

INHALT

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. Sabine Kallmeyer, Leiterin des Koordinationsbüros der LKJ Berlin e.V.	Seite 2
Vorwort – Anders Lernen! Lutz S. Mannkopf, Vorstandsvorsitzender der LKJ Berlin e.V.	Seite 3
Hat die Kinder- und Jugendhilfe eine Bildungsaufgabe? Und wenn ja, welche? Prof. Dr. Ingo Richter	Seite 4
Ästhetisch/Mediale Bildung als Versprechen nach PISA Schlüsselkompetenzen und Wirkungsdiskussion Dr. Yvonne Ehrenspeck	Seite 11
Lob der Differenz Am Beispiel von Sozialer Kulturarbeit und Theaterpädagogik Prof. Dr. Gerd Koch	Seite 25
»Das ist meine Musik!« Zum Bedeutungsgehalt von Musik (-machen) in der Biografie von Mädchen Prof. Dr. Elke Josties	Seite 33
Auswertung der Podiumsdiskussion »Was brauchen Kinder von heute für morgen?« Prof. Dr. Elke Josties / Dr. Yvonne Ehrenspeck	Seite 42
Kontaktadressen	Seite 48
Impressum	Seite 48

Sabine Kallmeyer, Leiterin des Koordinationsbüros der LKJ Berlin e.V.

DIE LANDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG BERLIN E.V.

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. ist eine noch junge fachpolitische Organisation, die weiter expandiert. Sie wird getragen und beeinflusst von Initiativen, Trägern, Einrichtungen und Institutionen der Kinder- und Jugendkulturarbeit. So vielfältig wie Kunst und Kultur sind die kulturellen Felder der Mitgliedsorganisationen: es sind Musik- und Jugendkunstschulen, Kindertheater und Jugendmuseen, Rock- und Popinitiativen, Jugendorchester, Tanz- und Literaturgruppen, medien- und theaterpädagogische Zentren, bezirkliche und überregionale kulturelle Kinder- und Jugendfreizeitzentren.

In ihrer Funktion als Dachverband vertritt die LKJ die Interessen ihrer Landesarbeitsgemeinschaften und Mitgliedsverbände auf Landesebene. Die LKJ hat den Anspruch in Kooperation mit freien und öffentlichen Trägern fachliche Standards zu sichern und weiterzuentwickeln und den Ausbau kultureller Angebote für Kinder und Jugendliche anzumahnen.

Aufgaben der LKJ Berlin e.V. als Dachverband:

- Die Zusammenarbeit der verschiedenen Mitgliedsverbände aus Musik, Theater, Spiel, Tanz, Bildender Kunst, Film, Literatur und Neuen Medien zu fördern, die Verknüpfung verschiedener kultureller Bereiche zu sichern sowie gemeinsame, interdisziplinäre Projekte /Veranstaltungen zu koordinieren.
- Die Organisation des landesweiten Jugendinformationsservice infomail für Träger der Jugendarbeit und des infonetkalenders, dem Veranstaltungskalender für Kinder und Jugendliche im Netz.
- Die Organisation und Durchführung des Bundesmodellprojektes Freiwilliges Soziales Jahr im kulturellen Bereich in Berlin.
- Die Qualitätssicherung der Angebote im Bereich kultureller Jugendbildung durch Anregung und Organisation von landesweiten Fachforen / Fachtagungen und Fortbildungsangeboten, Herausgabe von Fachpublikationen und Arbeitshilfen.
- Die Vertretung des Arbeitsbereiches insgesamt gegenüber Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung im Interesse der Kinder und Jugendlichen.
- Die Kooperation mit anderen Landesvereinigungen der kulturellen Jugendbildung in Deutschland.

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. ist Mitglied der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ).

Lutz S. Mannkopf, Vorstandsvorsitzender der LKJ Berlin e.V.

VORWORT »ANDERS LERNEN!«

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben viele geschockt und Bildungspolitik (endlich!) wieder zum Thema gemacht. Viele Pädagoginnen und Pädagogen im außerschulischen Bildungsbereich waren über eine sich andeutende gesellschaftliche Prioritätenverschiebung erfreut, die auch sie nach Jahren wenig zielorientierter Sparpolitik wieder auf Aufwertung ihrer Arbeit hoffen ließ. Reformnotwendigkeiten, gerade auch im Zusammenwirken der unterschiedlichen Bildungsfelder, liegen auf der Hand.

Doch plötzlich sah man sich einer Bildungsdebatte gegenüber, die sich einseitig auf die formalen Bildungsfelder schulischer Bildung konzentriert. Völlig ausgeblendet scheint die Wahrnehmung für Bildung als einen komplexen Prozess, der weit über die formalen Lernfelder hinausgeht. So stellt Prof. Dr. Max Fuchs für eine Reform des Bildungswesens die Anforderungen:

- Bildung ist mehr als Wissen
- Wissen ist mehr als Mathematik und Naturwissenschaft
- (Schlüssel-)Kompetenzen sind weiter zu fassen, als Lese- und Lernkompetenzen
- Bildung findet nicht nur in der Schule, sondern überall statt.

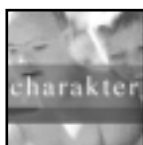
Außerschulische Lernorte, wie Jugendkulturzentren, Musikprojekte, Theatergruppen sind Orte des Anderslernens. Lern- und Lebensort miteinander verknüpfen, Demokratie über partizipatorische Prozesse einüben, soziale, persönlichkeitsbildende und kreative Kompetenzen erwerben - das sind die Qualitäten dieses Anderslernens - Angebote auch für eine Kooperation mit dem Lernort Schule.

Als Dachverband jugendkultureller Einrichtungen und Angebote ist es uns daher ein wesentliches Anliegen, mit dieser Fachveranstaltung ein Forum zu schaffen, um die Vielfalt an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die die außerschulische kulturelle Jugendbildung jungen Menschen eröffnet, aufzuzeigen und vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte zu reflektieren. Eine spannende Diskussionsgrundlage bildet dabei nicht nur die Frage nach der Wirksamkeit kultureller Angebote, auch die unterschiedlichen Perspektiven, die Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und gesellschaftliche Organisationen auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang mit kultureller Bildung einnehmen, sind es wert, betrachtet zu werden.

ZUR PERSON: Prof. Dr. Ingo Richter, Professor für Öffentliches Recht. Von 1993 – 2002 Direktor des Deutschen Jugendinstituts. Seit 1995 Honorarprofessor an der Universität Tübingen.

HAT DIE KINDER- UND JUGENDHILFE EINE BILDUNGSAUFGABE?

– UND WENN JA, WELCHE?



Paragraph 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes spricht von der Erziehung und Entwicklung der Kinder. Sie sollen eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeiten werden. Eine moderne Interpretation der Begriffe Erziehung und Entwicklung umfasst die Bildungsaufgabe. Das Gesetz macht dieses auch im einzelnen deutlich, denn es spricht von der außerschulischen Jugendbildung (§ 11) und von der Familienbildung (§ 16), und für die institutionelle Kinderbetreuung nach § 23 hat sich seit langem ein neues Verständnis durchgesetzt, dass die Bildung mit der Betreuung verbindet. Insoweit lässt sich die Frage, ob die Kinder- und Jugendhilfe eine Bildungsaufgabe hat, schlicht mit ja beantworten und mein Vortrag wäre zu Ende, gäbe es nicht den Nachsatz: »Wenn ja, welche?«; Um diese Frage zu beantworten möchte ich in drei Teilen über Kinder- und Jugendhilfe und Bildung sprechen, nämlich

- über fachliche Kompetenzen,
- über den Erwerb dieser Kompetenzen in Settings der Kinder- und Jugendhilfe sowie
- über Beispiele aus Projekten.

1. WAS SIND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN?

1.1 Fünf wichtige Kompetenzen

1.1.1 Selbst-Reflexivität

»Ich hoffe, dass ich Dir alles anvertrauen kann, wie ich es bisher noch niemals konnte, und ich hoffe, dass Du mir eine große Stütze sein wirst.«

So beginnt das Tagebuch eines 13jährigen Mädchens – typisch für ein Backfisch-Tagebuch, würde man sagen, – wäre da nicht das Datum 12.06.1942. In diesem Tagebuch kommt alles vor, was in einem Jungmädchen-Tagebuch vorkommt, der erste Kuss und das Unverständnis der Eltern, die Welt der Schulzen und die Welt der großen Literatur – wäre da nicht der Krieg und die Bedrohung des Lebens! Das Besondere dieses Tagebuches ist seine Konstruktion: Es handelt sich um Briefe an ein fiktives Gegenüber, um Briefe an eine fiktive Freundin, namens Kitty. Aber auch solche Tagebücher gibt es in der Weltliteratur zuhauf. Das Erstaunliche dieses Tagesbuches ist aber, dass die am Ende des Tagesbuches 15jährige Schülerin sich selbst dialogisch konstruiert:

»Ich habe einen sehr hervorstechenden Charakterzug, der jedem auffällt, der mich kennt: Meine

Selbstkritik. Ich sehe mich in all meinen Handlungen als wäre ich eine Fremde. Absolut nicht voreingenommen oder mit einem ganzen Pack Entschuldigungen stehe ich dann dieser Anne gegenüber und sehe zu, dass sie Schlechtes oder Gutes tut. Diese Selbstbetrachtung lässt mich nie los, und bei jedem Wort, das ich ausspreche, weiß ich sofort, wenn es ausgesprochen ist: »Das hätte anders sein müssen« oder »Das ist gut, so wie es ist«. Ich verurteile mich selbst in namenlos vielen Dingen und sehe immer mehr, wie wahr das Wort von Vater ist: »Jedes Kind muss sich selbst erziehen.«

Sie haben es längst erkannt und soeben auch den Namen der Autorin gehört. Es handelt sich um das Tagebuch der Anne Frank, das Sie alle kennen und das ich deshalb nicht vorstellen muss. Anne berichtete über ihr Leben im Versteck an eine fiktive Freundin und sie konstruiert sich selbst als selbst-reflexiv.

Diese gleichsam doppelte Selbst-Reflexivität macht aus einer banalen Backfisch-Geschichte – in schrecklicher Zeit und unter entsetzlichen Umständen – ein anschauliches Beispiel für eine Kompetenz, deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung – und nicht nur hierfür – gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

1.2. Selbst-Wirksamkeit

Maulbronn ist ein »schwäbisches Heiligtum«, ich traue mich es zu erwähnen und zu benutzen. Nachdem Hans Siebenrath im Kloster-Seminar gescheitert war – die Gründe spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle – trat er als Lehrling in eine Schlosserwerkstatt in seiner schwarzwäldischen Heimatstadt ein, die Hermann Hesse im Jahre 1906 – es handelt sich um die Erzählung »Unterm Rad« – in der Zeit des Hochkapitalismus also, als Inbegriff produktiver Arbeit ziemlich reaktionär idealisierte:

»In der Werkstatt wurde schon flott gearbeitet. Der Meister war gerade am Schmieden. Er hatte ein Stück rotwarmes Eisen auf dem Amboss, ein Geselle führte den schweren Vorhammer, der Meister tat die feineren, formenden Schläge, regierte die Zange und schlug zwischenein mit dem handlichen Schmiedehammer auf dem Amboss den Takt, dass

es hell und heiter durch die weit offenstehende Tür in den Morgen hinausklang.

Als der Meister sein Stück fertig geschmiedet hatte, kam er herüber und streckte ihm eine große, harte und warme Hand entgegen. »Da hängst du deine Kappe auf«, sagte er und deutete auf einen leeren Nagel an der Wand. »So, komm. Da ist dein Platz und dein Schraubstock.«

»Er spannte das Rad in den Schraubstock, nahm eine alte Feile her und zeigte wie es zu machen sei. »So, nun mach weiter, aber dass du mir keine andere Feile nimmst! Bis Mittag hast du genug daran zu schaffen, dann zeigst du mir's. Und bei der Arbeit kümmerst du dich um gar nichts, als was Dir gesagt wird. Gedanken braucht ein Lehrling nicht zu haben.«

»Wie der Vormittag vorschritt, kam auch von außen noch Leben in die Werkstatt.

