

Werner Lauff:

## Erfahrungen in der internationalen Jugendarbeit „Student für Europa“ und seine Einsichten

*„Student für Europa“ nannte sich eine Organisation, die in den sechziger Jahren Pionierarbeit auf dem Feld der internationalen Jugendbegegnungen leistete. Entwickelt hatte sie sich aus einer nationalen Ferienlager-Initiative: „Student für Berlin“. Mit 200000 studentischen Betreuern und Mitarbeitern zwischen 1958 und 1982 verhalf diese Organisation insbesondere Berliner Kindern zu Ferienerfahrungen fern von der Heimatstadt. In den Heften 1/1984 und 2/1984 hat der Autor die Entwicklung dieser Arbeit aus aktuellem Blickwinkel beleuchtet. „Eine Bewegung und ihre Erstarrung“ lautete sein Thema. Mit dem folgenden Aufsatz setzt Lauff seine Historiographie einer der interessantesten jugendeigenen „Bewegungen“ der letzten Jahrzehnte fort.*

1963 wurde der nationale Erfolg unserer studentischen Kinderbetreuungsaktion nämlich zur internationalen Herausforderung. Der „Student für Berlin“ erweiterte sich zum „Student für Europa“. Ausländische Studenten, die mit uns gemeinsam Berliner Kinder betreut hatten, wollten in Zukunft auch Kinder ihres eigenen Landes mit dabei haben. Dieser einfache Wunsch war der Ausgangspunkt für eine schwierige Tat. In der Auswertungsbroschüre des „Student für Berlin“ von 1963 hieß es im Ausblick auf das kommende Jahr:

„Die Kinder werden 1964 nicht nur aus Berlin kommen. 1500 kommen aus Westdeutschland, 500 sogar aus dem Ausland. Berliner Kinder fahren ins Ausland. Dort werden auf den Bahnhöfen auch französische, österreichische, norwegische – also europäische – Studenten zusammen mit den deut-

schen Kommilitonen die Kinder erwarten. Kinder verschiedener Länder werden unter der Betreuung von Studenten verschiedener Länder gemeinsame Ferien erleben.“

Das Ziel in Richtung Europa war gesteckt, die Arbeitsvoraussetzungen galt es allerdings erst noch zu schaffen. Als „Student für Europa“ stand der „Student für Berlin“ vor dem organisatorischen Nichts. Die europäische Motivation der Studenten war groß, ihre praktischen internationalen Arbeitsmöglichkeiten jedoch gering. In dieser Diskrepanz lag Reiz. Wie wir vorher nahezu mittellos an die Pforten der Universitäten im eigenen Land angeklopft hatten, um den „Student für Berlin“ überregional zu gründen, so begann jetzt die mühsame Orientierungsarbeit in den Universitätsstädten anderer Länder, um das weitaus komplexere Gebilde des „Student für Europa“ ins Leben zu rufen.

Die allgemeine politische Lage für solche Unternehmungen war damals nicht ungünstig. Das Deutsch-Französische Jugendwerk begann gerade mit einer überschwenglichen Mittelausstattung seine Arbeit. Die Diskussion um ein Europäisches Jugendwerk stand hoch im Kurs. Dennoch gestaltete sich unsere europäische Alltagsarbeit als sehr anstrengend. Uns fehlten nicht nur Erfahrungen, sondern auch Mittel und Zeit. Der Plan für die nächstjährige internationale Betreuungsaktion mußte abgeschlossen sein, bevor noch dessen Realisierungschancen überprüft

und gesichert waren. Denn gefördert wurden im wesentlichen nur Programme, nicht aber die Vorbereitungen von Programmen. So mußten wir anfangen, bevor wir eigentlich hätten anfangen können. Dieser Widerspruch zwang – wie schon so oft vorher – zum Erfolg, der nur mit übergroßen Mühen erreicht werden konnte. Der Weg nach Europa ist eben schwieriger als die Idee von ihm.

### Erste Kontakte

Einige von uns wechselten von Freiburg nach Wien, andere suchten in Paris Bekannte auf, wieder andere fuhren nur zu einer Gründungsaktion des „Student für Europa“ nach Utrecht usw. Stützpunkte zur gemeinsamen Ferienlagerbetreuung europäischer Großstadtkinder sollten in zahlreichen Universitätsstädten quer durch Europa aufgebaut werden. Ausländische Kommilitonen, die unsere Arbeit bereits kannten, halfen dabei. Wir sammelten unsere ersten internationalen Erfahrungen als „Student für Europa“. Wir kamen nicht privat, sondern im Auftrag. Die Augen der anderen betrachteten uns umso kritischer.

Studenten in Wien und Linz wollten wir mit demselben Informationsmaterial werben, das wir ein Jahr zuvor für die Werbung deutscher Studenten erfolgreich verwendet hatten. Österreicher und Deutsche verstehen doch die gleiche Sprache, warum sollten dann hier wie dort nicht die gleichen Broschüren und Plakate verstanden werden? Doch die gleiche sprachliche Aussage hier war eine andere dort. Internationale Verständigungsprozesse sind selbst unter Gleichsprachigen erforderlich, will man kein vereinheitlichtes, sondern ein einiges Europa.

