

Der Ernst des Spiels

Überlegungen zur gegenwärtigen Lage der Jugend

Was »Jugend« heute *ist*, weiß ich natürlich ebensowenig wie meine Forscherkollegen. Aber darüber, wie sich die Lage von Jugend im Lauf der letzten Jahrzehnte entwickelt hat, läßt sich vielleicht doch etwas aussagen. Die gegenwärtige Jugendsituation läßt sich m.E. nur im Kontext der historischen Entwicklung angemessen interpretieren. Diesem Versuch dient der folgende Text.

1 Die Fortsetzung der Vergangenheit

Meine Kindheit habe ich in den fünfziger, meine Jugend in den sechziger Jahren erlebt. Aufgewachsen in einer großen Arztfamilie, wurden mir die Selbstverständlichkeiten eines traditionell bildungsbürgerlichen Lebens in der Großstadt von Anfang an vertraut; sie haben mein ursprüngliches Gesellschafts- und Zukunftsbild geformt. Es war ein stilvolles, kultiviertes Leben, das ich zu Hause und im sozialen Umfeld der Familie erlebte. Bei aller Achtung für die »kleinen Leute«, die meine Eltern aufbrachten, war es doch selbstverständlich, daß wir zu den »besseren Leuten« zählten und auch wir Kinder zu »Höherem« berufen seien. (Unsere Lebensweise, das, was sich für uns gehörte, stand von vornherein unter dieser Maxime.) Und wir wurden auch von unserer sozialen Umwelt entsprechend behandelt – als Kinder des Arztes genossen wir besonderen Respekt.

Meine Eltern verstanden sich als gebildet. Was das denn sei, habe ich als Kind meine Mutter oft gefragt, ohne je eine befriedigende Antwort zu bekommen; irgendwie schien es jedoch mit dem Geschmack an »wertvoller« Kultur zusammenzuhängen: »Gebildete« hatten Interesse an den Künsten. Soweit ich zurückdenken kann, erinnere ich auch den Besuch von Ausstellungen und den allmählichen Aufbau der kleinen, aber sehr sorgfältig ausgewählten elterlichen Kunstsammlung. Natürlich wurde die Musik gepflegt; wir besuchten nicht nur regelmäßig Konzerte und die Oper, sondern lernten auch Instrumente, sangen in Jugendchören, spielten in Kammermusikkreisen, Schul- oder Jugendorchestern. Auch der Literatur und – mehr noch – dem Theater kamen hohe Bedeutung zu.

In einer sozial durchmischten, sehr urbanen Wohngegend der Stadt bewohnten wir eine geräumige Altbauwohnung: Hohe Räume, Stuck an den Decken, einschiebig verglaste, riesige Flügel Fenster und Kohleöfen in den Zimmern; es war ziemlich kalt in der Wohnung. Mit Ausnahme der Hausmeisterfamilie lebten im Haus aber nur Akademikerfamilien; das wog die Kälte allemal auf. Daß wir nicht nur die volle Länge der Sommerferien, sondern auch in vielen kleinen Ferien verreisten, erschien uns als nichts besonderes. (Natürlich wurden dann die örtlichen Kirchen, Burgen, Schlösser, Ausstellungen, Museen besucht.) Und schließlich ermöglichten meine Eltern allen Kindern die Sportaktivitäten, die sie mochten:

Hockey, Reiten, Tennis, Segeln, Bergsteigen, Skifahren, Leichtathletik. Daß die beiden Söhne altsprachliche, humanistische Gymnasien, die drei Töchter neusprachliche Gymnasien besuchten, stand nie in Frage.

Die meisten meiner Klassenkameraden lebten unter ähnlichen Lebensverhältnissen wie ich – sie waren eben nicht nur Mitschüler, sondern auch Klassenkameraden im soziologischen Sinn: Kinder von »Besitz« und/oder »Bildung«.

Für uns Kinder war es nicht so wichtig, welche Schulleistungen wir erbrachten. Eine meiner Schwestern und ich waren schlechte Schüler; uns mußte eben mit Nachhilfe durch die Schulzeit geholfen werden. Wäre es gar zu schlimm geworden, hätten mir auch noch die Internate zur Verfügung gestanden . . . Schule mußte sein, aber das interessante, das wirkliche Leben fand nicht dort, sondern im Kreis der Freunde und der Familie, in den kulturellen und sportlichen Aktivitäten statt – für mich später auch in der Jugendkultur der sechziger Jahre. So spielten auch die Lehrer für uns keine besonders bedeutende Rolle, abgesehen von wenigen, eindrucksvollen Ausnahmen, die sich durch ihre persönliche Autorität auszeichneten und darum akzeptiert wurden.

Auf das Studium freute ich mich; ich hoffte auf vielfältige neue Erfahrungen, vor allem im sozialen Bereich. Die Lebensform »Student« kannte ich von meinen älteren Geschwistern, von deren Freunden, von meinen Vettern und Cousinen, aus den Erzählungen meines Vaters. Sie gehörte für mich – als Zeit nach der Schulzeit – zum normalen Lebensentwurf.

Welche berufliche Arbeit auf mein Studium folgen sollte, habe ich vor Studienbeginn mit keinem Gedanken erwogen. Ich wußte nur, daß ich weder Arzt noch Lehrer werden wollte. Der Wechsel an die Universität aber würde, da selbstverständlich mit einem Ortswechsel an einen klassischen Universitätsstandort verbunden, gleichzeitig meinen Auszug aus dem elterlichen Haus und damit einen entscheidenden Schritt in die Selbstständigkeit bedeuten. Die endgültigen Fächer würden sich mit der Zeit ergeben; ich wollte mich erst mal umsehen und Erfahrungen sammeln. Geblieben bin ich schließlich bei Soziologie und Pädagogik; hier gab es die aufregendsten, für mich persönlich wichtigsten Erfahrungen zu machen. Später habe ich, durchaus amüsiert, diese »Wahl« im Rahmen unserer familiären Tradition zu interpretieren gelernt – der Großvater war noch Pastor gewesen . . .