Daneben und dazwischen arbeiteten Menschen, Räder und Riemen gleichmäßig fort, und so vernahm und verstand Hans zum ersten Mal in seinem Leben den Rhythmus der Arbeit, der wenigstens für den Anfänger etwas Ergreifendes und angenehm Berausches hatte, und sah seine kleine Person und sein kleines Leben einem großen Rhythmus eingefügt.«

– und Hans erfährt subjektiv, was Selbst-Wirksamkeit heißt, denn bereits an seinem ersten Tag lernt er das Feilen und das Löten, und der Meister sagt bereits am Mittag:

»Es ist schon recht, man kann es so lassen.«

– und Hans erfährt auch die Sozialintegration durch Arbeit, – betriebsintern im Arbeitsprozess, als auch betriebsextern.

Hans scheidet jedoch sehr schnell auch hier – am Widerspruch zwischen der Außenwelt und der durch pubertäre Liebesversuche bestimmten Innenwelt; – aber diese kleine Szene lässt die Chance der Lebensbewältigung erkennen, – und zwar durch die Erfahrung der individuellen und kollektiven Selbst-Wirksamkeit – die Übersetzung der der US-amerikanischen Psychologie entstammenden »self efficacy« – vielleicht eine der wichtigsten

Kompetenzen, wenn es um den Aufbau von 1.4 Empathie
Leistungsfähigkeit geht.

1.3 Resilienz

Das dritte Buch, an dem ich eine wichtige Kompetenz festmachen will, werden die anwesenden Männer nicht kennen, vermutlich aber alle anwesenden Frauen: »Wilde Schwäne« von Jung Chang. Jung Chang schildert das Leben und Leiden ihrer Familie im China des 20. Jahrhunderts, ihrer Großmutter im kaiserlichen China, die die Konkubine eines Provinzgenerals war, ihrer Eltern, die als glühende Anhänger Maos am langen Marsch teilnahmen und in den 60er Jahren der »Kulturrevolution« zum Opfer fielen, und letztlich ihr eigenes Leben – Opfer der »Roten Garden« – in einer Landkommune, die Umerziehung durch Arbeit – bevor sie über ein Fremdsprachenstudium und ein Auslandsstipendium nach England kam. Es gibt zweifellos zahlreiche Lebensgeschichten im Europa des vergangenen Jahrhunderts, die durch Krieg und Vertreibung, KZ oder Gulag gezeichnet sind – aber gerade die Umbrüche in dieser so fernen fremden Kultur lassen die Frage nach der Resilienz deutlich werden: Wie können Menschen das alles aushalten? Woher nehmen sie die Kraft zum Überleben und Leben? Wie können sie – trotz alledem – lieben, lernen und hoffen? Gegen alle Erwartungen gibt Jung Chang eine individualistische Antwort: Es ist nicht eine philosophische Tradition, es ist nicht der legendäre chinesische Familienzusammenhalt und es ist nicht ein religiöser Glauben und schon gar nicht eine politische Ideologie, es ist vielmehr, wie sie selber am Schluss ihres Buches resümiert: der Überlebenswille und das Glückstreben, die ihr helfen, eine Umwelt des Leidens, der Zerstörung und des Todes zu überwinden.

Resilienz ist eine Kompetenz, die man zwar an solchen Situationen besonders gut verdeutlichen kann, die jedoch für den Alltag, für das Bestehen in alltäglichen Situationen von größter Bedeutung ist. Resilienz ist für den Aufbau einer stabilen Persönlichkeit schlechterdings unerlässlich.

»German Boy« ist gerade als amerikanisches Taschenbuch erschienen: Flüchtlingskind in Ost und West zwischen 1945 und 1947. Der Autor – heute ein pensionierter, hoch dekoriertes amerikanischer Offizier – stammt aus einer Familie, die Anfang 1945 von Sachsen nach Berlin, von Berlin nach Mecklenburg, von Mecklenburg-Ost nach Mecklenburg-West – von den Russen zu den Amerikanern, zu den Briten und wieder zurück zu den Russen nach Mecklenburg-Ost flüchtete, um schließlich in der britischen Besatzungszone zu landen – bevor die Mutter mit einem amerikanischen Soldaten und ihrem dann 11jährigen Sohn in die USA zieht, was dessen militärische Karriere begründete.

Es gibt schlimmere Schicksale vor und nach 1945 und es gibt viele Bücher, die die Einstellungen und das Verhalten gegenüber Minderheiten jeglicher Art schildern, insbesondere gegenüber Juden in der Nazi-Zeit und Ausländern heute, – aber dieses Buch über ein deutsches Flüchtlingskind in Deutschland ist ein Lehrstück für die Bedeutung von Empathie, insbesondere über das Fehlen von Empathie. Familie und Verwandtschaft halten zwar zusammen, aber haben so ihre Tücken! Dieser Junge hat zwei Jahre lang seine Umwelt – außerhalb von Familie und Verwandtschaft – als fremd und feindlich erfahren: Die Russen, die Kommunisten, die deutschen Bauern und Kleinstädter, die Mitschüler, – eigentlich alle, bis auf eine deutsche Soldatengruppe, eine Gruppe amerikanischer Soldaten und eine einzige Bauernfamilie. Er hat Verständnis, Mitgefühl, Nähe, Kameradschaft, – von den Ausnahmen abgesehen – in diesen wichtigen vorpubertären Jahren nicht erfahren, – und konnte sie selber deshalb nicht erwerben, und es ist kein Wunder, dass er dort landete, wo er Verständnis fand und dann auch selber geben konnte – in der amerikanischen Armee.

Sich in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können, ihn oder sie verstehen, gegebenenfalls sogar seine oder ihre Rolle zu übernehmen, sich mitzufreuen und mitzuleiden, – kurz und im Fremdwort: Empathie zu fühlen, ist eine für alle zwischenmenschlichen Beziehungen grundlegende Kompetenz, für Freundschaft und Liebe wie für Organisation und Leitung.

1.5. Verantwortungsübernahme

Noch ein fünftes, ein letztes literarisches Beispiel: William Golding erhielt vor einigen Jahren den Nobel-Preis. Was immer die literarische Qualität seines Werkes sein mag, im »Herr der Fliegen« (1954) hat er das Thema: Führung und Verantwortung anschaulich, spannend und exemplarisch dargestellt. Sie werden sich erinnern: Eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen – allesamt männlich – verschollen auf einer Insel im Ozean: Ralf setzt sich als Führer durch, indem er Führung beansprucht und Verantwortung übernimmt, Konkurrenten aus dem Felde schlägt und Außenseiter definiert. Die Übernahme von Verantwortung und die Legitimation durch Wahl sind die Basis seiner Macht. Er gewährleistet die Überlebenschance der Gruppe durch den Besitz des Horns, dessen Ruf den inneren Zusammenhalt sichert, durch das Schüren des Feuers, das die Chance für externe Rettung bedeutet. Die Bande der hedonistischen und chaotischen Konkurrenten, der Jäger, kann – trotz existenzieller Gefährdung, die dem intellektuellen Außenseiter das Leben kostet –, letztlich die Führung und Verantwortung des »chief« (Ralf) nicht beseitigen. Als die Knaben dann wirklich – aufgrund von Führung und Verantwortung des »chief« – gerettet werden, beklagt dieser »Das Ende der Unschuld, und die Dunkelheit des menschlichen Herzens« und den Tod des zum Freund gewordenen Außenseiters.

Verantwortung zu übernehmen, ist nicht nur die nette Hilfsbereitschaft in der Nachbarschaft und die Beteiligung an der Erledigung öffentlicher Angelegenheiten, sondern eine Kompetenz, die nach Gestaltung strebt, insofern einen Führungsanspruch erhebt, dafür aber auch für die Folgen einsteht. Es gibt keine Gemeinschaft, die ohne diese Kompetenz bestehen kann.

2. KOMPETENZERWERB IN DEN SETTINGS DER KINDER- UND JUGENDHILFE

2.1 Institutionelle Kinderbetreuung in Krippe, Kindergarten und Hort

Die Geschichte der institutionellen Kinderbetreuung der letzten 30 Jahre zeigt einen deutlichen Wechsel der Zielsetzungen: Ging es in den 70er Jahren um »frühes Lernen«, d.h. um eine Vorverlagerung schulischer Lernprozesse in die institutionelle Kinderbetreuung, ging es in den 80er Jahren vor allen Dingen um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, insbesondere um die Erwerbstätigkeit der Mütter, so trat in den 90er Jahren das Bildungsthema in den Vordergrund: Wie kann der Kindergarten, wie können Krippe und Hort eine Bildungsaufgabe erhalten? Und was heißt Bildung in diesem Zusammenhang? Dabei bestand in den letzten Jahren Konsens darüber, dass es nicht um eine Vorverlagerung der Schule, um die »Vorschule« gehen könne. Diese wird für ebenso falsch wie eine Verlängerung der Schulzeit gehalten.

Nun gibt es einen bunten Strauss unterschiedlicher Konzeptionen und Modelle über Bildung im Vorschulalter. Ich möchte hier den schlichten Versuch machen, die Frage zu beantworten, ob die von mir herausgestellten überfachlichen Kompetenzen in den Einrichtungen der vorschulischen Bildung erworben werden können. Ich versuche dies an Alltagsbeispielen durchsichtig zu machen.

- Selbst-Reflexivität: »Was habt Ihr heute im Kindergarten gemacht?« – »Ich habe mir ein Buch ausgeliehen.« – »Wo hast Du Dir denn ein Buch ausgeliehen?« – »In der Bibliothek.« – »Du kannst doch noch gar nicht lesen.« – »Ich habe die Bibliothekarin gefragt.« – »Was hast Du sie gefragt?« – »Ob sie ein Buch über Elefanten haben.« Es ist wichtig, dass kleine Kinder sich über ihre täglichen Bildungsprozesse klar werden, dass sie darüber sprechen, dass sie gefragt werden – die Geschichte setzt natürlich voraus, dass es so etwas wie eine Bibliothek gibt, was in deutschen Kindergärten unüblich ist!
- Selbstwirksamkeit: Jede Erzieherin weiss, wie wichtig frühe Erfolgserlebnisse für den Aufbau von Lernerfahrungen sind. Eine 2 1/2jährige kommt vom Sandkasten gelaufen, nimmt die

Erzieherin an die Hand, bringt sie zum Sandkasten und zeigt auf mehrere unförmig gestaltete Sandhaufen, strahlt: «Das habe ich selber gemacht!»

- Empathie: »starke Jungen – schöne Mädchen« das Deutsche Jugendinstitut hat vor einigen Jahren die Ausprägung geschlechtstypischer Verhaltensweisen im Kindergarten untersucht. Die starke Ausprägung dieser Eigenschaften bereits in diesem Alter ist außerordentlich eindrücklich ausgefallen. Die Studie empfiehlt, dass angesichts dieser Unterschiede die Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses, der gegenseitigen Toleranz sowie des Miteinanders eine zentrale Aufgabe der Erzieherinnen ist.
- Resilienz: Hartmut von Hentig schildert in einem seiner Bücher über die Laborschule, den täglichen Schulweg des kleinen Ingo, der vor und nach der Schule von seinen »Kameraden« drangsaliert und gepiesackt wird, - das übliche Bullying. Wie kann er »überleben«, wie findet er einen »big brother«, der ihm hilft, ohne ihm die Selbstständigkeit zu nehmen? Wie kann er Freunde gewinnen? Wie integriert werden?
- Verantwortung: Verantwortung heißt nicht nur nett und hilfsbereit sein, sondern heißt auch, Aufgaben zu übernehmen. In allen Kindergruppen bilden sich Wortführer heraus. Sie beim Wort nehmen!

Ja, überfachliche Kompetenzen bilden sich bereits im vorschulischen Alter in der institutionellen Kinderbetreuung heraus. Soziales Lernen ist keine »Unterrichtsstunde«, sondern gelebte Praxis.