Für unsere Werbungsaktionen in Paris, Bordeaux oder Nancy übersetzten wir unsere Formblätter und Plakate einfach ins Französische. Auch hier mußten wir erfahren, daß eine bloße Übersetzung – sei sie auch technisch makellos – aus einem „Student für Europa“ noch lange keinen Etudiant d'Europe macht. In Frankreich blieb deshalb unser „Student für Europa“ auch im Kleide des „Etudiant d'Europe“ noch lange ein deutsches Instrument, auf dem sich französische Melodien nicht besonders gut spielen lie-

ßen. Zwar vernahm man unsere Musik, aber engagiert verstehen konnte bzw. wollte man sie nicht recht. Allein schon unter uns Studenten trat die Gemeinsamkeit des Studentseins deutlich zurück hinter nationale Differenzierungen. Ging es deutschen Studenten mehr um die Bewegung, aus der auch ein Amt werden konnte, so sahen die französischen Kommilitonen mehr das Amt, aus dem auch eine Bewegung hervorgehen sollte.

Unterschiedliche Mentalitäten und historische Erfahrungen begegneten sich auf der Ebene der Studenten lange vor der Begegnungspraxis mit Kindern und Jugendlichen. Die Weiterentwicklung der studentischen Begegnung wäre ein internationaler Anlaß für sich gewesen. Für diesen hatten wir jedoch stets zu wenig Zeit, suchten wir unter uns Studenten doch nicht nur die gemeinsame Sprache, sondern vor allen Dingen die gemeinsame Tat. Erst später durften wir erfahren, daß die Gemeinsamkeit der Sprache auch die Gemeinsamkeit der Aufgabe entscheidend mitbestimmt. Insbesondere in Frankreich konnte ein um den „Etudiant d'Europe“ erweiterter „Student für Europa“ nicht dort stehen bleiben, wo er in Deutschland stand. Die traditionsreiche Konzeption der „Colonies de Vacances“ und das dazugehörige Ausbildungssystem zum Moniteur bzw. animateur hatten ihre Bewährungsproben schon viele Jahrzehnte länger bestanden als unsere Betreuungsgrundsätze im „Student für Europa“. Dennoch waren diese das Kernstück unseres bisherigen Erfolges in der studentischen Kinder- und Jugendbetreuung. Es galt also Bewährtes in Bewährtes zu integrieren. Ja mehr noch: *Internationalität kann nicht nur in der Synthese nationaler Besonderheiten bestehen.* Nationale Unterschiede sind nämlich letztlich gar nicht beliebig austausch- und veränderbar, den sie sind stets tief in Organisation und Kultur eines jeden Landes verwurzelt. Internationalität darf nicht zu kultureller Entwurzelung führen. *Das Eigenartige – so erfuhren wir im Laufe der Jahre – muß eigenständig bleiben können.* Dieser Grundsatz macht internationale Arbeit vor allen Dingen für die schwierig, die ihn nicht haben. Wieder andere Erfahrungen machten wir in England. Hier konnten wir allein die Suche nach einem äquivalenten Wort für „Betreuung“ bzw.

„Betreuerrichtlinien“ nicht einfach entscheiden. Handelte es sich bei dem, was wir vorhatten, eher um „education“ oder eher um „welfare“? Ganz andere Zielgruppen und Behördenwege waren aufzusuchen, je nach dem, ob man den einen oder den anderen Begriff als Name wählen wollte. In dieser Unklarheit wurden wir vielfach nur schwer oder gar nicht verstanden. Vordergrund war der Empfang eines jeden „Studenten für Europa“ auf der Insel stets britisch höflich, im Hintergrund aber wirkte die bekannte Reserve gegenüber allem, was vom Festland kommt. Überall stießen wir in englischen Städten auf große Offenheit – ob auf studentischen Vollversammlungen in den Universitäten oder anlässlich von Empfängen im British Council. Überall widmete man uns Zeit und Räume zur Vorstellung unserer Gedanken und Vorhaben. Die Realisierung praktischer Begegnungsprogramme ließ jedoch in keinem Land so lange auf sich warten wie gerade hier.

Was müssen wir alles nicht sogleich erkannt bzw. übersehen haben? *Überfremdungsbefürchtungen* wurden uns Deutschen anfänglich insbesondere auch in kleineren Ländern wie Holland und Dänemark entgegengebracht. Wir müssen hier wie der große Bruder gewirkt haben, der nicht nur uneigennützig Absichten hat. Unser selbstbewusstes Auftreten, das überzeugen und Mut machen sollte, bewirkte bei manchem Auftritt oft nur das Gegenteil. Als Holländer und Dänen hatten unsere Kommilitonen zwar historische Erfahrungen mit uns Deutschen, wir deutschen Studenten der Nachkriegszeit hatten aber kaum welche mit ihnen. Unsere Kontaktgespräche mit Kommilitonen in Prag und Warschau waren verständlicherweise noch schwieriger und kamen durchweg über die vorgehaltene Hand nicht hinaus.