Erst in meinem Studium habe ich mit Erstaunen festgestellt, daß mein Weg in die Universität nicht der einzig mögliche war, daß es sehr viele Studenten gab, die ganz andere Geschichten zu erzählen hatten. Um dies zu erfahren, hatte ich zufällig den denkbar günstigsten historischen Zeitpunkt für den Studienbeginn getroffen; die gerade beginnende Studentenbewegung war »meine Universität« – in ihr habe ich mehr als in den offiziellen Lehrveranstaltungen gelernt: Immer auf der Suche nach der *einen* richtigen politischen Haltung, die die gesellschaftliche Zukunft ebenso wie die persönlichen Lebensformen bestimmen sollte. Es war ein persönlich höchst bedeutsames »forschendes Lernen«, das die Augen für die – heftig analysierten – gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur der eigenen Lebensform, sondern auch der eigenen Persönlichkeit öffnete, das die eigene Orientierung und Biographie dem Versuch unterstellte, die »bürgerliche Persönlichkeit« zu überwinden und zur Solidarität fähig zu werden. Ich war mittendrin in der Welt der Studentenbewegung – und damit mehr, als ich es damals ahnte, mittendrin in der traditionellen akademischen Welt und der säkularisierten Verkündungstradition meiner Familie.

Man kann die Studentenbewegung der sechziger Jahre als den kollektiven Versuch interpretieren, die Universität zu einer Anstalt umfassender Menschenbildung in der kritisch-moralischen Auseinandersetzung mit der Wissenschaft, mit der Gesellschaft und der eigenen Person zu machen und damit den Humboldt'schen Geist wiederzubeleben. Sie war eine demokratische Bildungsbewegung von Bürgerkindern, die die Bildungsideale, die sie in Elternhaus und Gymnasium erlernt und gelebt hatten, nun auch in die Hochschule einforderten. Die Studentenbewegung war vor allem ein »Studium Generale«, ihre Forderung nach einem »Praxisbezug des Studiums« zielte auf die Einlösung des Aufklärungsversprechens der Wissenschaft, klagte die gesellschaftliche, moralische und persönliche Verantwortung der Wissenschaft für die Folgen ihres Tuns ein. Wissenschafts- und Universitätskritik artikulierten eine bildungsbürgerliche Kulturkritik an einer Entwicklung, die sich auf Sachzwänge, auf funktionale Notwendigkeiten, auf den ökonomischen und den wissen-

schaftlich-technischen Fortschritt berief, ohne ihn doch human und demokratisch zu rechtefertigen¹. Die Studentenbewegung war von einer Universitätsjugend bestimmt, deren Utopien und Ziele an die idealistisch-humanistische Tradition anknüpften; Wiederaufnahme und Fortsetzung der Vergangenheit zugleich. Die Studenten verstanden sich als Vorhut, als aufgeklärte, intellektuelle Elite; sie wollten die Einsichten, die ihnen zuteil wurden, nun aus ihrer besonderen Verantwortung heraus unter das unaufgeklärte Volk bringen. Die traditionelle Differenz zwischen dem »aufgeklärten Akademiker« und den unaufgeklärten »kleinen Leuten« lag diesem Modell allemal zugrunde – die progressiven Studenten waren bei weitem konservativer, als sie dachten.

Freilich war hier ein Endpunkt erreicht. In den fünfziger Jahren hatte das Modell der klassenspezifischen Reproduktion noch weitgehend ungebrochene Gültigkeit. Die Kinder von Arbeitern besuchten die Volksschule und wurden Arbeiter; die Kinder von Angestellten besuchten die Volks- oder die Realschule und wurden Angestellte; die Kinder von Besitz und Bildung besuchten die Gymnasien und Universitäten und übernahmen den Status ihrer Eltern. Jugend in den fünfziger Jahren war, trotz der bereits in dieser Zeit beginnenden Verflüssigung der Grenzen zwischen den verschiedenen Gesellschaftsschichten, noch im wesentlichen *traditionelle Klassenjugend*; die je nach gesellschaftlicher Lage und Status der Eltern unterschiedlichen Muster der Sozialisation orientierten sich an einer Zukunft der Kinder, die dem Modell der Gegenwart und Vergangenheit der Eltern folgte. Da die Zukunft als Fortsetzung der Vergangenheit erschien, würden sich auch die traditionellen Lebensmuster fortsetzen. Was sich für wen gehörte, war noch selbstverständlich: Die kleinen Leute, die Arbeiter zumal, hatten sich in der »Notwendigkeit« einzurichten und damit zu begnügen; die traditionellen Mittelschichten (Handwerk, Handel etc.) orientierten sich am Erhalt und der Mehrung ihres bescheidenen Reichtums bzw. kämpften gegen ihren kollektiven Abstieg; die neuen Mittelschichten – die Büroangestellten, die Dienstleistungsberufe und die Techniker – vertraten moderne, strebsame Prinzipien von Leistung und Aufstieg; und die bürgerlichen Oberschichten von Besitz und Bildung pflegten wie eh und je die großen und die feinen Unterschiede zum gewöhnlichen Volk mittels ihrer distinktierten Lebensformen². Entsprechend sozialisierten die verschiedenen Schichten ihre Kinder – und verteilten sie die Kinder auf die verschiedenen Schulformen.

2 Die Öffnung der Zukunft

Die Erfahrung des Wiederaufbaus, des industriellen Wachstums blieb freilich nicht folgenlos für das gesellschaftliche Verständnis von Jugend: Aus stationärer Jugend wurde dynamische Jugend. Fortschrittsglaube, Zukunftsoptimismus, breitere Beteiligung am rasch wachsenden ökonomischen Reichtum hatten deutlich werden lassen, daß die gesellschaftliche und auch die individuelle Zukunft nicht eine bloße Fortsetzung der Vergangenheit sein konnten, sondern bewußte Gestaltung und Planung erforderten. Auf dem Hintergrund des Sputnik-Schocks und bildungsökonomischer Untersuchungen und Prognosen³ begann die Politik der Bildungsexpansion. Um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu sichern, galten nun die Förderung des wissenschaftlich-techni-