2.2 Jugendhilfe und Schule

Über diese Thema sind schon so viele Sonntagsreden gehalten worden; ich möchte ihnen keine weitere hinzufügen. Die II. Kinder- und Jugendberichtskommission hat eine »Drei-Bereiche-Lehre« entwickelt, die der Schule ihren eigenen Bereich lässt, der Kinder- und Jugendhilfe ebenfalls ihren eigenen Bereich und nach der eine echte Kooperation sich auf schwierige Einzelfälle beschränkt, wobei die Probleme gleichermaßen in beiden Bereichen verursacht sind und zum Ausdruck kommen, sowie auf Projekte, von denen sogleich die Rede sein wird. Der zweite Bereich, der eigentliche Bereich der Kinder- und Jugendhilfe darf sich in der

»Schulsozialarbeit« nicht auf die Hausaufgabenhilfe beschränken, sondern muss der Bearbeitung der Situation gewidmet sein, die in der Schule entstanden sind und in der Kinder- und Jugendhilfe zum Ausdruck kommen. In diesem Bereich lässt sich sehr wohl nach dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen fragen:

- Selbst-Reflexivität: Kinder und Jugendliche wollen nach der Schule über die Schule sprechen, und nicht jedes Elternhaus, nicht jede Freundesgruppe, nicht jeder Sportverein gibt hierzu Gelegenheit. Könnte nicht die Kinder- und Jugendhilfe ein Ort sein, in dem Kinder und Jugendliche die Chance erhalten ihre schulischen Erlebnisse zu verarbeiten?
- Selbstwirksamkeit: Einige Hauptschulen sind nicht mehr »Hauptschulen«, sondern machen Angebote der Jugendarbeit, die vor allen Dingen das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei den Jugendlichen stärken sollen. Hier gibt es keinen Unterricht, sondern produktives Handeln, z.B. Arbeit mit Künstlern oder Schriftstellern, mit Technikern oder Handwerkern. Ein Beispiel ist die Ferdinand-Freilingrath-Schule in Kreuzberg. Es ist erstaunlich, was gescheiterte Jugendliche alles können, wenn man sie machen lässt!
- Resilienz: Untersuchungen gewalttätiger und gewaltbereiter Jugendgruppen haben gezeigt, dass es sich fast ausnahmslos um Jugendliche handelt, die auf eine Karriere schulischen Versagens zurückblicken können! Sie suchen die Gemeinschaft und die Stärke und Kraft in solchen Gruppen, um gegen das Gefühl des Scheiterns anzukämpfen, um es zu kompensieren. Wenn es gelänge, in der Kinder- und Jugendhilfe, solchen Jugendlichen so viel Selbstwirksamkeit zu vermitteln, dass sie gegen die Versagenserlebnisse immun werden, gegen sie ankämpfen, wäre auch ein Beitrag zum Kampf gegen ihren Rechtsextremismus geleistet. Es gibt gute Beispiele dafür, z.B. in der Arbeit mit Hooligans.
- Verantwortung: Alle Schülerinnen und Schüler stehen zwischen den »Generationen«, weil es immer »die Kleinen« und immer »die Großen« gibt. Verantwortung übernehmen heißt, die Kleinen verstehen und ihnen helfen und sich von den Großen helfen zu lassen und ihnen die Chance der Verantwortungsübernahme geben.

Wenn die Schule ist wie sie ist, dann hat die Kinder- und Jugendhilfe nicht nur die Aufgabe, sondern auch die Chance eine Vielzahl von Angeboten zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen, die auch für die schulischen Leistungen wichtig sind, zu machen, aber vor allen Dingen für die Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen selber.

2.3. »Problemfamilien«

Mit diesem hässlichen Wort werden Familien bezeichnet, in denen mehrere Probleme gleichzeitig bestehen, die mit ihren Problemen nicht fertig werden; genannt werden in der Regel Verschuldung, Kriminalität, Gewalttätigkeit, Missbrauch, Prostitution usw. Man schätzt den Anteil dieser Familien auf 15% aller Haushalte. Untersuchungen dieser Familien haben ergeben, dass neben den genannten Problemlagen die schulischen Probleme der Kinder eine große Rolle spielen. Die sozialpädagogische Familienhilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe, die sich insbesondere auf solche Familien richtet. Gerade in diesen Familien ist es wichtig, dass die Kinder- und Jugendhilfe einen Beitrag leistet, dass Kinder und Jugendliche überfachliche Kompetenzen erwerben, die ihnen auch in der Schule helfen.

- Selbst-Reflexivität: Woran liegt es? Es wäre schon viel gewonnen, wenn es gelänge, die Kinder und Jugendlichen aus solchen Familien zum Sprechen zu bringen, dass sie sich selbst fragen, woran es liegt!
- Selbstwirksamkeit: Angesichts extremer Misserfolgserlebnisse der Kinder aus solchen Familien in der Schule ist es wichtig, dass die Familienhelferinnen einen Beitrag dazu leisten, minimale Stärken, auch bei solchen Kindern und Jugendlichen, aufzubauen.
- Resilienz: Die Kinder- und Jugendhilfe muss einen Beitrag zum »Überlebenstraining« leisten.
- Empathie: Vielleicht ist es zu viel verlangt – aber gerade Kinder und Jugendliche aus solchen Familien müssen die Kompetenz erwerben, sich wechselseitig zu verstehen und sich zu helfen, statt sich zu bekämpfen und die Probleme zu verdrängen.
- Verantwortung: Eltern und Geschwister wollen Verantwortung für Schülerinnen und Schüler in diesen Familien übernehmen, sie bedürfen jedoch

häufig der Beratung und Hilfe, damit die Kinder und Jugendlichen in der Schule mit ihren Problemen fertig werden.

Durch die Familienbildung müssen die elementaren Voraussetzungen für den Erwerb des kulturellen und sozialen Kapitals in den Familien geschaffen werden, die sich immer mehr als elementare Voraussetzungen für schulischen Leistungserwerb herausstellen.

2.4. Der Kinder- und Jugendhilfeplan

Die Kinder- und Jugendhilfe besitzt mit dem Hilfeplan nach § 36 KJHG ein vorzügliches Instrument für die Gestaltung der Lebenswege der Kinder und Jugendlichen, die Hilfen zur Erziehung erhalten und in Anspruch nehmen. Es ist dringend erforderlich, dass auch Lehrerinnen und Lehrer sich an den Hilfeplankonferenzen beteiligen, was in der Praxis so gut wie gar nicht der Fall ist. Wie wäre es, wenn die Idee des Hilfeplanes als individueller Bildungsplan auch in der Schule Fuß fassen würde?

Es zeigt sich, dass die Bildung von kulturellem und sozialem Kapital in den Familien und die Gestaltung des individuellen Curriculums der Schülerinnen und Schüler durch die Kinder- und Jugendhilfe eine große Bedeutung für die Herausbildung von überfachlichen Kompetenzen besitzen, die sowohl für die schulische Leistung, wie für die Lebensbewältigung von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.

3. PROJEKTE

Neben der Arbeit an Einzelfällen (s.o.) ist die Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialarbeitern, von Lehrerinnen und Sozialarbeiterinnen das Hauptfeld der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Um welche Projekte geht es? Ich stütze mich auf Projekte, die mir im Rahmen von Wettbewerben verschiedener Stiftungen bekannt geworden sind:

- Verantwortungsübernahme: Die Stiftung Brandenburger Tor schreibt jedes Jahr einen Wettbewerb für Jugendliche aus, und zwar unter dem Titel: Verantwortung übernehmen. Hunderte von Projektdarstellungen gehen ein, die besten werden prämiert und gefördert und stets

fragen wir uns als Juroren, ob in diesen Projekten Verantwortung lernbar ist, ob die Projekte wirklich den Kompetenzerwerb gestatten und wir Juroren streiten z.B. darum, ob die Erstellung eines »Kochbuchs für Kids« etwas mit Verantwortung etwas zu tun hat, was beim »Fahrdienst nach der Disco« außer Frage steht.

- Empathie: Die Großen helfen den Kleinen, die Kleinen helfen den Großen. Aus den USA kommt das Programm »Big Brother – Big Sister« (ein mehrfach schrecklicher Name!), individuelle Partnerschaften zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern. Umgekehrt: Jugendliche bringen Senioren das Computern bei, nicht damit sie das lernen, das ist nur der Anknüpfungspunkt, sondern um über diesem Weg die Lebenssituation im Altersheim zu verstehen.
- Resilienz: Wenn antirassistische Jugendgruppen im Programm »Exit« den Ausstieg rechtsextremer Jugendlicher aus der Szene unterstützen, dann ist dies für alle Beteiligten angesichts des Gewaltpotentials in der »rechten Szene« nur durch Ausdauer und Widerstandskraft zu schaffen.
- Selbst-Wirksamkeit: Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung hat das Programm der Schülerclubs – vor allem in den neuen Bundesländern – entwickelt und sehr erfolgreich durchgeführt, jugendorganisierte und –verwaltete schulnahe Projekte, die nur leben können, wenn die beteiligten Schülerinnen und Schüler Sinn und Erfolg ihrer Beteiligung selber verspüren, ob sie nun ein Schülerunternehmen betreiben oder einem Dorf in Ghana helfen, und schließlich
- Selbst-Reflexivität: Die Organisationsform des Projektes scheint zunächst wenig dazu geeignet zu sein, Selbst-Reflexivität zu fördern, weil sie stark aktivitäts- und gemeinschaftsbezogen wirkt. Dennoch möchte ich ein Projekt erwähnen, das wir hier in der Nähe vor zehn Jahren gefördert haben, die Übertragung der Sorgentelefonidee auf die Jugendlichen selber: Jugendliche beraten Jugendliche am Telefon in allen persönlichen Angelegenheiten. Heute ist dies eine weit verbreitete Einrichtung. Ich glaube, dass dies nicht ganz ungefährlich ist: Die Institutionalisierung einer Beratung von Minderjährigen durch Minderjährige kann nicht nur den nachfragenden Jugendlichen helfen, sondern sie kann auch bei den beratenden Jugendlichen selber Selbst-

Reflexions-Prozesse auslösen: Denn auf welcher Basis beraten die Jugendlichen? – natürlich auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen.

ZUR PERSON: Dr. Yvonne Ehrenspeck, wissenschaftliche Assistentin im Bereich Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Ästhetische Bildung und Medienbildung an der Freien Universität Berlin

ÄSTHETISCH / MEDIALE BILDUNG ALS VERSPRECHEN NACH PISA

SCHLÜSSELKOMPETENZEN UND WIRKUNGSDISKUSSION



Bildung ist in der gegenwärtigen politischen und wissenschaftlichen Debatte wieder einmal zum Megathema avanciert. Insbesondere die Studien TIMSS und PISA (PISA 2001) und deren vielschichtigen Ergebnisse zu nationalen und internationalen Leistungsvergleichsmessungen haben zu einer Neuorientierung im Diskurs über Bildung angeregt. Diese Anregungen werden verstärkt auch im Kontext von Medien-, Kunst- und Kulturpädagogik zum Anlass genommen, neu über Notwendigkeiten und Möglichkeiten kultureller Bildungsangebote und deren Wirksamkeit nachzudenken (Medien praktisch 2002). Angeregt insbesondere durch die seit TIMSS und PISA populär gewordene Diskussion um »reading«- oder »mathematical« literacy wird grundsätzlich über den Erwerb von kulturellen Kompetenzen und speziellen »Schlüsselkompetenzen«, wie Selbständigkeit, Teamfähigkeit oder Kreativität nachgedacht und die Frage gestellt, ob und inwiefern solche Kompetenzen, insbesondere durch Ästhetische Bildung oder Medienbildung, erlangt werden können. So wird im Zusammenhang mit PISA darauf hingewiesen, dass entsprechende Untersuchungen zur Ästhetischen Bildung bzw. zur »media literacy« längst ein Desiderat der Kultur-, Kunst- und Medienpädagogik seien. In diesem Zusammenhang wird der Medien-, Kunst- und Kulturpädagogik auch vorgeschlagen, die längst überfällige »realistische« oder »empirische« »Wende« vorzunehmen (Kübler 2002, S. 4), die allein Garant dafür sei, die »Wirksamkeit« ästhetisch-medial-kultureller Bildungsangebote zu überprüfen.