Der Aufbau internationaler Kontaktstellen war problembeladener, als wir uns das im naiven Glauben an die gute Idee gedacht hatten. Internationale Motive sind einfach, internationaler Erfolg hingegen setzt umfangreiche Kenntnis, intensive Einfühlung und mühsame Kleinarbeit voraus. Guter Wille und ein paar Geldscheine reichen zur Internationalität nicht aus. Das vermag die Geschichte des „Student für Europa“

über viele Ländergrenzen hinweg deutlich zu zeigen. Schließlich haben am Ende aller Kontaktbemühungen nicht Organisationen, sondern gewordene Freundschaften die Vorhaben – wo auch immer – in Gang gebracht. Erst internationales Vertrauen ließ Verbundenheit in der Sache entstehen, Verbundenheit in der Sache dann wieder internationales Vertrauen. Wie sehr Freundschaften Internationalität schaffen, demonstrierten ja erst jüngst wieder der amerikanische und der russische Arzt mit ihrer Initiative „Ärzte gegen den Atomkrieg“. *Wirkliche Freundschaften also müßten allerorten das allererste Ziel internationaler Jugendarbeit sein.*

### Unser andersartiger Anspruch

Hauptschüler, Lehrlinge und Arbeiter sowie die Kinder solcher Eltern kommen bei internationalen Kontakten zu kurz. Die Bevölkerungsgruppen bleiben auf den kommerziellen Tourismus angewiesen, wollen sie ein anderes Land und – selten genug – auch seine Menschen kennenlernen. Öffentlich geförderte Begegnungen bleiben vor allem Gymnasiasten, Studenten und Akademikern vorbehalten. Diese Benachteiligung bzw. Bevorzugung hat nicht nur finanzielle, sondern vorwiegend sprachliche Ursachen. Wer die Sprache nicht kennt, soll auch den Anderssprachigen nicht kennenlernen. In der überwiegenden Zahl der internationalen Begegnungsprogramme ist die Kenntnis der Fremdsprache das entscheidende Auswahlkriterium für die Teilnahme an ihnen. Dieses Auswahlprinzip scheidet den Gebildeten vom „weniger“ Gebildeten. 80 % einer jeden Bevölkerungsschicht bleiben daher von offiziellen internationalen Kontakten mehr oder weniger ausgeschlossen.

Wie soll aber – so fragten wir uns damals und sollten dies noch heute tun – die Einigung Europas von unten her möglich werden, wenn *internationale Mobilität an soziale Stagnation* gebunden bleibt? Wir meinten: Die notwendige Annäherung auch „einfacher“ Menschen in Europa darf nicht abhängig gemacht werden vom Erreichen eines bestimmten Sprachstatus. Die Mehrsprachigkeit von Studenten wollten wir deshalb in den Dienst jener europäischen Mehrheit stellen, die lediglich einsprachig ist. In den

Begegnungsprogrammen des „Student für Europa“ von Zürich bis Oslo, von Lüttich bis Belgrad sollten deshalb vorwiegend solche Kinder und Jugendliche betreut werden, die sich wohl mit Händen und Füßen, noch nicht aber mittels der Sprache unterhalten konnten.

Dem elitären Grundsatz „Sprache vor Begegnung“ stellten wir den demokratischeren „Begegnung vor Sprache“ entgegen. Diese Umkehr der Prioritäten bedeutete eine Umkehr sozialer Hierarchie. Hier lag der politische Zündstoff unseres Anspruchs. Der Arbeit des „Student für Europa“ erschloß sich mit diesem Anspruch nicht nur der Zugang zu bisher international wenig berücksichtigten Bevölkerungsgruppen, sondern auch der zu jüngeren Altersklassen. Wir mußten mit der internationalen Begegnung nicht mehr warten, bis sich Fremdsprachvermögen auf weiterführenden Schulen entwickelt hatte. Wir konnten nun nicht nur 16jährige miteinander reden, sondern auch 8jährige miteinander spielen lassen.

Doch unser sozialpolitischer Anspruch war sozialpädagogisch noch wenig untermauert – er ist es bis heute nicht. Verfügte man schon nicht über eine anerkannte Theorie der gängigen internationalen Jugendarbeit, so fehlte es erst recht an einer Theorie für die erschwerten Begegnungsbedingungen sprachunkundiger Kinder. Wie kann man sich eine mehrwöchige gemeinsame Betreuung von jungen Menschen, die nicht miteinander reden können, überhaupt vorstellen? Darüber lagen innerhalb und außerhalb des „Student für Europa“ so gut wie keine uns zugängliche, praktikable Erfahrungen vor.

So verfahren wir wie üblich: Wir fingen einfach an. Aus der Praxis des Tuns heraus wollten wir Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer solchen internationalen Jugendarbeit erkennen. Gleichzeitig gründeten wir die Arbeitsgemeinschaft „Begegnung und Sprache“. Zusammen mit interessierten und erfahrenen Wissenschaftlern des In- und Auslandes wollten wir internationale Begegnungsprogramme systematisch auswerten und erforschen. Das Ziel war eine sozialpädagogische Theorie für die internationale Jugendarbeit.