1 H.-J. Heydorn, Ungleichheit für alle, Das Argument 5/6, 1969, 361–388.

2 P. Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1982.

3 F. Edding, Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen, Kiel 1958.

schen Fortschritts und die Hebung der Begabungsreserven als wesentliche politische Aufgaben⁴. Das gleichzeitig postulierte Bürgerrecht auf Bildung⁵ verdeutlichte darüber hinaus die schicht- bzw. klassenspezifische Selektivität des Bildungssystems, die sich mit dem Selbstverständnis einer demokratischen Leistungsgesellschaft offensichtlich nicht vereinbaren ließ. Nicht die soziale Herkunft, sondern Begabung und Leistung jedes einzelnen sollten nun über seine Bildungsmöglichkeiten und seinen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie bestimmen; der statische Begabungsbegriff wurde durch den dynamischen ersetzt⁶. Durch eine Politik der Chancengleichheit sollten gleiche Ausgangsbedingungen für alle in der Leistungskonkurrenz im Bildungs- und Beschäftigungssystem geschaffen werden. Das meritokratische Grundmuster der Leistungsgesellschaft wurde ohne viel Federlesens auf den Bildungsbereich übertragen.

Diese Neuorientierung der Politik veränderte auch das Grundmuster von Jugend. Jugend galt jetzt nicht mehr als die Zeit der Vorbereitung auf die Fortsetzung der Vergangenheit; nicht mehr die Einsozialisierung in die kulturellen, sozialen und ökonomischen Lebensformen der Herkunftskultur galten als erstrebenswert, sondern Jugend wurde zunehmend als Zeit der Vorbereitung auf eine offene Zukunft verstanden. Leistung und Aufstieg, die bisher schon die Prinzipien der neuen Mittelschichten gewesen waren, wurden als allgemeine Prinzipien postuliert. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum sollte jedem Bürger gemäß seiner erbrachten Leistung eröffnet werden. Die Bewährung im Bildungssystem galt als Nagelprobe: Wer hier seine Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen konnte, würde im Beschäftigungssystem später entsprechend belohnt werden. Jugend wurde zur Qualifikations-, zur Leistungs-, Fortschritts-, Konkurrenz-, Karrierejugend – und immer mehr zur *Schuljugend*. Die Verlängerung der Schulzeit, die schon in den sechziger Jahren einsetzende rapide Expansion der Bildungsbeteiligung führten dazu, daß immer mehr Jugendliche für immer längere Zeit im Bereich des Bildungswesens blieben⁷.

Aus der politischen und bildungsökonomischen Perspektive wurden Bildungsinvestitionen als ökonomische Zukunftsinvestitionen interpretiert; Eltern und Jugendliche begründeten die Bildungsbeteiligung ebenfalls mit ihrem künftigen sozialen und ökonomischen Nutzen. Die funktionalistische Interpretation von Bildung bildete die Kehrseite des Leistungsprinzips. Die Beheimatung der Kinder und Jugendlichen in der Herkunftskultur galt nun ebenso als obsolet wie das frühere Verständnis der Schule als pädagogische Provinz. Aus dem Auftrag der Schule, zu einer

4 G. Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964.

5 R. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965.

6 H. Roth (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.

7 F. Schweitzer / H. Thiersch (Hg.), Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, Weinheim 1983.

persönlich bereichernden *Bildung* des Schülers beizutragen, wurde der Auftrag zur *Qualifizierung* nach den Vorgaben möglichst objektiv überprüfbarer, wissenschaftlich begründeter, meßbarer Lehr- und Lernziele. Nicht die subjektive Lebensbedeutsamkeit von Bildung und Erziehung, sondern die Bedeutung der Bildungstitel in der Statuskonkurrenz der Leistungsgesellschaft wurde zum Kernmotiv. Durch die neue Orientierung an einer offenen Zukunft entstand für die Familien und insbesondere die Jugendlichen die Notwendigkeit zu einer frühzeitigen, langfristig angelegten, strategisch kalkulierten Lebensplanung; die traditionellen Selbstverständlichkeiten, die Muster der klassenspezifischen Alltagskulturen noch der fünfziger Jahre, verloren ihre Verbindlichkeit.

Die Zukunftsperspektive, durch die sie ersetzt wurden, war so einfach wie eindimensional: Angestrebt wurden sozialer Aufstieg und größere Beteiligung am materiellen Reichtum. Der mit dem industriellen Wachstum und der wissenschaftlich-technischen Entwicklung – damals als »Fortschritt« interpretiert – verbundene, wachsende gesellschaftliche Qualifikationsbedarf im Verbund mit einer durch die Altersstruktur der akademischen Berufe bedingten massiven Mangelkrise⁸ in den akademischen Arbeitsmarktsektoren eröffnete in den sechziger und den frühen siebziger Jahren in der Tat einer ganzen Generation hervorragende Karrierebedingungen; die »Leistungsgesellschaft« schien empirische Evidenz zu gewinnen. Und wer nicht zu den Gewinnern gehörte, hatte sich seinen Mißerfolg selbst zuzuschreiben – war er doch scheinbar an den gleichen Anforderungen gemessen worden wie die Gewinner. In Wirklichkeit setzte sich freilich ein schichtspezifisches Muster durch; die Schuljugend besuchte Schulen, in denen bildungsbürgerliche bzw. volkskulturelle Muster zunehmend durch die rationalisierten und ökonomisierten Verkehrsformen, Verhaltensweisen und Orientierungsmuster der aufstiegsorientierten Mittelschichten ersetzt wurden und zu den entsprechenden Selektionsergebnissen anhand abstrakter, »objektiver Leistungsmaßstäbe« führten: Die Öffnung der Zukunft fand im großen Maßstab nur für die Jugend der Mittelschichten statt; für die Arbeiterkinder verbesserten sich die Chancen zwar ebenfalls, aber doch nur wesentlich schwächer.

Mit der Bildungsexpansion ging durchaus eine gewisse Verflüssigung der traditionellen Schichtstrukturen einher; Qualifikationsaufstieg wurde in dieser Zeit zu einer realistischen Perspektive vor allem für die Kinder der alten und neuen Mittelschichten. Entscheidend aber war, daß den Prozessen der Zukunftsöffnung immer noch ein relativ einheitliches Zukunftsmodell zugrunde lag. Die Erwartung auf eine gesicherte berufliche Karriere war selbst bei den protestierenden Studenten immer vorausgesetzt.