Diese Diskussion um die bildende Wirkung von Kunst, Medien und Kultur beschränkt sich allerdings nicht auf die Zeiten von PISA. Vielmehr haben solche Überlegungen in der Moderne eine lange Tradition. Dabei werden immer wieder, zum Teil in topischer Manier »Versprechungen des Ästhetischen« (Ehrenspeck 1998) formuliert. So versprach man sich von Ästhetischer Bildung unter anderem die Versittlichung des Menschen, seine Sensibilisierung für menschliche Belange, das Erlernen von Kreativität und die Ausbildung von Urteilskraft. Ästhetische Bildung fungierte damit in besonderer Weise als Garant für die jeweils erwünschte materiale, formale und kategoriale Bildung (Ehrenspeck 2002). Im Rückblick auf diese Geschichte der Versprechungen des Ästhetischen und der in diesem Kontext formulierten Bildungs- oder Wirkungsannahmen zeigt sich, dass auch der aktuelle Diskurs um Schlüsselqualifikationen und »Wirkung« von ästhetisch-medialen Bildungsangeboten einer ähnlichen Argumentationslogik folgt. Dennoch handelt es sich nicht einfach nur um die gleiche Sache in lediglich neuer Terminologie. Es ist erforderlich, diese in unterschiedlichen historischen Kontexten formulierten Konzepte und Versprechungen im Hinblick auf Bildung, Schlüsselqualifikationen und angenommener »Wirksamkeiten« des Ästhetisch / Medialen begriffsgeschichtlich zu reflektieren und auf die Implikationen der jeweiligen Konzeptionen hinzuweisen. Dabei wird deutlich, dass Wirksamkeitserwartungen an Ästhetisch / Mediale Bildung oder Erziehung, die sich auf

den Erwerb kultureller Kompetenzen wie etwa Urteilskraft, Sensibilisierung für Gewalt oder Schlüsselkompetenzen beziehen, je nach begrifflicher Fassung des Zusammenhangs von Ästhetik / Medien und »Bildung« sehr unterschiedlich zu bewerten sind. Und es zeigt sich, dass es notwendig ist auch zunächst vorausgesetzte Begriffe wie Bildung oder Schlüsselkompetenzen einer Prüfung ihres Gehalts und ihrer Implikationen zu unterziehen.

Im Folgenden sollen Konzeptionen Ästhetisch / Medialer Bildung (vgl. Zacharias 2001) im Zusammenhang der gegenwärtigen Versprechungen und Erwartungen diskutiert werden und es soll die »Wirksamkeit« von Ästhetischer Bildung im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen geprüft werden. Zunächst wird ein kurzer Rückblick auf den topischen Diskurs der Versprechungen des Ästhetischen in der Moderne gegeben und dieser in seiner Funktionalität beurteilt (1). In einem zweiten Schritt wird der Begriff Schlüsselqualifikationen im Kontext Ästhetisch / Medialer Bildung kritisch bewertet. Dabei wird zunächst auf das Konzept Schlüsselqualifikation als Moment formaler Bildung eingegangen und auf die Problematik des Begriffs hingewiesen. Dem gegenübergestellt wird das Allgemeinbildungs-, bzw. »Schlüsselqualifikations«- und Literacykonzept der PISA Studie. Es wird verdeutlicht, dass das »literacy« Konzept Bildungsmodi wie Ästhetische Erfahrung, Ästhetische Bildung oder Ästhetische Rezeptionsprozesse und in Teilen auch die Medienbildung bzw. Medienrezeption notwendigerweise nicht hinreichend beschreiben kann.¹ Dennoch lassen sich in der PISA Studie im Anschluss an die empirische Literatur- und Medienwissenschaft (vgl. Schmidt 1991; Cristmann / Groeben 1999) Hinweise auf Möglichkeiten und Probleme der Operationalisierbarkeit Ästhetisch / Medialer Bildung für empirische Forschung finden, wie sie aktuell in der Kunst-, Kultur- und Medienpädagogik gefordert wird (3) und abschließend wird gezeigt, in welcher Weise sinnvoll von »Wirksamkeiten« des Ästhetisch / Medialen gesprochen werden kann. Dies wird auch im Hinblick auf Prinzipien der neueren konstruktivistischen Lerntheorie diskutiert (4).

1. VERSPRECHUNGEN DES ÄSTHETISCHEN ALS TOPOI

In den Bildungs- und Erziehungstheorien der Moderne, sind bezogen auf das Ästhetische seit Mitte des 18. Jahrhunderts vielerlei Erwartungen formuliert worden.

Diese Erwartungen werden im pädagogischen Diskurs seit über 250 Jahren kontinuierlich formuliert und weisen eine erstaunliche Persistenz auf. Sie gerinnen im modernen Diskurs über Ästhetik zu Topoi, d.h. es handelt sich in vielen Fällen oftmals um eine Wiederholung von Gemeinplätzen, deren erster Gebrauch in ihrer modernen Version gegen Mitte des 18. Jahrhunderts zu beobachten ist. So sind Erwartungen an das Ästhetische in der modernen Pädagogik zu jeder Zeit und in fast jeder theoretischen Richtung zu identifizieren. Insofern lässt sich im Zusammenhang von Bildungstheorie und Pädagogik der Moderne von einer Wiederkehr der »Versprechungen des Ästhetischen« oder von deren Persistenz (Ehrenspeck 1998) sprechen. Seit dem Einsatz einer Bildungsphilosophie des Ästhetischen um 1800 (vgl. Ehrenspeck 1998) ist der Glaube an die positive Wirkmacht von Ästhetik, ästhetischer Bildung und Erziehung trotz Diskontinuität und Diversifikation im jeweiligen diskursiven Verständnis von »Ästhetik«, Ästhetischer Bildung oder Erziehung insofern weitgehend ungebrochen. Diese »Aspiration« (Oelkers 1989) findet man gleichermaßen bei Schiller, bei Herbart, im Herbartianismus (vgl. Rein 1899), in der Reformpädagogik (vgl. Lichtwark 1966), der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Flitner 1932), in den Ausführungen über die musische Erziehung der 1950er und 1960er Jahre (vgl. Seidenfaden 1958) oder der Emanzipationspädagogik der 1970er-Jahre (vgl. Mayrhofer / Zacharias 1976) vor, sowie in der Kunstpädagogik, Kunstdidaktik und in der Allgemeinen Pädagogik der 1980er und 1990er-Jahre. Dies dokumentiert eine Kontinuität im Glauben an die (zumeist) positive Wirkmacht des Ästhetischen in der Moderne trotz des Konstruktcharakters des Ästhetischen und der jeweiligen historisch semantischen Ausprägung des Ästhetikbegriffs und der daran entwickelten Versprechungen des Ästhetischen (Ehrenspeck 1998, S. 23f.).

So wird der Ästhetik oder der Kunst eine positive Wirkmacht für gesellschaftliche, pädagogische, politische oder individuelle Belange attestiert und es

wird davon ausgegangen, dass Ästhetik oder ästhetische Bildung den Menschen individualisiere, moralisch bilde oder sensibilisiere. Insofern wird Ästhetik als probates Mittel zur Verbesserung der Verhältnisse und des Individuums propagiert, sei dies im Zusammenhang der um 1800 angestellten Überlegungen Schillers im Hinblick auf die Grausamkeiten in der Folge der Französischen Revolution oder bezogen auf den sozial- und allgemeinpädagogischen Diskurs der 1980er- und 1990er-Jahre über Jugendgewalt. Trotz dieser unterschiedlichen Erwartungen gibt es bezüglich der »Versprechungen des Ästhetischen« aber auch Kontinuitäten. So wird seit der Entstehung des Bildungsprojekts Ästhetik davon ausgegangen, dass Ästhetik zu einer ganzheitlichen Bildung führe, den Menschen individualisiere oder sittlicher bzw. dem Naturschönen zugeneigter mache. Diese Versprechungen wurden in den klassischen Theorien zur ästhetischen Bildung und Erziehung grundgelegt und systematisch begründet. Herausgelöst aus diesen Theoriekontexten wurden sie zu Topoi im Diskurs der Moderne und haben oftmals nur noch proklamatorischen Charakter. Der topische Charakter dieser Versprechungen, wie auch das in dieser Topik implizierte argumentative Differenzmodell von Versprechungen und deren tatsächlicher Umsetzungswirklichkeit garantiert jedoch die Kontinuität der »Versprechungen des Ästhetischen« in der Pädagogik. Die Persistenz der »Versprechungen des Ästhetischen« in der Pädagogik beruht deshalb nicht zuletzt darauf, dass sich ästhetische Bildung und Erziehung und deren Versprechungen offensichtlich nicht in deren Umsetzungen oder Manifestationen erschöpfen, sondern sich über das Differenzmodell von defizienter Gegenwart und erfüllter Zukunft in ständig wechselnden Gestalten und durch das topische Inventar an Versprechungen perpetuieren und sich dadurch in immer neuen Versprechungen und Leitmotiven reproduzieren kann.

So differieren die einzelnen Positionen zwar in ihren Auffassungen darüber, was Ästhetik jeweils ist bzw. für was Ästhetik, Ästhetische Bildung und Erziehung förderlich sein soll. Dennoch sind sich diese Positionen alle einig in ihrem Glauben an die positive Wirkmacht des Ästhetischen. So soll über Ästhetik die Moralität gefördert (vgl. Weber 1926) oder die Kreativität des Kindes angeregt werden (vgl. Hartlaub 1922). Es soll ein einheitlicher Stil ausgeprägt werden, bzw. die Geschmacksbildung soll

positiv verändert werden (vgl. Lichtwark 1887). Ästhetik soll weiterhin die Emanzipation des Menschen vorantreiben (vgl. Hartwig 1976), »Ich-Identität« ausbilden helfen (vgl. Blohm 1984) oder das Alltagsverhalten bewusst machen und verändern (vgl. Ehmer 1979). Ästhetik soll darüber hinaus Erfahrungsgrenzen transzendieren (vgl. Selle 1990), den Pluralitätssinn befördern oder Nichtidentität und Differenz zulassen (vgl. Schumacher-Chilla 1995).

Und im aktuellen Diskurs wird nun darauf abgehoben, dass Ästhetisch / Mediale Bildung den Erwerb der für die in der sogenannten »Wissens- und Informationsgesellschaft« so notwendigen »Schlüsselqualifikationen« zu erleichtern oder grundsätzlich zu befördern.

2. SCHLÜSSELKOMPETENZEN UND ÄSTHETISCH / MEDIALE BILDUNG

In der aktuellen Bildungsdiskussion wird dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen ein besonderer Stellenwert zugemessen. Die Diskussion um sogenannte Kernkompetenzen oder Schlüsselqualifikationen hat allerdings, wie der Ästhetik- und Medienbegriff auch, eine lange Tradition. Zunächst folgt das Konzept der Schlüsselqualifikation einer ähnlichen Vorstellung wie das Konzept formaler oder funktionaler Bildung im 19. Jahrhundert. In der Bildungstheorie wird formale Bildung, die der materialen Bildung gegenübergestellt wird, als Bildung unabhängig von Inhalten bzw. als ein Vermögen i. S. von Fähigkeit und Kompetenz aufgefasst. In dieser Konzeption wird auf Kräfte, Kompetenzen, Qualifikationen, Vermögen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verfahren gesetzt, die es dem Individuum ermöglichen sollen, sich zu bilden (vgl. Ehrenspeck 2002, S. 146). Seit den 1970er Jahren wird dieser Bildungsmodus auch in Begriffen wie Kernkompetenzen oder Schlüsselkompetenzen oder -qualifikationen gefasst. Die Wurzeln dieses Konzepts werden unter anderem in der bildungsökonomischen Flexibilitätsforschung, in den Überlegungen zum Qualifikationsbegriff, der von Robinsohn in die Diskussion um die Curriculumrevision eingeführt wurde (Didi/Faye/Kloft/Vogt 1993) oder im Transferkonzept (vgl. Tenorth 1994, S. 107ff.; Ehrenspeck 2002) gesehen.

Begriffe wie Schlüsselkompetenz oder -qualifikation werden insbesondere in Zeiten attraktiv, in denen ein qualitativer Sprung in der Wissensproduktion und -akkumulation bzw. Komplexitätssteigerungen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu beobachten ist, die die Individuen zur Anwendung neuer bzw. angemessener Strategien im Hinblick auf Lernen, Weiterbildung und erfolgreiche Anpassung an die komplexen und sich ständig wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes zwingen. Bereits in den 1970er Jahren, in denen auch der Begriff »Schlüsselkompetenzen« lanciert wurde, betonte Roth: »Im Grunde wäre alles Unterrichten ein unerhöht eingeschränktes, ja vergebliches Bemühen, wenn es nicht so etwas gäbe wie formale Bildung, d.h. Übertragung des Gelernten auf neue Situationen. Der Lernende soll ja für künftige Situationen vorbereitet werden, deren Fülle, Kompliziertheit und Dynamik heute weniger denn je voraussehen sind« (Roth 1973, S. 283). Aktuell wird diese Problematik in dem Begriff »Wissensgesellschaft« festgehalten. In diesem Zusammenhang wird konsequenterweise auch eine Neuausrichtung von Bildungsprozessen gefordert und umgesetzt, in deren Folge der Begriff Schlüsselqualifikation zu einem prominenten Begriff von Bildungspolitik und Bildungstheorie avanciert. So werden für erfolgreiches lebenslanges Lernen oder die gelingende Allokation auf dem Berufsmarkt seit nunmehr 30 Jahren Schlüsselqualifikationen bzw. synonyme Termini wie funktionale oder übergreifende Qualifikationen als zukunftsweisende Zielkategorien der Bildung diskutiert. Dabei wird auch die Frage diskutiert, inwiefern der traditionsreiche Begriff der Allgemeinbildung durch den neueren der Schlüsselqualifikationen ersetzt oder aber wieder salonfähig gemacht werden kann (vgl. Grundmann 1991). Didi / Faye / Kloft und Vogt kommen deshalb zu dem Schluss, dass »Schlüsselqualifikationen« an »nahezu keinem Bildungsbereich spurlos vorübergezogen sind«. Es sei das »Zauberwort« zeitgenössischer bildungspolitischer Debatten sowie bildungspraktischer Bemühungen« (Didi / Faye / Kloft / Vogt 1993, S. 2).