530

Zukunftsweisende Initiativen hatten wir also eingeleitet. Die ersten wirklichen Erfahrungen in den Begegnungen mit Kindern waren nicht nur entmutigend. Zwar gab es eine Vielzahl von internationalen Konflikten, Prügeleien, Beschimpfungen – solche Vorkommnisse gibt es in einsprachigen Ferienlagern natürlich auch – doch letztlich überwogen positive Erlebnisse. Die 16jährige Marie Vauthier schrieb 1965: „Je pense souvent aux merveilles vacances passées et voudrais bien retourner trois mois en arrière si cela était possible. Tout le monde était si gentil et sympathique! C'était vraiment formidable.“ Ähnlich schrieben viele Kinder und Jugendliche sowie auch deren Eltern. Die Praxis gab uns also recht: Auch sprachunkundige Kinder und Jugendliche können eine internationale Gemeinschaft bilden, die gefällt. Auch ohne Sprache schuf Begegnung Sympathie, ja teilweise sogar Sprache.

Die betreuenden Studentengruppen gaben das Vorbild. In einer freundlichen Atmosphäre geschah so manche internationale Annäherung. Oft sah man da zwei oder mehr miteinander arbeiten, zusammen stehen oder gehen, die sich mochten und sich gegenseitig Wörter ihrer Sprache beibrachten. So etwas durfte man nicht übersehen, so wenig spektakulär solche Begegnungen auch jeweils gewesen sein mögen. Deutlich wurde auch, daß *sprachfähige Kinder nicht mehr internationale Kontakte aufnahmen als die übrigen*. Anfängliche Überlegenheiten glichen sich stets im Verlauf der Aufenthalte aus.

Die pädagogische Verfeinerung solcher unmittelbaren Begegnungen stellte sich uns nun zukunftsweisende Aufgabe. Unser Europawollen mit einem neuartigen Anspruch hatten wir demonstriert, unser Europakönnen unter erschwerten Bedingungen galt es erst noch weiterführend unter Beweis zu stellen.

### Nationale Stereotype

Eines der vorrangigen Ziele internationaler Jugendarbeit ist der Abbau von nationalen Vorurteilen. Internationale Begegnungen sollen zu einer realistischeren Sicht des Nachbarn beitra-

gen. Tun sie es aber auch? Die Veränderung von nationalen Stereotypen wird geradezu als Gradmesser für die Qualität internationaler Jugendarbeit angesehen. Was lag nun näher, als gerade auch für unsere Begegnungsprogramme mit sprachunkundigen Kindern diesen Gradmesser eingehender zu testen. Mit entsprechenden positiven Forschungsergebnissen hätten wir die politische Diskussion um das Für und Wider unserer speziellen Vorhaben entscheidend untermauern können. Wir hofften nämlich, die nationalen Vorurteile durch unsere Begegnungen auch ohne Fremdsprachvermögen der Teilnehmer aufweichen und verändern zu können. Diese Hoffnung erwies sich jedoch als unberechtigt. In der Arbeitsgemeinschaft „Begegnung und Sprache“

blitten wir umfangreiche Forschungen zur internationalen Frage an. Erstmals will ich hier einige Kernaussagen dieser Forschungsergebnisse öffentlich zur Diskussion stellen, weil sie noch heute von aktueller Bedeutung sind.

Die ersten Einstellungsuntersuchungen bereiteten wir bereits 1965 mit Psychologiestudenten der Universität des Saarlandes vor. Wir wollten damals wissen: Welches Bild haben die deutschen bzw. französischen Kinder und Jugendlichen am Anfang und am Ende eines gemeinsamen Ferienlagers? Als Meßinstrument wählten wir das Polaritätsprofil. Zwischen 25 Gegensatzpaaren, wie fleißig-faul, schwach-stark, sauberschmutzig usw. konnten die Kinder ihre Einstellungen in bezug auf die Deutschen bzw. Franzosen auf siebenstufigen Skalen ankreuzen. Die Anfangstestung ergab die typischen nationalen Klischees. Danach sind die Deutschen härter, kleiner, dümmer, größer; die Franzosen heiterer, unsauberer, fauler, kleiner. Diese Einschätzung stimmte zwischen deutschen und französischen Kindern nahezu überein. Es zeigte sich die übliche internationale Konsistenz nationaler Vorurteile.

Am Ende der Aufenthalte hatte sich an den Inhalten der Vorurteile so gut wie nichts geändert. Trotz möglicher anderweitiger Erfahrungen waren die Deutschen immer noch fleißiger, die Franzosen immer noch fauler. Drei- bis vierwöchige internationale Ferienlager konnten der Stabilität solcher Bilder also wenig anhaben.

Nationale Stereotype sitzen eben tiefer, als internationale Begegnungen eindringen können. Wenn sich entsprechend unseren Forschungsergebnissen die klischeehaften nationalen Vorstellungen inhaltlich auch kaum änderten, so veränderte sich allerdings die emotionale Intensität, mit der diese Bilder vertreten wurden. Die Deutschen sahen sich am Ende der Begegnung als noch größer, die Franzosen sich als noch heiterer an.