8 H.-G. Herrlitz u.a., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Königstein 1981.

3 Der Spielraum als Ernstfall

Die Öffnung der Zukunft für die Leistungs- und Fortschrittsjugend der sechziger und siebziger Jahre führte zu einer stärkeren Betonung der bewußten Lebensplanung innerhalb des noch ungebrochenen Paradigmas beruflichen Karrieredenkens. In den siebziger und achtziger Jahren jedoch geraten dieses Paradigma und der damit verbundene Fortschrittsoptimismus selbst in die Krise. Unter dem Eindruck der strukturellen Beschäftigungskrise, der ökologischen Gefährdungen und Katastrophen und der politischen und militärischen Krisenentwicklung wird das vorherrschende gesellschaftliche Entwicklungsmodell, das sich weiterhin an ökonomischem Wachstum und wissenschaftlich-technischem Fortschritt orientiert, nicht nur für viele Jugendliche immer fragwürdiger. Unter diesen Bedingungen wird individuelle Lebensplanung zu einem schwierigen Unterfangen. Denn jetzt stellt sich nicht mehr nur die – vergleichsweise einfache – Frage nach der optimalen Karrierestrategie, sondern – grundsätzlicher – die Frage nach den Möglichkeiten eigener, verbindlicher Lebens- und Zukunftsplanung unter den Bedingungen einer als immer weniger gesichert erscheinenden gesellschaftlichen Zukunftsentwicklung. Die traditionellen Normen und die an ihnen ausgerichteten Formen der gesellschaftlichen Wirklichkeit büßen ihre orientierende Verbindlichkeit ein; die Rahmenbedingungen für die Planung der eigenen Zukunft verlieren ihre Verlässlichkeit.

Eine wesentliche Folge dieser Entwicklung liegt in der Ausweitung des individuellen Entscheidungsraums. Immer mehr Menschen müssen immer mehr Entscheidungen im Hinblick auf ihre Lebenspläne und -perspektiven treffen; immer weniger nehmen selbstverständliche Traditionen und Konventionen solche Entscheidungen ab. Der Möglichkeitsraum wächst: Studierten Anfang der fünfziger Jahre nur knapp 5 000 Arbeiterkinder an den deutschen Universitäten, so sind es heute weit über 100 000⁹.

Gerade an den Arbeiterkindern läßt sich der wachsende Spielraum demonstrieren: Heutige Arbeiterkinder können ihre Schulzeit in Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien verbringen, nach dem Ende der Schulpflicht Lehrling, Jungarbeiter oder arbeitslos werden, können aber auch weiterhin zur Schule gehen und an der Fachhochschule oder der Universität studieren. Aber – um einmal das letzte Beispiel auszumalen –, auch damit ist noch lange nicht entschieden, wie sich ihre Zukunft gestalten wird: Sie können das Studium beenden und dann arbeitslos werden, kurzfristige Jobs ergattern, sich in alternativen Projekten oder der alternativen Ökonomie engagieren, einen »mittleren« akademischen Beruf – etwa als Ökonom oder als Ingenieur in der Industrie – erreichen oder sich auch an beruflichen »Top-Karrieren« versuchen.

Entsprechendes gilt im Prinzip auch für die Kinder aus anderen sozialen Herkunftsgruppen. Daß der Sohn des Professors Tischler oder Töpfer werden könnte, war früher nicht

9 E. Liebau, Academic Study and Prospects for Life: observations and reflections on the contemporary situation of West German students, *European Journal of Education* 19 (1984) 269–282.

vorgesehen. Gewiß sind die Wahrscheinlichkeiten, welche Kinder welche Lebenswege wählen oder erreichen werden, nach wie vor höchst ungleich verteilt – nur etwa jedes zehnte Arbeiterkind nimmt heutzutage ein Studium auf, aber fast jedes zweite Beamtenkind und nahezu alle Akademikerkinder¹⁰ –, dennoch hat sich gegenüber den fünfziger und sechziger Jahren der Möglichkeitsraum fundamental erweitert.

Die Erweiterung betrifft nicht nur die Bildungs- und Berufswahlentscheidungen, sondern auch die privaten Lebensformen. Die Lebensformen des Singles, der festen nicht-ehelichen Beziehung, der Wohngemeinschaft, der Landkommune, der kinderlosen Ehe oder der Familie mit Kindern existieren nebeneinander und bieten unterschiedliche Modelle, zwischen denen wiederum eine Wahl notwendig ist. Natürlich sind diese »Wahlen« ebenfalls nicht völlig frei; soweit hier überhaupt *bewußte* Entscheidungen getroffen werden, setzen diese ja voraus, daß die jeweiligen Modelle in der Erfahrung repräsentiert sind und ihnen im Horizont der erlebten, erfahrenen und selbstgestalteten Lebenswelt überhaupt Bedeutung zukommt: Da ist die Situation großstädtischer Mittelschichtjugend, die sich im Alltag mit einer Vielfalt von Lebensformen und -möglichkeiten konfrontiert sieht, sicher anders als die einer kleinstädtischen oder dörflichen Landjugend, für die z.B. die Lebensform der Wohngemeinschaft immer noch als Exotikum gelten mag. Aber auch hier sind traditionale Selbstverständlichkeiten relativiert worden und haben ihre prägende Verbindlichkeit verloren. Es gibt nicht mehr ohne weiteres *das, was sich gehört*.

Immer mehr Menschen müssen also immer mehr Entscheidungen treffen und können sich dabei doch immer weniger auf eine erwartbare, überschaubare Zukunft verlassen. Aber um überhaupt Entscheidungen treffen zu können, müssen sie doch zumindest *so tun, als ob* gesellschaftliche und individuelle Zukunftsprognosen möglich wären, und sich daran halten. Diese Konstellation – wachsende Entscheidungszwänge unter zunehmend kontingenten Rahmenbedingungen – schaffte eine ständige, latente Unsicherheit im Hinblick auf die Richtigkeit der Optionen, ein Grundgefühl wie beim Gang über zu dünnes Eis – der »Ritt über den Bodensee« als Dauerzustand.