Neben der Relevanz dieses Bildungsmodus für die Bewältigung der Anforderungen einer modernen Gesellschaft wird aber auch auf die Problematik des Begriffs und seiner Verwendungsweisen hingewiesen. Denn die begriffliche Präzisierung und Operationalisierung in beobachtbare und messbare Einheiten gestaltet sich überaus schwierig (Didi / Faye / Kloft / Vogt 1993, S. 3ff.). So haben Didi / Faye / Kloft und Vogt in ihrer Studie zur Einschätzung von (in der Pädagogik relevant gewordenen) Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive über 600 dieser Schlüsselqualifikationen identifizieren können, wie etwa Durchhaltevermögen, Anpassungsfähigkeit, selbständiges Lernen, aber auch Taktgefühl, Urteilsvermögen, Phantasiefähigkeit oder Kreativität, die als Begriffe auch in ästhetiktheoretischen Überlegungen eine große Rolle spielen. »Aufgeschlossenheit für das Musische und Ästhetische« wurde dabei sogar selbst als Schlüsselkompetenz deklariert (Didi / Faye / Kloft / Vogt 1993, S. 92). Didi / Faye / Kloft und Vogt prüfen in ihrer Untersuchung des (berufs-)pädagogischen Diskurses anhand ausgewählter Schlüsselqualifikationsbegriffe inwiefern diese in der (Berufs-)pädagogik gebrauchten Begriffe einem in der wissenschaftlichen Psychologie etablierten Begriff korrespondieren bzw. ob sie einem psychologischen Merkmalsbegriff zugeordnet werden können. Daran anschließend werden die Schlüsselqualifikationsbegriffe hinsichtlich ihrer Operationalisierbarkeit eingeschätzt. Ziel der Untersuchung ist für die Pädagogik, Begriffe zu prüfen und anzubieten, die es ermöglichen, Lern- und Bildungsziele einer empirischen Überprüfung überhaupt zugänglich zu machen. Die Verfasser der Studie konzedieren zwar, dass es relevante pädagogische bzw. Bildungsziele gebe, die sich psychologisch nicht exakt definieren lassen und deren Erreichung mittels psychodiagnostischer Instrumente nicht gemessen werden können, aber sie geben auch zu bedenken, dass in der Pädagogik oftmals sehr schnell Erziehungsziele postuliert würden, ohne dass geklärt werde, wohin eigentlich konkret die Bemühungen der Bildungspraxis ausgerichtet werden sollen (Didi / Faye / Kloft / Vogt 1993, S. 65).

3. SCHLÜSSELKOMPETENZEN, ALLGEMEINBILDUNG UND LITERACY BEI PISA

Ein klar operationalisiertes Konzept von »Schlüsselqualifikationen«, in der Bildungsziele distinkt formuliert sind, findet man in der PISA Studie (PISA 2001), die sich im Hinblick auf die Konzeptionierung von Allgemeinbildung bzw. Grundbildung stark am angelsächsischen Literacy-Konzept orientiert hat. In der PISA Studie geht es um »Schlüsselqualifikationen im wirklichen Sinne« (PISA 2001, S. 13), insbesondere um Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung und fächerübergreifende Kompetenzen, zu denen Basiskompetenzen, wie selbstreguliertes Lernen gehören. Die Lesekompetenz wird dabei ebenfalls als fächerübergreifende Basiskompetenz verstanden. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit betont als weitere fächerübergreifende Basiskompetenz auch die Vertrautheit mit Computern (also »media literacy«) einzubeziehen (PISA 2001, S. 16).

Vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen, wird betont, dass das literacy-Konzept nur unzureichend beschrieben sei, wenn man es nur auf das Moment elementarer Alphabetisierung verkürze, damit würde man dem Konzept beispielsweise der »reading literacy« nicht gerecht: »Im Rahmen der kontinentaleuropäischen Versuche zur Neubestimmung moderner Allgemein- oder Grundbildung hat die funktionale Perspektive durchaus ihren Platz, etwa wenn Thenorth (1994) Kommunikations- und Lernfähigkeit als zentrale Merkmale universalisierter Grundbildung beschreibt. Das Konzept der Allgemein- oder Grundbildung reicht aber weiter. Es schließt auch immer normativ die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ein, die stellvertretend für unterschiedliche, nicht wechselseitig austauschbare Formen der Weltaneignung und Rationalität stehen. Der Aspekt der Eröffnung unterschiedlichen Horizonten des Weltverstehens spielt in der angelsächsischen Literacy-Diskussion eine untergeordnete Rolle, ist aber in den zentralen curricularen Entwürfen der »American Association for Advancement of Science« oder des »National Council of teachers of Mathematics« immer präsent« (PISA 2001, S. 20). Schlichte Alphabetisierung genüge diesem Anspruch nicht. Denn, da

der Gedanke der notwendigen Universalisierung von Basisqualifikationen mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft sei, müsse die Messlatte beispielsweise für muttersprachliche Literalität sichtbar höher gelegt werden (PISA 2001, S. 20). Dies kann am Beispiel der reading literacy Konzeption der PISA Studie verdeutlicht werden.

Lesekompetenz wird in der deutschen Umsetzung von PISA, die sich hier an der angelsächsischen Literacy-Konzeption orientiert als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation angesehen. Lesekompetenz ist dabei mehr als nur Alphabetisierung oder reines Lesekönnen: »Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. In der Entfaltung dieser Definition unterscheidet PISA unterschiedliche Textsorten, typische Anwendungssituationen und eine Reihe von Leseaufgaben, die verschiedene Aspekte des Textverständnisses erfassen. Jugendliche und Erwachsene begegnen in ihrem privaten wie beruflichen Alltag und im öffentlichen Leben verschiedensten Arten von Texten. Daher wird in PISA eine breite Palette von Textsorten eingesetzt« (PISA 2001, S. 22f.).

PISA überprüft insofern spezifische Kompetenzen in konkreten Anwendungssituationen. Lesekompetenz gehört zu den Basiskompetenzen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Es geht also um die Funktionalität dieser Kompetenz für die Lebensbewältigung und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne (PISA 2001, S. 78). Maßgeblich ist dabei ein Grundbildungskonzept, welches Lesekompetenz als Fähigkeit versteht, Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (PISA 2001, S. 97). Lesen wird bei PISA insbesondere als eine Schlüsselqualifikation verstanden, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eröffnet und die »Möglichkeit der

zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung« bietet (PISA 2001, S. 70). Es wird allerdings eingeräumt, dass die in PISA zugrundegelegte Fassung von Lesekompetenz als »reading literacy« nur ein Teil der sprachlich-literarischen Grundbildung oder Bildung ist, also mit dieser selbstverständlich nicht zusammenfällt. Es wird entsprechend konzediert, dass PISA auch keine annähernd erschöpfende Auskunft über diesen Bereich der Allgemeinbildung gibt. Gewisse Aspekte von Allgemeinbildung werden in der PISA Studie insofern ausdrücklich nicht verhandelt, so etwa der Bereich Ästhetische Bildung und dessen Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, der im klassischen wie modernen gymnasialen Bildungskanon enthalten ist (vgl. PISA 2001, S. 21). Zwar wird darauf hingewiesen, dass Lesen nicht nur für Verstehen und Wissensaneignung sowie Reflexion wichtig ist, sondern dass insbesondere die Lektüre des Genres Literatur die Möglichkeit der Lebensbewältigung, des ästhetischen Erlebens, der Befriedigung von Unterhaltungsbedürfnissen sowie der Sinnfindung und der Persönlichkeitsentfaltung biete (vgl. PISA 2001, S. 69). Dieser Aspekt des Ästhetischen Erlebens oder der Ästhetischen Erfahrung ist in der PISA Studie bewusst ausgeklammert worden. Das ist schon von der methodischen Orientierung der Studie nicht verwunderlich. Denn Ästhetische Bildung ist im Gegensatz zu anderen Zugängen, wie reines Textverstehen oder Argumentieren nicht ausreichend operationalisierbar. Es ist insofern konsequent, dass die Auswahl der Texte bei PISA von dem herkömmlichen Curriculum etwa des Deutschunterrichts abweicht. So wird darauf hingewiesen, dass der Schwerpunkt der Textsorten und Gattungen bei PISA anders gelagert sei. Die im Curriculum des Deutschunterrichts vorfindbare große Bandbreite von insbesondere literarischen Genres und Texten (Lang- und Kurzprosa, Dramatik, Hörspiel, Lyrik, Lieder z. T. aber auch mediale Texte, Filme, Trivial- und Jugendliteratur) wird im PISA-Test bewusst nicht abgebildet. Demgegenüber stehen bei PISA Sachtexte sehr viel stärker im Vordergrund und es wird der Behandlung nicht-kontinuierlicher Texte, wie z. B. Tabellen und schematischen Darstellungen ein großer Stellenwert beigemessen (PISA 2001, S. 98). Die klassischen und modernen Medien Ästhetisch / Medialer Bildung, also literarische Texte oder auch Filme werden kaum oder gar nicht in den Test einbezogen. Gleichwohl werden in den

PISA Tests auch narrative literarische Texte, wie Erzählungen behandelt. Dies aber ausschließlich vor dem Hintergrund der Überprüfung des Textverstehens und Reflektierens. Die PISA Studie bezieht sich hierbei allerdings auf Erkenntnisse der empirischen Literaturwissenschaft (Groeben 1991; Schmidt 1995; Christmann/Groeben 1999), die aufgrund ihrer psychologisch-empirischen Orientierung für die PISA Studie hochanschlussfähig ist.

So wird Lesekompetenz bei PISA im Einklang mit psychologischer Forschung zum Textverstehen als »aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst« (PISA 2001, S. 70).« Es besteht in der psychologischen Literatur zum Textverstehen Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren. In diese Text-Leser-Interaktion gehen neben den Wissensstrukturen des Lesers vor allem seine konkreten Zielvorstellungen und Erwartungen ein. Weiterhin hängt die Effizienz der Verarbeitung nicht nur von den Verarbeitungszielen und dem Textmedium, sondern auch von den Kompetenzen der Lesenden ab. (...) Lesen ist ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme« (PISA 2001, S. 70f.). Das Lesekompetenzkonzept von PISA bezieht sich hier auf zentrale Begriffe der empirischen Literaturwissenschaft, die versucht Rezeptionsprozesse von Texten empirisch anschlussfähig zu beschreiben. Fokus solcher Analysen ist allerdings nicht die ästhetische Erfahrung oder Bildung, sondern das Textverstehen. Es handelt sich um Verständlichkeitsaspekte oder Verstehenskonzepte von Texten (als Textstruktur) und über Texte (als rezipierte Textbedeutung). Dabei wird im Hinblick auf Grundprozesse der Bedeutungskonstruktion allerdings grundsätzlich kein Unterschied zwischen pragmatischen und literarischen Texten gemacht, sondern das Interesse ist die Text-Leser-Interaktion (Groeben 1991; 1999; Baasner/Zerns 2001, S. 188;). Dieses empirisch anschlussfähige Modell stellt allerdings eine völlig andere Beschreibung von Rezeptions-

prozessen Ästhetischer Objektivationen, wie Literatur oder Film dar, als klassische Konzeptionen Ästhetischer Bildung bzw. Ästhetischen Urteilens, die von Ästhetischer Erfahrung oder von Ästhetischen Reflexionsurteilen sprechen (vgl. Adorno 1973; Kant 1974; Gadamer 1990; vgl. Ehrenspeck 1998). Auch werden die Bildungseffekte in ganz anderen Termini beschrieben. So wird in klassischen Positionen ästhetischer Bildung kaum von »Wirkungen« gesprochen, sondern von Bildung oder Erfahrung etc. In der empirischen Literaturwissenschaft hingegen wird der Begriff »Wirkung« im Sinne von beobachtbaren empirisch nachweisbaren Effekten der Literaturrezeption gebraucht. Es wird aber darauf hingewiesen, dass die empirische Wirkungsforschung insbesondere im Bezug auf Literaturrezeption, sehr schwierig ist.