Eine solche positive Einschätzung der eigenen Nationalität – für sich genommen – muß man noch nicht als negatives Ergebnis interpretieren. Man könnte sagen: am Anderen hat man das Eigene schätzen gelernt. Im Vergleich zum Anderen hat man eigene Stabilität gewonnen. Aber dann tritt ein problematischer Aspekt hinzu: In der deutlichen Negativierung des Fremdbildes von der jeweils anderen Nationalität wird das ganze negative Ausmaß der nationalen Stereotypie offenkundig. Der Abstand zwischen positivem Selbstbild und negativem Fremdbild hatte sich im Verlaufe der Begegnung in beide Richtungen vergrößert. Dieses Phänomen, das bei allen Teilnehmern welcher Nationalität auch immer, in bi- oder in mehrnationalen Gruppen, bei 8jährigen wie bei 16jährigen, bei Jugendlichen mit und ohne Fremdsprachenkenntnis festzustellen war, nannten wir *Kontrasteffekt*.

Ein für zentral gehaltenes pädagogisches Ziel der internationalen Begegnungen, der Abbau von nationalen Vorurteilen, schien also in unseren internationalen Begegnungen nicht nur nicht erreicht, sondern geradezu in sein Gegenteil verkehrt worden zu sein. Lag hier also – so fragten wir uns – ein empirischer Beweis dafür vor, daß unser sozialpolitischer Anspruch sozialpädagogisch nicht zu halten war? Diese Frage erwies sich als umso berechtigter, als Nachtestungen – sechs Monate später – ergaben, daß der stereotype Zustand der Kinder auch nach der Rückkehr in die Heimatorte eher der Situation bei Begegnungsende als zu Begegnungsbeginn entsprach.

Demgegenüber ergab eine Kontrolluntersuchung in einer 8. deutschen Hauptschulklasse, deren Kinder in der Zwischenzeit keinerlei per-

sönlichen und keinen unterrichtlichen Kontakt mit Franzosen hatten, daß vier Wochen nach der ersten Testung das Franzosenbild deutlich positiver ausfiel. Dieses Ergebnis schloß zunächst einmal ein Artefakt des Meßinstrumentes aus. Dann warf es aber auch die Frage auf, ob Nichtbegegnung international Besseres bewirken könne als aufwendige internationale Begegnungsprogramme? Unseren europäischen Optimismus haben diese Ergebnisse damals jedenfalls deutlich gedämpft. Mitbewerbern in diesem Geschäft nötigten sie Schadenfreude ab; wieder andere forderten uns zur Rückkehr zum sprachliterären Grundsatz in der internationalen Jugendarbeit auf.

Doch die Sache ließ uns keine Ruhe. Wir legten deshalb das Untersuchungsfeld breiter an. Wir untersuchten mit dem gleichen Forschungsdesign auch Begegnungsgruppen anderer Träger mit anderen Sprach- und Altersstrukturen. Die Tendenzen unserer Ausgangsuntersuchungen bestätigen sich durchweg auch hier. Daß es sich bei dem Kontrasteffekt um ein grundsätzlicheres Einstellungsphänomen gemeinsamer Unterbringung von stark unterschiedlichen Gruppen handelt, stellte sich dann einige Jahre später bei meinen Untersuchungen zur Geschlechtsstereotypie bei 14jährigen Kindern heraus. Die Geschlechtsstereotypie kontrastierten in koedukativen Ferienlagern signifikant stärker als in solchen Ferienlagern, in denen nur Jungen oder nur Mädchen untergebracht waren. In Abwesenheit wird das Andere – so schlossen wir – eher überschätzt als gering geachtet. Entsprechende wissenschaftliche Befunde sind ja auch aus der reichhaltigen Father-absence-Forschung bekannt. Die Begegnung mit Anders- und Fremdartigem in größeren Gruppen bewirkt also nicht aus sich heraus schon ein wirklichkeitsnahes Vertrautwerden mit ihm.

Die bedingungslose Annahme, daß internationale Begegnung nationale Vorurteile durch das persönliche Erleben des Anderen quasi automatisch zurechtzurücken vermag, erscheint nach unseren Forschungsergebnissen nicht mehr als berechtigt. Die Ansicht, daß Begegnung im internationalen Geschäft stets besser ist als Nicht-Begegnung, muß differenzierter vertreten

werden. Die abwertende Einschätzung von Türken hat sich durch deren vermehrte Gegenwart in unserem Lande ja auch nicht gemildert, sondern in weiten Bevölkerungskreisen eher verhärtet.

Unsere damaligen Forschungsergebnisse können allerdings keinesfalls als Argument gegen internationalen Verständigungswillen überhaupt dienen. Das hieße, das Kind mit dem Bade ausschütten. Vielmehr sollte in diesen Ergebnissen eine deutliche Herausforderung an die Pädagogik für internationale Begegnungen gesehen werden.

### **Pädagogik der Verständigung**

Pädagogik verwirklicht sich letztlich immer nur in einzelnen Menschen. Dieser Grundsatz gilt auch, wenn es um internationale Verständigung in Gruppen geht. Zwar sind Stereotype Gruppenphänomene, doch Verständigung über Stereotype hinweg kann nur Einzelnen gelingen. *Einzelne Menschen* entscheiden darüber, ob sie Gruppen Verständigung ermöglichen oder nicht. Bei aller Einheitlichkeit der Gruppe sind die Gruppenangehörigen stets ganz unterschiedliche einzelne Menschen. Ohne die Einzelnen hat die Gruppe gar kein Leben. Sie ist ein totes organisatorisches Gebilde. Gruppenpädagogik kann es deshalb gar nicht geben, sie ist eine hypothetische Konstruktion, die lediglich darauf verweist, daß die Gruppenzugehörigkeit von Einzelnen pädagogisch besonders zu berücksichtigen ist. Die Gruppe ist also nicht mehr und nicht weniger als eine bedeutende strukturelle Bedingung der Pädagogik am Einzelnen, keinesfalls aber ist sie pädagogischer Selbstzweck.