Hier zeigt sich die Kehrseite der Ausweitung des Möglichkeitsraums: Trotz wachsender Entscheidungsnotwendigkeiten werden die Chancen auf aktive Einflußnahme auf die Bedingungen der eigenen Existenz nicht größer, sondern eher kleiner.

In den Kategorien der Luhmannschen Systemtheorie läßt sich diese Tendenz plastisch beschreiben: Danach ist die Annahme plausibel, daß in der Gegenwart und in der erwartbaren Zukunft die äußere Komplexität, also die Gesamtmenge tatsächlicher und möglicher gesellschaftlicher Ereignisse, gegenüber früheren historischen Perioden stark ansteigt.

10 K. Schnitzer u.a., Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1982, Bonn 1983.

Musterbeispiele bieten das Wachstum der Weltbevölkerung oder auch die Folgen der neuen Informationstechnologien: Die Erzeugung, der Austausch und die Nutzung immer größerer Datenmengen in immer kürzeren Zeiten konstituieren Ereignisse und Handlungszusammenhänge, deren Komplexität keine historischen Vorbilder hat und allenfalls noch systemisch-institutionell, aber keinesfalls mehr individuell bewältigt werden kann. Aber es gibt noch keine Erfahrungen damit, ob dies auf die Dauer gelingt.

Heute Handelnde müssen ihre Handlungsfähigkeit gegenüber früheren Generationen entschieden steigern, um auch nur im gleichen Maße wie ihre Vorgänger »erfolgreich« bleiben zu können. Sie müssen also mehr und anderes lernen, ohne daß das den Grad ihrer Handlungsfähigkeit erhöht; dieser bleibt vielmehr allenfalls gleich und geht tendenziell eher zurück, ist aber auf einem gegenüber früheren historischen Perioden wesentlich höheren Komplexitätsniveau angesiedelt; und die Schere zwischen individueller Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Komplexitätsentwicklung öffnet sich zusehends weiter.

Der Preis der gewachsenen Möglichkeitsräume ist, nach diesen Überlegungen, der Verlust der Verbindlichkeit von Normen und Entscheidungen – und zwar gerade für die Jugendlichen, die noch nicht in die Arbeitswelt eingebunden sind. Die je vorfindliche Lebenswelt und Wirklichkeit wird im Bewußtsein des Subjekts nur zu einer Variante möglicher Wirklichkeiten – fast alles könnte ebenso gut anders sein¹¹. Wenn die ehemals konventionalisierten Selbstverständlichkeiten, die doch immerhin bedeuteten, daß die je gegebenen Lebensumstände für das Subjekt verständlich und handhabbar waren, sich nun als Zufälle der Geburt und der historisch-sozialen Bedingungen der Existenz erweisen, kann leicht das Gefühl des Ausgesetztseins entstehen und zu quälenden Selbstzweifeln, Angst und Verzweiflung führen. Das Wissen um die Bedeutung der Lebensumstände für die Entwicklung der eigenen Person, das von Schule und Öffentlichkeit verbreitet worden ist, legt zudem eine Opfermentalität nahe; für die Umstände kann man ja schließlich nichts. Unter Bedingungen umfassender Erfahrung von Bedingtheit, Komplexität und Kontingenz wird der Gewinn von Selbstsicherheit, der Gewißheit eigener schöpferischer Kraft, von Mut, Zuversicht und Verantwortlichkeit freilich zu einem schwierigen Unterfangen.

Es ist also kein Wunder, wenn als Antwort auf die Überforderung neue Konventionalisierungen entstehen. Moden, Stile, Typisierungen bieten scheinbare Sicherheiten, müssen aber ihrerseits gewählt werden. Sie erwachsen eben nicht aus alltäglichen Selbstverständlichkeiten. Die scheinbaren Sicherheiten, die sie Jugendlichen oder auch Erwachsenen bieten können, sind längerfristig wenig verläßlich. Es gibt viele Beispiele für abrupte Stilwechsel – wer gestern noch Fußballfan war, kann morgen schon

11 K. Rahner, Gedanken zu einer Beratung über Gerechtigkeit, in: *Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform* (Hg.), *Kann die Schule gerechter werden?*, (Eigendruck) München 1980, 1ff.

Punk sein; wer gestern noch Pop-Musik mochte, kann morgen schon auf Klassik umsteigen. Die Rekonstruktionen der Alltagskulturen von Jugendlichen, die die wesentliche Leistung der neuen Jugenddebatte und der neuen Jugendstudien¹² bilden, haben die längerfristige Unverbindlichkeit der Stile hinreichend deutlich gemacht; *Jugend wird für immer größere Gruppen von Jugendlichen zum Spielraum, zur Spielzeit*; der Möglichkeitsraum bietet nicht nur Freiheit, sondern löst tendenziell auch die frühere Erfahrung der Verbindlichkeit von Lebensentwürfen auf. Ernst und Verbindlichkeit, folgenreiche Praxis, durchgearbeitete Erfahrung, Vertrauen in die Verlässlichkeit der Existenzbedingungen und schließlich auch substantielle Verantwortung können nur noch ausnahmsweise erfahren werden. Das Bedürfnis nach solchen Erfahrungen freilich bleibt virulent; es schlägt sich nun nieder im *Ernst des Spiels* mit den Möglichkeiten des eigenen Lebens und der eigenen Zukunft; die

12 Die Aktualität des Jugendthemas zu Beginn der achtziger Jahre hat zu einer inzwischen unüberschaubaren Fülle von Untersuchungen und Veröffentlichungen geführt. Einige Studien und Berichte haben besondere Aufmerksamkeit gefunden, so die Shell-Studie, die Brigitte-Studie und die Sinus-Studie. Sie bieten eine Fülle von Einsichten in die Lebenswelt von Jugendlichen, klammern allerdings die Schulerfahrungen weitgehend aus: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, 3 Bde, Hamburg 1981; *dass.*, Näherungsversuche Jugend '81, Opladen 1983; *dass.*, Jugend vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor, Reinbek 1984; *G. Seidenspinner / A. Burger*, Mädchen '82. Eine repräsentative Untersuchung über die Lebenssituation und das Lebensgefühl 15-19jähriger Mädchen in der Bundesrepublik, durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut München im Auftrag der Zeitschrift Brigitte, Hamburg 1982; *Sinus-Institut* (Hg.), Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Ein Bericht des Sinus-Instituts im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Opladen 1983. Mit dem Stand der Entwicklung der Jugendforschung beschäftigen sich kritisch *M. Baethge* u.a., Jugend und Krise - Krise aktueller Jugendforschung, Frankfurt/M. 1983