»In Bezug auf die Wirkung literarischer Texte ist der Forschungsstand durch ein erhebliches Ungleichgewicht zwischen theoretischer Basis und empirischer (Schmalheit der) Fundierung gekennzeichnet. Im Unterschied zur Wirkung pragmatischer Texte gibt es bei den (potentiellen) Wirkeffekten von Literatur keine Konzentration auf wenige zentrale Wirkungsvariablen, sondern es sind praktisch alle denkbaren Lektürewirkungen postuliert und diskutiert worden. Schmidt fasst diese Diskussion in drei Grundfunktionen ästhetischer Kommunikation zusammen: nämlich der kognitiv-reflexiven, der moralisch-sozialen und der hedonistisch-individuellen Funktion. Vom Psychologischen her lässt sich das sicherlich zumindest z. T. parallelisieren mit den kognitiven, konativen und emotionalen Wirkdimensionen. Das Problem besteht darin, dass die meisten diesbezüglichen Wirkungsdiskussionen aus der Tradition der hermeneutischen Literaturwissenschaft stammen, für die es im Vergleich dazu nur relativ wenige empirische Belege gibt. Und auch in Bezug auf mehr oder minder systematisch empirisch gesicherte Daten ist vor allem vor einer hermeneutischen Überinterpretation zu warnen.« (Christmann/Groeben 1999, S. 177). Christmann/Groeben weisen zudem darauf hin, dass gerade die Flüchtigkeit emotionaler Effekte erhebliche methodische Probleme im Hinblick auf die empirische Sicherung solcher Phänomene bereite und auch die theoretische Trennung zwischen Rezeptionsprozess und Rezeptionsfolge sei empirisch nur sehr schwierig zu realisieren. Gerade im Hinblick auf die hedonistisch-individuelle Funktion von Literatur sei bis-

her trotz diesbezüglicher Forschungsanstrengungen vor allem im Bereich der empirischen Literaturwissenschaft in erster Linie von einem beträchtlichen Forschungsnachholbedarf zu sprechen« (Christmann/Groeben 1999, S. 177f.)

Diese Problematik deutet auch auf ein weiteres Problem, das bei Christmann/Groeben implizit angesprochen ist. So deuten sie an, dass es gerade für die hermeneutische Tradition und ihr Begriffsverständnis ästhetischer Rezeptionsprozesse noch kaum empirische Belege gibt. Das liegt sicherlich aber auch an der grundsätzlichen empirischen Anschlussfähigkeit von Begriffen und Theorien Ästhetisch/Medialer Bildung. Es gibt in der geistesgeschichtlichen Tradition eine Vielzahl an Versuchen, ästhetische Erfahrung bzw. Ästhetische Rezeption theoretisch/begrifflich zu fassen, die jedoch nicht alle geeignet sind, in empirischer Forschung überprüft zu werden, da sie nicht oder nur schwer operationalisierbar sind. Entsprechend ist auch die Frage, ob Ästhetische Erfahrung oder Ästhetische Bildung den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise Kreativität, fördern kann, nicht pauschal zu beantworten. Es kommt darauf an, ein empirisch operationalisierbares Begriffs- und Theoriekonstrukt von Ästhetischer Bildung zu konstruieren, welches ein solches Phänomen zuallererst erforschbar machen kann. Dies gilt auch für die empirische Erfassung einiger Schlüsselkompetenzen selbst.

So ist es beispielsweise fraglich inwiefern sinnvoll eine der meist genannten Schlüsselqualifikationen wie Kreativität empirisch identifiziert werden kann (vgl. Didi/Faye/Kloft/Vogt 1993, S. 65). Setzt man mit dem sozialen Konstruktivismus voraus, dass Kreativität immer nur relational definiert werden kann und der »relationale Charakter des Kreativitätsbegriffs in Bezug auf Produkte einen ebenso relationalen Charakter der Kreativitätskonzepte in Bezug auf Personen, Umgebungen und Prozesse« aufweist, dann ist bereits die Frage, was Kreativität sein soll »mit Vorsicht zu genießen« (Westermeyer 1999, S. 520f.). Dieser relationale Charakter des Kreativitätsbegriffs wird zudem in empirischen Tests wie psychologischen Kreativitätstests übersehen, was zur Folge hat, dass diese Tests Kreativität gar nicht erfassen können, da sie Kreativität »nicht als mehrstellige Relation« sondern als »Eigenschaft von Personen« definieren (Westermeyer 1999, S. 520f.).

Ebenso voraussetzungs- und empirisch gesichertes Wissen darüber zu bekommen, wie Kreativität erworben wird. Es ist insofern fraglich, ob und wie etwa durch Ästhetische Erziehung dazu beigetragen werden kann, dass sich Kreativität ausbildet, bzw. wie überhaupt in Prozessen Ästhetischer Bildung Kreativität emergiert. So weist Weinert darauf hin, dass die Möglichkeit zur Kreativität zu erziehen bzw. sie in spezifischen Bildungssettings »herstellen« zu können nicht gegeben ist, da sie nicht direkt gelehrt werden könne. Auch seien die objektiv nachweisbaren Erfolge gering, wenn es beispielsweise um die Übertragung auf berufliche Anforderungssituationen gehe (vgl. Weinert 1993, S. 18). Auch in der Erziehungswissenschaft wird der Begriff und insbesondere die Erwartung zur Kreativität erziehen zu können mittlerweile kritisch beurteilt (vgl. Lenzen 2000). Dennoch gehört er nach wie vor zu den meistgenannten Bildungsaspirationen, deren »Herstellung« insbesondere von dem Bereich Ästhetische Erziehung erwartet wird. Die Frage inwieweit dieses Unterfangen überhaupt möglich ist bzw. inwieweit es sich operationalisieren lässt wird dabei allerdings selten gestellt. Diese Problematik kann man auch auf die Überprüfung der »Wirksamkeit« ästhetischer Bildung und Erziehung im Hinblick auf die Entwicklung anderer Schlüsselqualifikationen übertragen.

Kann man die Effekte Ästhetischer Bildung messen bzw. wie lassen sich Prozesse Ästhetischer Bildung bzw. Erfahrung überhaupt sinnvoll und empirisch anschlussfähig beschreiben? Diese Frage wird nicht nur in der empirischen Literaturwissenschaft und der Psychologie sondern in den letzten Jahren nun auch verstärkt in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Allgemeinen Pädagogik aber auch in der Kunst- und Medienpädagogik gestellt (vgl. Rittelmeyer 1993, Mollenhauer 1996; Bastian 2001; Peetz 2001, Kübler 2002).

4. ÄSTHETISCH / MEDIALE BILDUNG UND EMPIRIE

In den 1990er-Jahren wächst im Diskurs um das Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik und im Hinblick auf die Frage nach der bildenden Wirkung von Kunst und Ästhetik das Interesse an empirischer wie theoretischer Grundlagenforschung (vgl. Mollenhauer 1996, Rittel-Meyer 1996, Peetz 2001, Bastian 2001). Es wird darüber nachgedacht, wie Begriffe und Theorien klassischer Konzeptionen ästhetischer Bildung oder moderner philosophischer Ästhetiktheorien empirisch anschlussfähig gemacht werden können. Allerdings sind solche empirischen Untersuchungen über diese Zusammenhänge nach wie vor rar. Dies liegt unter anderem an dem Umstand, dass es sich bei Kunstwahrnehmung und ästhetischer Erfahrung um äußerst komplexe Phänomene handelt, bei denen es fraglich ist, ob und inwieweit sie überhaupt empirischer Forschung zugänglich zu machen sind. So gibt Mollenhauer (vgl. 1996, S. 14) zu bedenken, dass es als strittig gelten dürfe, ob ästhetische Erfahrungen im Sinne strenger empirischer Prozeduren evaluiert werden können. Mollenhauer (ebd.) konstatiert, dass eine solche Empirie der ästhetischen Erfahrung respektive Bildung zuallererst einen adäquaten bzw. mit empirischer Forschung zu vereinbarenden Begriff von ästhetischer Erfahrung haben bzw. suchen müsse. Mollenhauer verweist damit explizit auf ein grundsätzliches Problem der empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen. Bereits von der je spezifischen Konstruktion des Begriffs ästhetische Erfahrung, ästhetisches Urteil, ästhetische Bildung oder Kunst und Ästhetik hängt wesentlich ab, was im Hinblick auf Prozesse ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung in der empirischen Forschung als beobachtbar oder interpretierbar überhaupt angesehen werden kann. Darüber hinaus lässt sich zeigen, dass der Bildungsbegriff oftmals strategisch genutzt wird. So wird je nach begrifflich-theoretischer Konstruktion und Erkenntnisinteresse ästhetisch / mediale Bildung gegenüber der empirischen Forschung entweder als ein für Forschung inkommensurabler oder operationalisierbarer Modus von Erfahrung ausgewiesen. Entsprechend ist deshalb genau zu prüfen, von welchen theoretischen Unterscheidungen bzw. von welchem Begriff »ästhetischer Erfahrung« oder ästhetischer Bildung in empirischer Forschung ausgegangen

werden soll. So macht es eine wesentliche begriffliche Differenz aus, ob beispielsweise mit Kant und unter bewusstseinsphilosophischer Perspektive von einer von anderen Urteilsformen kategorial und qualitativ klar unterscheidbaren und insofern autonomen Form des ästhetischen Urteilens ausgegangen wird oder ob die Spezifik der ästhetischen Erfahrung mit Merleau-Ponty in einer grundlegenden erkenntniskritischen Revision der Kant'schen Fakultäten des Bewusstseins leibphänomenologisch durch einen allgemeinen Wahrnehmungs- und Erfahrungsbezug entdifferenziert und ästhetische Erfahrung in einer allgemeinen Theorie des Ästhetischen diffundiert wird, was sie damit als autonome Erfahrungsform obsolet werden lässt (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 84ff.).

In der Erziehungswissenschaft ist in den 1990er-Jahren auf solche begrifflichen und theoretischen Implikationen unterschiedlicher Argumentationslogiken im Bezug auf Ästhetik reflektiert worden (vgl. Ehrenspeck 1996b, 1998; Mollenhauer 1996) und entsprechend lassen sich auch in den wenigen empirischen Projekten zur Erforschung des Phänomens »ästhetische Bildung« unterschiedliche Begriffe wie ästhetisches Urteil, ästhetische Erfahrung oder Aisthesis beobachten (vgl. Mollenhauer 1996, Rittelmeyer 1996). Ästhetische Erfahrungen mit »legitimen« (vgl. Bourdieu 1989) Produkten autonomer Kunst werden dabei gleichermaßen zum Gegenstand empirischer Forschung (vgl. Mollenhauer 1996) gemacht, wie ästhetische Bildungsprozesse, denen in einer »empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung« nachgegangen wird (vgl. Rittelmeyer 1996).