Eine Pädagogik der internationalen Begegnung kann also gar nicht anders, als sich auf den Einzelnen zu konzentrieren, will sie zur Verständigung zwischen Gruppen erziehen. Aber auch wenn der Einzelne der eigentliche Konzentrationspunkt der Pädagogik ist, so steht er doch stets in deutlicher Abhängigkeit von seiner Gruppe. In der Wahl nationaler Urteile beispielsweise ist der Einzelne niemals völlig frei. Zwar ist er der konkrete Träger nationaler Vorurteile, die Gruppen aber – ja letztlich die

Völker – sind ihre strengen Hüter. Deshalb ist auch der individuelle Besitz von nationalen Stereotypen nur beschränkt *pädagogisch* veränderbar. Nationale Gruppen wollen sich ihr stereotypes Eigentum durch Einzelne nicht in Gefahr bringen lassen. Sie wollen es im Sinne ihrer Zwecke kontrollieren und verwalten. Wer den allgemeinen Gruppensinn mißachtet, wird mit dem Bann des Außenseiters bedroht. Gruppenzugehörigkeit schafft also massive Fakten für den Einzelnen, an denen die Pädagogik nicht vorbeigehen kann.

Dennoch ist eine Berücksichtigung von Gruppenfakten noch keine Pädagogik. Die Frage: Was mache ich mit der Gruppe? bleibt stets eine organisatorische Frage. Erst der Gedanke an den Umgang mit dem einzelnen Menschen unter bestimmten Gruppenbedingungen gewinnt pädagogische Qualität. Nicht der Kontrasteffekt zwischen den Gruppen ist pädagogisch von Interesse. Erst die Aufgabe, möglichst viele junge Menschen trotz dieses starren Effektes zur internationalen Verständigung bereit zu machen, macht pädagogischen Sinn.

Sieht man sich daraufhin unsere Forschungsergebnisse an, so lösen sich die Gruppenmittelwerte in viele Einzelwerte auf. Die Macht der Gruppenmeinung erscheint dann nur noch als Bündelung vieler unterschiedlicher Einzelmeinungen. Wurde unter Gruppenblick die Vereinheitlichung der Daten zwingend, so steht unter pädagogischem Blickwinkel ihre Unterscheidung im Vordergrund der Aufmerksamkeit. Statt der Mittelwerte rücken nun geradezu die Abweichungen vom Mittelwert in den Mittelpunkt des Interesses. Wer ist anders? lautet die Frage. Bei wem läßt sich pädagogische Arbeit mit dem Ziel der Verständigung am ehesten beginnen? Der Jugendliche mit starkem, stereotypem Kontrasteffekt bzw. mit beständig heruntergelassenem Schlagbaum stellt den Pädagogen vor ganz andere Fragen und Aufgaben als der international bewegliche Teilnehmer. Zwischen solchen Extremen liegen nun so viele pädagogische Zwischentöne, wie es Menschen in den Gruppen gibt.

Andererseits: Wenn sich die Gruppen über das Mittel ihrer nationalen Bilder voneinander ent-

fernen, so bleibt eben auch der Einzelne davon nicht verschont. In einer solchen Gruppenreaktion zeigt sich ja gerade das Bedürfnis vieler Einzelner, die eigene Nationalität als die überlegenere erscheinen zu lassen. Die Franzosen müssen schlechter sein, weil wir Deutschen sonst nicht besser sein können. Es entwickelt sich nicht – wie pädagogisch intendiert – Verständigung zwischen den Gruppen, sondern Auseinandersetzung um Überlegenheit im Spiegelbild nationaler Stereotype. Im Stereotyp wird der internationale Kampf entsinnlicht. In solche Gruppenkämpfe wird der Einzelne einbezogen wie im Krieg, ob er nun will oder nicht.

Gegen solche Gruppentatbestände ist die Pädagogik nahezu machtlos. Nur zwei Wege bleiben ihr: Entweder sie organisiert die Gruppen anders oder sie stimmt über Einzelne die Gruppen um. Das erstere ist meistens nicht das Geschäft der Pädagogen, das zweite ist ein langwieriger Prozeß, der besondere *pädagogische Fähigkeiten* voraussetzt. Diese sind jedoch theoretisch so gut wie nirgends formuliert und praktisch nur selten aufspürbar.