Aus dem politischen Raum liegen eine Reihe bemerkenswerter Berichte vor, die großen Einfluß auf die öffentliche Diskussion gewonnen haben: *Eidgenössische Kommission für Jugendfragen*, Thesen zu den Jugendunruhen. Umdruck, Bern 1980 (Auszug in: Neue Sammlung 5 [1981] 432-438); *dies.*, Stichworte zum Dialog mit der Jugend, Bern 1981 (Auszug in: Neue Sammlung 5 [1982] 459-462); *Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit*, Jugend in der Bundesrepublik heute - Aufbruch oder Verweigerung. Umdruck, Bonn 1981; *Enquete-Kommission »Jugendprotest im demokratischen Staat« des Deutschen Bundestages*, Zwischenbericht, Bonn 1982; *dies.*, Endbericht, Bonn 1983. Darüber hinaus sind für die öffentliche Diskussion bedeutsam geworden: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), Die neue Jugenddebatte. Was gespielt wird und um was es geht: Schauplätze und Hintergründe, München 1982; *J. Bopp*, Jugend, Stuttgart 1983; *W. Hornstein* u.a., Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft, München 1982; *T. Ziehe / H. Stubenrauch*, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugend-situation, Reinbek 1982.

Speziell in der Problematik der Jugendarbeitslosigkeit führen ein *H. Apel* u.a., Keine Arbeit - keine Zukunft? Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven der geburtenstarken Jahrgänge, Frankfurt/M. 1984; *A. Giesbrecht*, Jugend ohne Arbeit. Einführung in die Problematik und Hilfen für die Praxis, Frankfurt/M. 1983.

Der in Anm. 7 genannte Band von Schweitzer/Thiersch setzt insofern einen neuen Akzent, als hier ausdrücklich die in der bisherigen Jugend- bzw. Bildungsforschung übliche Trennung der Perspektiven auf »Schüler« einerseits, »Jugendliche« andererseits aufgegeben wird. Unter dieser integrierten Perspektive hat *L. Wagner-Winterhager*, Jugend in der Gesellschaft der Gegenwart, Stuttgart 1983 eine ausgezeichnete Materialsammlung für den Schulunterricht zusammengestellt.

Selbstdarstellung, die Aufführung der eigenen Person im Medium der möglichen Stile, stellt immer auch die Probe auf die Lebbarkeit eines Entwurfs dar. Freilich bleiben diese Entwürfe fragil, bestimmt von einem Möglichkeitssinn, der die Relativierung des Entwurfs immer schon einschließt¹³. Gerade die rasch wachsende Gruppe der »Vollzeit-Jugendlichen« im Bildungssystem bleibt von folgenreicher, verantwortlicher Teilhabe an gesellschaftlichen Ernstsituationen in Arbeit, Sozialleben und Kultur ausgeschlossen; sie bleibt verbannt in die Residuen der »Gesellschaft der Altersgleichen« (Shell-Studie 1981), die ein von der Gesellschaft der Erwachsenen weitgehend getrenntes Eigenleben im Reich der Selbstfindungs- und Selbstdarstellungsversuche führt.

Komplexitäts- und Kontingenzerfahrung einerseits, die Unmöglichkeit der ungebrochenen Fortsetzung der Vergangenheit andererseits bringen demgemäß massive Orientierungsprobleme mit sich. Die Entwicklung und Erprobung unterschiedlicher Stile kann darum als Versuch verstanden werden, den eigenen Weg zu einer authentischen Lebenspraxis und zum eigenen Selbst zu finden; die jugendzentrierten Subkulturen bilden die Kehrseite des Traditionsbruchs und des Ausschlusses von folgenreicher Teilhabe. Daß Identitäts- und Authentizitätsbedürfnisse unter diesen Umständen zum Kernproblem (schul-)jugendlicher Existenz werden, kann darum nicht verwundern. Wenn es keine überzeugende Normalität mehr gibt, wird die Bewältigung des Lebens zu einer Aufgabe, die dem Subjekt allein die Verantwortung für sich, seine Erfahrungen und seinen Lebensentwurf zuweist; das gibt den Spielen, den Stilexperimenten, ihre lebenswichtige Bedeutung, den manchmal geradezu verzweifelten, traurigen Ernst.

So bildet die Suche nach authentischer, ja nach Grenzerfahrung jenseits des Alltags der Erwachsenen, an dem immer mehr Jugendliche nicht teilnehmen dürfen, wohl den gemeinsamen motivationalen Kern von so unterschiedlichen jugendkulturellen Aktivitäten wie einsamen Wander- oder Tramptouren in möglichst exotischen Umgebungen, Motorradfahren, politischen Aktivitäten im Rahmen einer oder mehrerer Basisbewegungen, intensiver Beschäftigung mit dem eigenen Körper als »Lebens-« oder auch als »Darstellungsraum«, Ernstnehmen eigener und fremder Träume und Tagträume, ausgiebiger Beschäftigung mit dem Kosmos, mit Mystik und Transzendenz, Rausch- und Drogenexperimenten, dem Versuch, die eigenen Ausdrucksformen etwa durch die Erfindung einer eigenen Jugendsprache zu entwickeln, die auch Musik und körperliche Darstellung integriert, oder auch der Hinwendung zur Faszination durch außereuropäische Kulturen. Die Attraktivität des Fremden, Unbekannten, der Grenzüberschreitung im materiellen wie auch im symbolischen Gehalt dieses Wortes geht auf das Bedürfnis nach authentischer Selbst- und Fremderfahrung zurück; die äußere wie die innere Reise haben als Ziel immer wieder das Subjekt selbst. Hesses »Steppenwolf« wird zum Modell.