Grundsätzlich muss jedoch konstatiert werden, dass im Hinblick auf die Empirie der ästhetischen Bildung noch viele Fragen offen sind und auch die Forschungsmethodik ist kaum ausgereift. Die Schwierigkeiten der Erstellung eines solchen, dem Phänomen »ästhetische Bildung« »adäquaten« Forschungsdesigns liegen nicht zuletzt in der dem »Forschungsgegenstand« konstitutiven »Logik«. So verweisen philosophische Theorien des Ästhetischen auf die unhintergehbare ästhetikkonstitutive Differenz von Anschauung, Ausdruck, Darstellung und Begriff (vgl. Adorno 1973, Merleau-Ponty 1984). In dieser Perspektive erweisen sich Ästhetik, Kunst und ästhetische Erfahrung als begrifflich nicht einholbare Modi von Sinn. Die vielfältigen Dimensionen von Kunst und ästhetischer

Erfahrung sind vielmehr ein »Thema mit Variationen«, welches jede geschlossene Darstellung verbietet, »die über die offene Seite jenes lebendigen Kontakts, mit dem allein wir Kunst tatsächlich begegnen, souverän hinweggeht und aus theoretischen Erwägungen verfügt, was Kunst sei« (Bubner 1989, S. 7). Dies stellt empirische Forschung über Phänomene ästhetischer Erfahrung vor schwierige forschungslogische und -praktische Probleme. Mollenhauer gibt diesbezüglich zu bedenken, dass ästhetische Erfahrungen zwar Gewissheitsergebnisse darstellen, die aber der Sagbarkeit weitgehend entzogen seien. Deshalb wäre die Suche nach einer adäquaten Sprache, in der darüber geredet werden kann, eine wichtige Frage im Feld der ästhetischen Hermeneutik (vgl. Mollenhauer 1996, S. 203). Hier sind allerdings die Aporien in der Bestimmung des Verhältnisses von Darstellung, Anschauung, Ausdruck und Begriff zu beachten, auf die in der philosophischen Ästhetik der Moderne in vielfältiger Weise hingewiesen wurde (vgl. Adorno 1973, Menke 1991). Im Hinblick auf empirische Forschung stellt sich darüber hinaus grundsätzlich die Frage nach der Möglichkeit, bezogen auf ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung, »empirisch zuverlässige und den plausiblen Einzelfall übersteigende verallgemeinerungsfähige Behauptungen« machen zu können (Mollenhauer 1996, S. 33). Da eine solche empirische Forschung immer auch theoriegeleitet sein muss, darf bei der Analyse der als ästhetische Erfahrung gekennzeichneten Phänomene darüber hinaus nicht unberücksichtigt bleiben, dass es neben der philosophischen Ästhetiktheorie als theoretischem Bezugspunkt für Empirie auch entsprechende Theorien und Methoden in Disziplinen, wie der Psychologie oder der Soziologie gibt, die auf andere Aspekte, Voraussetzungen oder Implikationen ästhetischer Urteils- oder Erfahrungsvollzüge hinweisen. In einem ausschließlich an philosophischer Ästhetiktheorie orientierten Verständnis von ästhetischer Erfahrung können deshalb viele unbefragte Voraussetzungen dieses Erfahrungsmodus aus dem Blick geraten. So zeigt sich beispielsweise unter einer soziologischen Perspektive, dass ästhetisches Urteilen als eine »im sozialen Raum habitualisierte Fähigkeit zu formorientierter Wahrnehmung« beschrieben werden kann, »die sich auf beliebige Objekte zu richten und diese zu ästhetisieren vermag« (vgl. Bourdieu 1989; Rustmeyer 1997, S. 89). Insofern muss empirische

Forschung über Ästhetische Bildung nicht nur pädagogisch und (kunst-)philosophisch, sondern auch sozialwissenschaftlich informiert sein und entsprechende soziologische sowie psychologische Theorien und Methoden hinzuziehen. Die empirische Literaturwissenschaft betont deshalb, dass es notwendig sei, Ästhetik-, Literatur-, Film- oder Medienwissenschaft nicht nur als »reine Textwissenschaft« bzw. als Wissenschaft, die sich nur auf das ästhetische Sinngebilde bezieht, zu verstehen, sondern grundsätzlich als (empirische) Sozial- und Medienwissenschaft, die auf die Situiertheit der Ästhetischen Kommunikation zu achten habe (Schmidt 1991, S. 9f.). Schmidt zeigt, dass es beispielsweise literarische Texte als Sinngebilde nur für Beobachter in sozialen Systemen gebe. »Beobachter von Texten – zumal von literarischen – sind aber allemal bereits sozialisiert und nehmen kommunizierend am Kulturprogramm ihrer Gesellschaft teil, deren symbolischen Ordnungen, Diskurse, Wertsysteme, Habitus und Schemata sie ebenso wenig selbst entwickelt haben wie ihre Sprache(n). Beobachter nehmen ihre Umwelt wahr, mithilfe der Unterscheidungen und Benennungen, über die sie sozialisationsgeschichtlich verfügen. Sie konstruieren Sinn und kommunizieren in sozialen Systemen unter den dort jeweils gängigen Bedingungen, die sie kaum je selbst gesetzt haben. Sowohl mit Blick auf Einzelbeobachter als auch mit Blick auf Kommunikation ist es daher unmöglich, über Texte zu reden, ohne über (konkrete!) Beobachter in sozialen Systemen zu reden: Die Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule sollte zumindest das auch allen rein textorientierten Literaturwissenschaftlerinnen deutlich gemacht haben. Und Norbert Groeben hat wohl recht mit der Feststellung, dass »...die kognitive Konstruktivität jeder Textrezeption (...) die zentrale Modellannahme ist, in der derzeit alle kulturwissenschaftlichen Disziplinen als Ausgangspunkt von Theorieintegrationen treffen können« (Schmidt 1991, S. 9).

So ist es im Hinblick auf Empirie grundsätzlich problematisch, allgemein über ästhetische Erfahrung und Bildung zu forschen. Darüber hinaus stellen unterschiedliche Künste und Medien wie Literatur, Malerei, Medienkunst, Plastik, Film, Architektur, Theater oder Tanz sowie spezifische Ausdrucks- und Darstellungsmodi, wie Bilder, Sprache, Gesten, Töne, Schrift, Körperbewegung oder gestalteter Raum, differente ästhetische Sinnformen dar, deren

Eigenlogik sich in ästhetischer Erfahrung reflektiert. Gerade in der Erziehungswissenschaft ist die notwendige Differenzierung solcher unterschiedlicher ästhetischer Sinnformen, bezogen auf Prozesse ästhetischer Bildung, immer noch ein Desiderat.

»Wirkungen« Ästhetischer Bildung oder Erziehung sind insofern nur sehr schwer auszumachen und es fragt sich, inwieweit der Wirkungsbegriff überhaupt in diesem Zusammenhang sinnvoll zur Anwendung kommen kann. Dies wird auch im Bereich von Kultur-, Kunst- und Medienpädagogik konstatiert und kritisch beleuchtet. So gibt Fuchs zu bedenken, dass es offenbar »keine einfache und simple Definition von Wirkungen und Mechanismen ihrer Entstehung« gebe (Fuchs 1995, S. 14). Die Struktur von Wirkungen sei äußerst komplex: »Hieraus allerdings den Schluss zu ziehen, es gebe keine Wirkungen, eben weil sie verglichen mit naturwissenschaftlichen Methoden – nicht linearkausal und leicht quantifizierbaren Erklärungsmodellen gehorchen, wäre verfehlt. Vielmehr stellt sich die Frage: welche Wirkungen hat welcher Umgang mit was für Künsten unter welchen Bedingungen für welche Menschen aus was für Gründen – und welche Wirkungen sollten Künste haben (Fuchs 1995, S. 14). Fuchs sieht zwar die Problematik des Wirkungsbegriffs, behält ihn aber dennoch bei. Damit werden aber die problematischen Implikationen des Wirkungsbegriffs grundsätzlich weitergetragen. Es empfiehlt sich deshalb für sozialwissenschaftliche Forschung sich im Bezug auf die Bildungsimplikationen Ästhetisch/Medialer Produkte vom Wirkungsbegriff bzw. von der Wirkungsforschung zu verabschieden. So haben sich beispielsweise in der empirischen Medienforschung im historischen Verlauf Annahmen vermehrt, wonach Wirkungen in hohem Masse Variablen- und Kontextabhängig sind. Variablen und Kontexte, die als Wirkungsermöglicher oder Verstärker eintreten und als solche identifiziert wurden, sind u. a. der Plot eines Films, das Lebensalter der Rezipienten, die Sozialisationsbedingungen der Rezipienten aber auch die Geschlechterdifferenz oder die aktuelle Stimmung (vgl. Drinck/Ehrenspeck/Hackenberg/Hedenigg/Lenzen 2001, S. 4). Der gravierendste Einwurf gegen Medienwirkungsforschung besteht aber nicht so sehr in der unvollständigen Berücksichtigung von Variablen, sondern: »in der Grundfiguration einer linearen Wirkungsvermutung medialer (oder ästhetischer A. d. V.) Darstellungen, die Gegenstand

weitreichender Kritik ist (...). Im einzelnen sind die Komponenten der Kritik gegen eine Medienwirkungsvermutung: die Übernahme des physikalischen Begriffs linearer Wirkung, der aus der Beschreibung der physikalischen Kraft übernommen wurde, die damit verbundene Annahme einer reproduzierbaren Wirkung, die Verobjektivierung des Rezipienten, dessen Kognition als mediales Wirkungsobjekt konzipiert wird, der Kausalitätsbegriff und die Unterkomplexität der Variablenisolierung« (Drinck/Ehrenspeck/Hackenberg/Hedenigg/Lenzen 2001, S. 5).

Es wird deshalb vorgeschlagen eine Rezipienten- und nicht Wirkungsorientierte Medienforschung zu betreiben. Es empfiehlt sich dabei auf Rezeptionstheorien zurückzugreifen, die für empirische Forschung anschlussfähig sind. In Anlehnung an die, im Hinblick auf Ergebnisse der neueren Kognitionsforschung und Kognitionspsychologie anschlussfähige empirische Literatur- und Medienwissenschaft, wird Rezeption deshalb als eine konstruierende Tätigkeit des Rezipienten verstanden. Theorien, die diese Definition nahegelegt haben sind u. a. die Systemtheorie, der Radikale und der Soziale Konstruktivismus. In diesem Theoriekontext wird die Rezeption von Wirklichkeit, zu der auch die Medienwirklichkeit gehört, als »Kommunikatbildung« verstanden (vgl. Drinck/Ehrenspeck/Hackenberg/Hedenigg/Lenzen 2001, S. 9).

Diese Konzeption des Ästhetisch / Medialen Rezeptionsprozesses ist ebenso anschlussfähig für qualitative empirische Forschung, die in Einzelanalysen über mögliche Implikationen der Medien- oder Ästhetikrezeption Auskunft geben könnte (Breuning 2001, S. 166f.). Solche Forschung wäre erst die Basis für weitere Überlegungen, inwieweit der Ästhetisch / Mediale Rezeptions- oder Kommunikatbildungsprozess Implikationen für den Erwerb von »Schlüsselqualifikationen« hat. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang allerdings, inwieweit der plakative Begriff bzw. das Konzept Schlüsselqualifikation für erfolgreiche Bildungsplanung ausreicht. Die neuere Lernforschung hat gezeigt, dass Lernen grundsätzlich situiert stattfindet (Resnik 1996; Ehrenspeck 2001, S. 344). Schlüsselqualifikationen erwirbt man insofern nicht an sich, sondern diese erweisen sich als solche erst in konkreten Situationen. Es kommt deshalb darauf an, Ästhetisch / Mediale Bildung als situiertes Lernen zu arrangieren. So sind Kriterien für erfolg-

reiches Lernen aus der Sicht der neueren konstruktivistischen Lernforschung das Prinzip der Situiertheit: d.h. die Schaffung von Lernarrangements in realen oder realitätsnahen Kontexten, die Möglichkeiten der Wissensanwendung bieten sowie das Konzept des »problem-based-learning«. Weiterhin das Prinzip der Authentizität, welches komplexe reale Aufgaben und Probleme als Lernanlässe heranzieht, deren Bearbeitung durch Experten (z.B. Kunst- oder Theaterpädagogen) unterstützt wird, sowie das Prinzip der Kooperation, in dem auf gezielte Förderung des Lernens in Gruppen abgehoben wird (Thiel/Ophard 2001, S. 714; Lenzen 2001, S. 12). Grundsätzlich setzt die neuere Lernforschung dabei auf das Prinzip des »Selbstregulierten Lernens«, das auch für PISA ein zentrales Prinzip darstellt (PISA 2001, S. 271ff.). Ästhetische Bildung, konzipiert als situiertes Lernarrangement, wäre insofern eine interessante Möglichkeit, erfolgreiche Lernprozesse zu initiieren, in denen beispielsweise in einer Schülertheateraufführung auch »Schlüsselkompetenzen«, wie Kooperationsbereitschaft, Durchhaltevermögen oder Qualitätsbewusstsein zum Vorschein kommen. Aber erst wenn es tatsächlich empirisch aufweisbare Implikationszusammenhänge zwischen Ästhetisch / Medialer Erfahrung und dem Konzept »Schlüsselqualifikation« bzw. Ergebnisse im Hinblick auf situiertes Lernen gibt, kann Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft sicher sein, nicht immer nur »Versprechungen« des Ästhetisch / Medialen zu produzieren.