Zu solchen pädagogischen Fähigkeiten gehört mit Sicherheit eines: die rivalisierende und kämpferische Bereitschaft nationaler Gruppen darf nicht als pädagogische Behinderung angesehen werden, sondern ist als Bedingung von Erziehung zur Verständigung zu akzeptieren. Ähnlich wie zwischen den Geschlechtern oder im Altersgruppenausgleich, so ist auch zwischen internationalen Gruppen, ja zwischen heterogenen Gruppen und Menschen überhaupt, der Kampf stets der Ausgangspunkt und teilweise sogar auch der Weg zur Verständigung zu Liebe und Freundschaft. Wer den Kampf grundsätzlich verdrängen will, kann den Frieden pädagogisch nicht gewinnen. Nicht Kampf gilt es zu vermeiden, sondern Krieg. Um Verständigung wie um Frieden muß stets auch kämpferisch gerungen werden. Verständigung, die wie von selbst da sein soll, ist Scheinheiligkeit und Blaue Blume, die den Krieg nur verschleiert. So gesehen sind die gemessenen Stereotype keine abschreckenden und abschließenden Forschungsergebnisse, sondern sie wirken nur als diagnostische Markie-

rungen auf dem pädagogischen Weg zu mehr internationaler Verständigung. Die Ergebnisse zeigen lediglich, wo wir stehen.

Sie zeigen zum Beispiel auch, daß weniger der Sprachstatus des Einzelnen die Entwicklung *nationaler Stereotype* beeinflusste, vielmehr waren *esoziale Differenzen* zwischen den beteiligten Nationengruppen, die sich so auswirkten. Das „Schul“-Mädchen aus Paris war in vielen Gruppen nicht nur als Französin anders als der „Straßen“-Junge aus Berlin. Nationale Andersartigkeit konnte sich in solchen Fällen klischeehaft mit sozialer Andersartigkeit zu einem einheitlichen unvoreilhaften Gruppenbild vermischen. Solche Unklarheiten vervielfachen pädagogische Verständigungsschwierigkeiten. Die Bewältigung der Gruppenzusammensetzung erwies sich somit auch hier als bedeutende Variable pädagogischer Arbeit. Intensive internationale organisatorische Kooperation erschien deshalb als wichtige Bedingung internationaler Pädagogik. Langfristige Partnerschaften sind hier deutlich im Vorteil gegenüber offenen Verschickungszentralen.

Ähnlich behindern *zu große Gruppen* die notwendige pädagogische Einzelbetreuung. In gängiger Praxis mißt sich internationaler Erfolg mehr an der Quantität von Plätzen als an ihrer Qualität. Jugendheime werden bis unters Dach gefüllt. So verlangt es ihre Ökonomie. Pädagogische Arbeit ist dann nur noch als organisatorische möglich. Enge schafft Strenge. Betreuung wird zur Verwaltung, Verständigung zum Zufall. Internationale Begegnung wird so für alle zur Last. Der Einzelne entflieht ihr dann lieber, als daß er sie sucht. Die erwünschte Begegnungsintensität kann nicht aufrechterhalten werden.

Die Aufenthaltsstrukturen des „Student für Europa“ hatten wir auf möglichst viel Begegnung hin angelegt. Die nationalen Gruppen sollten sich im alltäglichen Betrieb nicht entgehen können. Schlafräum- und Tischgruppen waren stets international gemischt. Insbesondere in großen Gruppen führten überzogene Begegnungswünsche jedoch zur Schwächung des einzelnen Begegnungswillens. Das merkten ja selbst wir Studenten an unseren Rückzügen aus der Internationalität. Internationale Begegnungsaktivität

bedarf eben stets auch *nationaler und individueller Regeneration*.

Wie Verständigung an Kampf, so ist Nähe an Distanz gebunden. Gerade die *Bedeutung der Distanz* in internationalen Gruppen wird häufig nicht gesehen. Weniger Begegnung ist oft mehr Begegnung. In unseren soziometrischen Erhebungen fanden wir den zunehmenden Rückzug in die eigene Sprachgruppe nach überstrapazierten Begegnungen stets deutlich wieder. Statt sich mehr und mehr verständigen zu können, mied, bestahl, beschimpfte man sich. Der Kontrasteffekt milderte sich lediglich in solchen Feldern, in denen die Begegnungsverbindlichkeit in Gruppen weniger zwingend war, wie beispielsweise bei Einzelunterbringung in Familien. Einzelbetreuung und individueller Rückzug waren hier bereits in der Gruppenstruktur angelegt.

All solche Befunde machen deutlich, wie sehr soziale, quantitative und qualitative Gruppenbedingungen die pädagogische Einzelarbeit in internationale Begegnungen behindern können. Deshalb mag es verständlich erscheinen, daß die internationalen Jugendarbeit die Gruppe vielfach als den gegenüber dem Einzelnen stärker zu berücksichtigenden Faktor ansieht. Doch in einer solchen Sicht – es sei wiederholt – versperren Fragen der Organisation den Blick für die eigentlichen Fragen der Pädagogik. Der Abbau von nationalen Vorurteilen sowie der Aufbau von internationaler Verständigung werden als pädagogische Aufgaben vielfach gar nicht gesehen, sondern als automatische Folgen der Gruppen-tätigkeiten lediglich erwartet. Der Lohn wird erhofft, an die Arbeit aber wird nicht gedacht. Sollte es einen da wundern, wenn Verständigung nur dann und wann oder gar nicht zustande kommt?