Aber es ist schwierig geworden, diese Erfahrungsbedürfnisse zu befriedigen: »Die Bilder sind immer schon da!« sagt ein Student. Die durch die Medien, insbesondere Fernsehen und Film, vermittelte sekundäre Erfahrung wertet die eigene primäre ab – die »Welt« ist

draußen; man kann ihr nur zusehen, ist nicht an ihr beteiligt. Das eigene Erleben bleibt mit Gefühlen der Kleinheit, Unbedeutendheit und auch Unangemessenheit behaftet. Die Erfahrung der Grenze findet nicht statt: »Wenn ich mit meiner Freundin zusammen bin, dann können wir die verrücktesten Sachen machen; aber mir fallen dann oft Bilder und Szenen aus Filmen ein, wo ich das schon einmal gesehen habe«. – Das Leben aus zweiter Hand gefährdet, ja destruiert die Erfahrung von Authentizität selbst dort, wo sie gesucht wird; es vermittelt sich um so intensiver und schmerzlicher die Erfahrung von Kontingenz. Produktiver Aufbruch und Resignation liegen dicht beieinander.

4 Wege in der Paradoxie

Daß Jugendzeit in den siebziger und achtziger Jahren für immer mehr Jugendliche nur als Schul- oder Hochschulzeit stattfindet, ist sicher eine maßgebliche Ursache für diese Entwicklung. Aber – war für die Leistungs- und Fortschrittsjugend der sechziger Jahre der Erwerb von schulischem Wissen und Können noch mit der sicheren Aussicht auf eine entsprechende Belohnung in Form »angemessener« Stellen, Arbeitsmöglichkeiten, Einkommens-, Konsum-, Macht- und auch Prestigechancen verbunden, so setzte etwa in der Mitte der siebziger Jahre eine paradoxe Entwicklung ein: Die Zahl erreichbarer »angemessener« Stellen schrumpft, die Zahl der Bildungstitel aber wächst. Schulische Qualifikationen und Bildungstitel reichen als Voraussetzung für den Einstieg in das Beschäftigungssystem nicht mehr hin und verlieren damit – innerhalb des Wachstums- und Aufstiegsparadigmas – entscheidend an Wert.

Doch ist dies nur die eine Seite der Medaille; auf der anderen nämlich wächst den Bildungstiteln eine höhere Bedeutung denn je zu – wer keinen oder nur einen geringwertigen Titel aufzuweisen hat, hat in der Konkurrenz von vornherein keine Chancen. Bildungstitel werden somit für die Realisierung von Lebensentwürfen immer bedeutsamer und notwendiger, andererseits reicht die Erfüllung dieser Bedingung zum Einstieg in die Welt der Erwachsenen immer weniger hin. In der Schule äußert sich diese Zertifikatsparadoxie¹⁴ in den siebziger Jahren in einer wachsenden Konkurrenz um Noten oder Punkte; der Tauschwert der Zertifikate wird zum entscheidenden Kriterium – der Gebrauchswert der schulischen Bildung für das eigene Leben, die Inhalte, die erlernbaren Fähigkeiten und Kenntnisse, die erwerbbaaren Erfahrungen werden tendenziell gleichgültig. Die Expansion der Bildungsbeteiligung, die in den sechziger Jahren unter ökonomischen und sozialpolitischen Vorzeichen begann, führt in der Schule konsequenterweise zu einer Ökonomisierung des Verhaltens der Schüler; der meßbare Erfolg zählt. Das Ergebnis ist wiederum paradox: Je stärker die Bildungsbeteiligung wird, desto geringer wird die Bildungswirkung der Schule. Denn es wird nahezu beliebig, was gelernt

¹⁴ K. Hurrelmann, Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter, in: Schweitzer/Thiersch (Hg.), a.a.O., 30–56.

wird, wenn es doch nur darum geht, wie *die Lernleistung* sich in Noten und Punkten niederschlägt. Die – für die persönliche Entwicklung weitgehend bedeutungslosen – Inhalte kann man dann schnell wieder vergessen.

Gegen Ende der siebziger Jahre erreicht diese Entwicklung einen vorläufigen Höhepunkt; die »Leistungsschule« steht in voller Blüte. Freilich setzt nun – unter dem Einfluß des veränderten Bildungszugangs und der sich radikal verschlechternden Arbeitsmarktperspektiven – schon ein veränderter Umgang vieler Jugendlichen mit ihrer Schulzeit ein. Sind die einen zu einer äußerlich klaglosen, aber innerlich unbeteiligten Erfüllung schulischer Normen bereit, so ziehen andere sich angewidert von der Trostlosigkeit dieser Form von Schule zurück. Beide Haltungen verweisen darauf, daß die Anforderungen der Erwachsenen den Jugendlichen keine verlockenden Perspektiven mehr eröffnen, sondern frustrierende, mühselige, weithin als inhaltlich irrelevant empfundene Anstrengungen.

Schule wird von diesen Jugendlichen absolviert, weil es nun einmal sein muß, als notwendige Voraussetzung möglicher Zukunft; aber sie bietet keine als sinnvoll erfahrbare Lebenszeit – kein Wunder also, wenn immer mehr dieser Jugendlichen ihre wichtigen Erfahrungen außerhalb der Schule suchen! – Doch bleiben diese beiden Haltungen nicht die einzigen. Eine dritte, rasch wachsende Gruppe von Jugendlichen beginnt, ihre Schulzeit nicht mehr nur unter funktionalistischen Maximen zu gestalten, sondern die verbleibenden positiven Möglichkeiten des Lernens für die eigene Entwicklung zu nutzen. Diese Jugendlichen orientieren sich an der Entwicklung der eigenen Interessen; in ihrem Umgang mit der Schule differenzieren sie dementsprechend sehr genau zwischen Lehrern und Angeboten, die produktive Chancen für die Selbstentwicklung bieten, und solchen schulischen Situationen, die als gleichgültig oder repressiv erlebt werden. Diese Jugendlichen sind zu hohem Engagement bereit, wenn die Aufgabe sie interessiert und wenn sie den Lehrer als engagierten Partner erleben. Für sie steht angesichts der scheinbar ohnehin aussichtslosen Situation auf den Arbeitsmärkten nicht mehr der Titel und damit der Tauschwert des schulischen Lernens im Vordergrund, sondern der mögliche Gebrauchswert des Lernens für das eigene Leben: Sie suchen Bildung.

Daß die Jugendlichen – in den skizzierten Varianten – sich mit der funktionalistischen Leistungsschule nicht identifizieren können, ist auch der Aufmerksamkeit engagierter Lehrer nicht entgangen. So lassen sich seit dem Ende der siebziger Jahre in den Schulen zunehmend Bemühungen erkennen, den berechtigten Bedürfnissen der Jugendlichen nach einer befriedigenderen Schulzeit entgegenzukommen. Das Modell der verkopften Leistungs- und Lernschule, das sich infolge des in der Bildungsreform etablierten Paradigmas der Wissenschaftsorientierung in fast allen Bereichen des Bildungswesens durchgesetzt hatte, wird wieder stärker relati-

viert. Forderungen nach einem veränderten Praxisbezug, nach stärkerer Einbeziehung der Welt der Erwachsenen – Arbeit und Politik, soziales und kulturelles Leben, Ästhetik und Alltag – in die alltägliche Schularbeit werden lauter; Projektwochen, Betriebs- und Sozialpraktika, Erkundungen, projektorientierter Unterricht, Partnerschaften zwischen Schulen und sozialen Einrichtungen gewinnen – wenn auch langsam und keineswegs überall – stärkere Bedeutung¹⁵.

Mit welchen Widersprüchen solche Entwicklungen zu kämpfen haben, mag das folgende Beispiel verdeutlichen: Ein großes Gymnasium veranstaltet ein Schulfest unter dem Thema »Träume«. Zwei Kurse haben eine besondere Idee; sie übernehmen es, in der großen Eingangshalle der Schule einen »Traumbaum« wachsen zu lassen. Von einem dicken Stamm gehen weit ausladende, dicht beblätterte Äste ab. Die Schüler verteilen nun an die Teilnehmer des Festes bunte Zettel mit der Bitte, einen geträumten Traum aufzuschreiben und dann das Blatt an den Baum zu hängen. Bald ist der Baum voll dieser bunten Blätter; Gruppen sitzen unter ihm, die sich gegenseitig Träume vorlesen und darüber sprechen; viele bleiben stehen, fangen an nachzudenken, zu träumen und zu erzählen. Schüler, Eltern, Lehrer geraten in sehr persönliche Gespräche; sie teilen etwas von sich mit, das im normalen Alltag sorgfältig verborgen bleibt. Der Reichtum der Phantasien und Wünsche, der Hoffnungen, Ängste, aber auch der pragmatischen Vorstellungen, der sich in den Träumen manifestiert, ist beeindruckend; der Traumbaum hat als Schlüssel zur verborgenen Schatzkammer des Innenlebens gewirkt und die Menschen »aufgeschlossen« gemacht. – Zwei Tage später steht der Baum entblättert, kahl, trübe in der Halle; auf einem braunen, ausgerissenen Pappdeckel, der nun vor ihm steht, ist »Frustbaum« zu lesen. Der schulische Alltag hat wieder begonnen.

Dennoch: Daß es diesen Baum gegeben hat, ist ein positives Zeichen. Er symbolisiert eine – auch meine – Hoffnung: die Hoffnung, daß sich die Schule öffnen kann zu den Bedürfnissen und Erfahrungen der Jugendlichen, daß sie ein Raum werden kann, in dem unterschiedliche Lebenskonzepte und Lebensformen nebeneinander Platz haben, daß sie den Jugendlichen helfen kann, *eine begründete Wahl des eigenen Lebensentwurfs zu treffen*.

Unter den heutigen Bedingungen, scheint mir, ist dies die zentrale pädagogische Aufgabe. Das Spiel der Stilexperimente zeigt die Orientierungsprobleme der Jugendlichen ja deutlich genug; müßte die Schule nicht versuchen, den Ernst verbindlicherer Praxis ebenfalls erfahrbar zu machen? Es muß sich, denke ich, für die Jugendlichen persönlich lohnen, wenn sie sich um ihre eigene Entwicklung und Bildung bemühen sollen. Wie wäre es also mit Aufgaben, die wirklich für etwas gut und nicht nur zum Lernen da sind? Mit Sachen und Themen, die widerständig sind und eine persönliche Herausforderung darstellen? Mit der Öffnung der Schule zu Erfahrungen in verschiedenen, bedeutsamen Lebensbereichen der Erwachsenen – in Produktion, Verwaltung, Kultur, Öffentlichkeit, sozialem Leben, Technik und Wissenschaft? Warum muß eigentlich die Schule

15 P. Fauser u.a. (Hg.), Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Weinheim 1983.

der ausschließliche Lernort sein – wäre eine Verbindung unterschiedlicher Lernorte nicht wesentlich attraktiver und bildsamer? Würde eine solche Schule nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen nach einer lebens-, anstrengungs- und auch liebenswerten Gegenwart sehr viel eher gerecht? Und schließlich: Böte eine solche Schulentwicklung nicht auch den Lehrern, den Repräsentanten der Erwachsenenwelt also, die Möglichkeit, sich nicht mehr nur hinter ihrer Rolle zu verstecken, sondern gemeinsam mit den Schülern die Entdeckung der Wirklichkeit und die Entwicklung lebenswerter Zukunftsperspektiven zu versuchen? Wäre das nicht auch eine Entwicklungschance für die Lehrer selbst, eine Möglichkeit, sich als authentische Subjekte, als Personen mit Hoffnung und Angst, mit Möglichkeiten und Grenzen zu entwickeln und den Schülern zu präsentieren? Eine solche Schule hätte gute Chancen, von den Jugendlichen angenommen zu werden; sie wäre einer Jugend, für die der Spielraum zum Ernstfall geworden ist, angemessen – abstrakte Leistung kann Bildung eben nicht ersetzen.

Dr. Eckart Liebau ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft I der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.