Zwar dürfte gelten: wenn es der internationalen Gruppe gut geht, so sind auch die Chancen für ein Wohlergehen des Einzelnen größer. pädagogisch jedoch ist diese Regel umzukehren: Je mehr Verständigungsbereitschaft im Einzelnen zu erziehen ist, umso international verständiger wird die ganze Gruppe. Mag es von jugendpolitischem Interesse sein, die Gruppe zur Bedingung des Jugendlichen zu machen, von pädagogischem Interesse muß es ein, den einzelnen

Jugendlichen zur Bedingung der Gruppe zu erheben. Daß die internationale Jugendarbeit vorwiegend in Gruppen stattfindet, in denen jugendliche Vertreter verschiedener Völker miteinander arbeiten, diskutieren und leben, ist somit zunächst nur eine politisch bewährte Organisationsform. Pädagogisch kann sich der internationale Gruppenaustausch nur dann bewähren, wenn die Gruppenzusammensetzungen die pädagogische Verständigungsarbeit, die Erziehung zu Internationalität und Frieden am Einzelnen nicht beeinträchtigen.

Eine tragfähige pädagogische Konzeption zur *Erziehung* von mehr internationaler Verständigungsbereitschaft fehlte uns damals im „Student für Europa“. Deshalb sahen auch wir stets mehr die Gruppe als den Einzelnen. Um umfassender und präziser auch das Pädagogische der internationalen Begegnungen sehen zu lernen, hätten wir mehr Zeit gebraucht. Die aber war uns nicht mehr vergönnt.

### Das Ende

1971 versiegte die Energie des „Student für Europa“. Nach nur siebenjähriger Tätigkeit auf internationalem Feld mit 20000 betreuten Kindern und Jugendlichen aus zwölf europäischen Ländern sowie mit vielen Zigtausenden von Arbeits- und Begegnungskontakten in fast allen westeuropäischen Ländern und mit einer Fülle von interessantem Forschungsmaterial bildete sich diese Organisation zurück zur Einsprachigkeit des „Student für Berlin“. Noch vor dem eigentlichen internationalen Durchbruch brach das behsam und kunstvoll aufgebaute Gebäude wieder in sich zusammen. Die europäische Motivation hatte sich am europäischen Unvermögen verbraucht. Zu groß erschien den damals verantwortlichen Studenten der physische und finanzielle, aber auch der geistige Aufwand, um den angeworfenen Motor weiter in Gang zu halten.

Zahlreiche internationale Entwürfe blieben damit im Ansatz stecken. Heute erscheint es unmöglich, diese wieder aufzugreifen. Manches, was damals als Utopie erschien, ist heute immer noch realer Bedarf. Die europäische Sprachentwicklung stagniert. Unserem Anspruch nach

sollte europäischer Spracherwerb für alle Bildungsschichten zur Selbstverständlichkeit werden. Europäer sollten europäisch sprechen lernen. Wir waren dabei, Konzepte für längerfristige Begegnungsprogramme zu entwerfen, die kostengünstiger und überdies spracheffektiver waren als alles traditionelle Sprachlernen in Schulen. Begegnung und Sprache sollten zusammenkommen. Wir begannen damals auch schon die Gastarbeiterproblematik in Europa voranzuziehen. Hatten wir doch in einer viernationalen Begegnung zwischen dänischen, deutschen, englischen und französischen Kindern beobachten können, wie sich die Vielnationalität für die deutschen Kinder auf ein bloßes binäres Inländer-Ausländer-Schema reduzierte. Gegenüber der ausländischen Majorität sahen sich die Vertreter des Gastlandes in der Gefahr der Überfremdung. Was strukturell als ein Mehr an Internationalität gedacht war, endete pädagogisch in der Enge nationaler Selbstbehauptung. Ähnliche Phänomene sind bekannt aus Stadtteilen mit zunehmendem Ausländeranteil. Alle Ausländer werden zu Türken. Aus Ausländerangst entsteht Ausländerhaß, statt Ausländerfreundschaft entwickelt sich kollektive Ausländerfeindschaft.

Für die Verfeinerung internationaler Bereitschaft und Sensibilität hätte sich dem „Student für Europa“ noch ein weites und ersprießliches Arbeitsfeld angeboten, zumal es heute unter Pädagogen und Akademikern so sehr an Arbeit fehlt. Für all solche Ideen und Taten wäre der „Student für Europa“ potent gewesen, doch „wäre“ und „hätte“ sind nun einmal schlechte Brüder. In unseren internationalen Begegnungen hatten wir stets drei typische, immer und überall wiederkehrende Verlaufsphasen festgestellt. Die Anfangsphase gleicht einem Strohfeder: Das Fremde macht neugierig. Die folgende Phase bereitet Enttäuschung: Das Fremde macht Mühe. Die Abschlußphase wird beherrscht von Selbstverständlichkeit bis Gleichgültigkeit: Das Fremde ist anders, laßt es so! Wie im Kleinen des einzelnen Aufenthaltes, so war es auch im Ganzen des „Student für Europa“, so ist es oft auch im Großen der internationalen Jugendarbeit und Politik: Man kommt über die Phase der Enttäuschung nicht hinaus.