LITERATUR

- Adorno, T. W. (1973): **Ästhetische Theorie**. – Frankfurt a. M.
- Breuning, F. (2001): **Entwicklungsprozesse**. Über die (Bildungs-) Wirkungen der Lebenskunstprojekte. In: BKJ (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Remscheid, 165-179.
- Baasner, A. / Zens, R. (2001): **Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft**. Eine Einführung. Berlin.
- Bastian, H. G. (2001): **Musik(erziehung) und ihre Wirkung**. Schott.
- Blohm, W. (1984): **Identitätsfördernde ästhetische Praxis**. Eine Untersuchung aktueller kunstpädagogischer Konzepte unter Kriterien eines sozialisationstheoretisch begründeten Identitätsbegriffs. – Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1989): **Die feinen Unterschiede**. – Frankfurt a. M.
- Bubner, R. (1989): **Ästhetische Erfahrung**. – Frankfurt a. M.
- Christmann, U. / N. Groeben (1999): **Psychologie des Lesens**. In: B. Franzmann u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München.
- Didi, H.-J. / E. Fay / C. Kloft / H. Vogt (1993): **Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive**. Bonn.
- Drinck, B. / Ehrenspeck, Y. / A. Hackenberg / S. Hedennigg / D. Lenzen (2001): **Von der Medienwirkungsbehauptung zur erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung**. Ein Vorschlag zur Analyse von Filmkommunikaten. In: Medienpädagogik. Online-Zeitschrift, 1. Jg., H. 2, S. 1-24. (www.medienpaed.com/01-1/Drinck1.pdf).
- Ehmer, H. K. (1979): **Einleitung**. In: Ehmer, H. K. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und Alltag. – Lahn, S. 7-16.
- Ehrenspeck, Y. (1998): **Versprechungen des Ästhetischen**. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. – Opladen.
- Ehrenspeck, Y. (1996): **Der »Ästhetik«-Diskurs und die Pädagogik**. In: Pädagogische Rundschau, 50. Jg., S. 247-264.
- Ehrenspeck, Y. (2001): **Lernen**. In: N. Pethes / J. Ruchartz (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Frankfurt a. M., S. 342-345.
- Ehrenspeck, Y. (2001): **Transfer**. In: N. Pethes / J. Ruchartz (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Frankfurt a. M., S. 591-592.
- Ehrenspeck, Y.: **Philosophische Bildungsforschung / Bildungstheorie**. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung, Opladen 2002, S. 141-155.
- Flitner, W. (1932): **Die musische Bildung und die Zeitlage**. In: Die Musikpflege, 2. Jg., S. 491-500.
- Fuchs, M. (1995): **Wirkungen, Funktionen, Kunst: Annäherungen an die Begriffe**. In: Ders.: Wozu Kulturarbeit? Wirkungen von Kunst und Kulturpolitik und ihre Evaluierung. Schriftenreihe des BKJ, Bd. 31, Remscheid.
- Gadamer, H.-G. (1990): **Wahrheit und Methode**. Tübingen.
- Groeben, N. (1991): **Empirisch-konstruktivistische Literaturwissenschaft**. In: Brachert, N. / Stückrath, S. (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg.
- Groeben, N.: (1999): **Lesesozialisation in der Mediengesellschaft**. Tübingen.
- Grundmann, H. (1991): **Der »schlüsselfertige Jugendliche als erkenntnisleitendes Interesse berufsschulischen Unterrichts?** In: Die berufsbildende Schule, H. 2, S. 116-118.

Hartlaub, G. F. (1922): **Der Genius im Kinde.** – Breslau.

Hartwig, H. (Hrsg.) (1976): **Sehen lernen.** Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. – Köln.

Kant, I. (1974): **Kritik der Urteilskraft,** Werkausgabe Bd. X, hrsg. v. W. Weischedel. – Frankfurt a. M. 1974.

Kübler, H.-D. (2002): **PISA und die Medienkompetenz.** Warum empirische Begründungen mehr als dringlich sind. In: medien praktisch, 26. Jg, H. 102, S. 4-8.

Lenzen, D. (2001): **Neue Lernkultur.** Herausforderungen für Unterricht und Schule, Mimeo.

Lenzen, D. (2000): **Kann man Menschen zur Kreativität erziehen?** Mimeo.

Lichtwarck, A. (1966): **Die Kunst in der Schule.** – Hamburg.

Mayrhofer H. / Zacharias W. (1976): **Ästhetische Erziehung.** Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. – Reinbek bei Hamburg.

Medien praktisch (2002): **Neues lernen – neue Bildung?** 26. Jg., H. 102.

Merleau-Ponty, M. (1984): **Das Auge und der Geist.** In: Merleau-Ponty, M.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays, hrsg. von H. W. Arndt. – Hamburg, S. 13-45.

Mollenhauer, K. (1988): **Ist ästhetische Bildung möglich?** In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg., S. 443-461.

Mollenhauer, K. (1996): **Grundfragen Ästhetischer Bildung.** Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. – Weinheim.

Oelkers, J. (1989): **Die große Aspiration.** Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. – Darmstadt.

Ophart, D./Thiel, F. (2001): **Lernen für leben - Schulen im gesellschaftlichen Verbund.** In: orientierung in der Wissenswelt, 56. Jg., Nummer 661, S. 712-718.

Peetz, G. (2001): **Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik.** Hannover. PISA/DEUTSCHES PISA KONSORTIUM (HRSG.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Rein, W. (1899): **Zeichenunterricht nach historischen Gesichtspunkten.** In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 7 – Langensalza, S. 759-762.

Resnik, L. B. (1996): **Situated Learning.** In: E. Decorte / F. E. Weinert (Hrsg.): International encyclopedia of developmental and instructional psychology. Oxford, S. 341-347.

Rittelmeyer, C. (1996): **Synästhesien.** Entwurf zu einer empirischen Phänomenologie der Sinneswahrnehmung. In: Mollenhauer, K. / Wulf, C. (Hrsg.): Aisthesis / Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. – Weinheim, S. 138-153.

Roth, H. (1973): **Pädagogische Psychologie des Lehrens und lernens.** Hannover.

Rustemeyer, D. (1997): **Erzählungen.** Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. – Stuttgart.

Schuhmacher-Chilla, D. (1995): **Ästhetische Sozialisation und Erziehung.** Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. – Berlin.

Seidenfaden, F. (1958): **Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen.** – Münster.

Selle, G. (1990): **Das Ästhetische: Sinntäuschung oder Lebensmittel**. In: Selle, G. (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. – Reinbek bei Hamburg, S. 14-40.

Schmidt, S.J. (1991): **Literaturwissenschaft als interdisziplinäres Vorhaben**. Lumis Schriften Nr. 30. Siegen.

Schmidt, S.-J. (1994): **Empirische Literatur- und Medienforschung**. Siegen.

Tenorth, H.-E. (1995): »**Alle alles zu lehren**«. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung. Darmstadt.

Weber, E. (1926): **Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft**. – Leipzig.

Weinert, F. E.: (1993): **Wissenschaftliche Kreativität**. Mythen, Fakten und Perspektiven. Paderborn.

Westmeyer, H. (1999): **Konstruktivismus und Psychologie**. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 4, S. 507-527.

Zacharias, W. (2001): **Alles ist Ästhetisch – irgendwie und sowieso**. Plädoyer für die Bedeutung der ästhetischen Dimension der Medien. In: Medien + Erziehung, 45. Jg., Nr. 3, S. 147-156.

¹ Dies wird in der PISA Studie allerdings auch ausdrücklich nicht als Ziel formuliert. Es wird vielmehr darauf hingewiesen, dass nicht alle Modi Allgemeiner Bildung verhandelt werden können oder sollen (PISA 2001, S. 21). Zentral bleibt das Grundbildungskonzept der »reading literacy« und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung (PISA 2001).

ZUR PERSON: Prof. Dr. Gerd Koch, Dr. phil., Dipl.-Päd., Lehrer, Groß- und Außenhandelskaufmann, seit 1981 Professor für Pädagogik / Soziale Kulturarbeit (Theater) an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. Mit-Begründer und Mit-Herausgeber von »KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik« seit 1985. Vorsitzender des Gesellschaft für Theaterpädagogik. Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Ernst-Bloch-Zentrums in Ludwigshafen (Rhein). 2003 erscheint das erste deutschsprachige »Wörterbuch der Theaterpädagogik« (herausgegeben von Marianne Streisand und Gerd Koch).

LOB DER DIFFERENZ

AM BEISPIEL VON SOZIALER KULTURARBEIT UND THEATERPÄDAGOGIK



VORBEMERKUNG

Der Titel »Lob der Differenz« erscheint etwas antiquiert und vielleicht auch gewöhnungsbedürftig. Gut: Zu »Differenz« kann man sachlich etwas aussagen. Aber zu »Lob«? Ein ungewöhnlicher und seltener öffentlicher Gebrauch dieses Wortes scheint mir vorzuliegen. Aber immerhin gehört es seit 1000 Jahren zum deutschen Sprachschatz und wurde - vielleicht - abgeleitet aus der Wortgruppe »Laub« - also Zweige und Blätter, die zum Schmuck, zu Ehrungen, zum Lobe eben, benutzt wurden. Weshalb aber kam mir dieses Wort doch so leicht über die Lippen als Titelformulierung? Ich mache einige Antwortversuche, die schon auf meine fachlich-sachlichen Ausführungen hinweisen.

Plötzlich erkannte ich mich wieder als jemanden, der beim Stückeschreiber und Theoretiker Bertolt Brecht in die Lehre gegangen ist (vgl. Gerd Koch, 1988). Ich finde im Registerband der neuen großen, kommentierten Brecht-Ausgabe (GBA) 17mal Titelfanfänge mit dem Wort »Lob« sowie je einmal »Lobet...« und »Lobgesang«. Da ist bei Brecht Ironie mit im Spiel, da wird der religiöse Hymnus konterkariert - aber es wird auch das Lehrhafte, das Verkündigenswerte mit einem »Lob« eingeleitet. Bei Brecht also: Lob des Sozialismus, des Kommunismus, der illegalen Arbeit, der U. S. S. R. ... Aber auch - und da habe ich mehr hospitiert: »Lob der Dialektik«, »Lob des Lernens«, »Lob des Zweifels« und sogar »Lob der Vergeßlichkeit«.

Soweit zur Form des Themas.

Aber auch zum Lob als einer inhaltlichen Größe kann ich bei Bertolt Brecht fündig werden, wenn ich die aktive Form, jemanden zu loben, heranziehe. Eine von Brechts »Geschichten vom Herrn Keuner« ist mit »Erfolg« überschrieben und sie geht so: »Herr K. sah eine Schauspielerin vorbeigehen und sagte: ‚Sie ist schön.‘ Sein Begleiter sagte: ‚Sie hat neulich Erfolg gehabt, weil sie schön ist.‘ Herr K. ärgerte sich und sagte: ‚Sie ist schön, weil sie Erfolg gehabt hat.« (GBA Bd. 18, S. 24, S. 441) Setzen wir statt Erfolg (erst im 17. Jahrhundert im Deutschen gebräuchlich, also 800 Jahre nach dem Wort Lob) das Wort Lob ein, dann würde der Satz lauten: Die Schauspielerin ist schön, weil sie gelobt wurde.

Loben ist in der Verhaltens- bzw. Lern- Psychologie so etwas wie Teil des Lernens durch Bestärkung/ Bestätigung/ Belohnung des Gelungenen, des Erfolgreichen. Und »Lernen vom Erfolg« ist ein sozialpädagogisches Programm »Jenseits von Blockade und Stagnation«, das von Jona M. Rosenfeld (Jerusalem), Honorarprofessor an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, gepflegt wird - es geht um das Erinnern von »Hindernissen und Chancen für wechselseitige Anerkennung im sozialen Feld«: »Wir gehen davon aus, daß die ... notwendige Fachkompetenz weniger anhand fertiger Theorien und Modelle als dadurch erworben wird, daß man sich systematisch auf ein retrospektives, reflektierendes Lernen am Erfolg einläßt. Dazu werden Beispiele

erfolgsorientierter Lernprozesse ... präsentiert. Sie illustrieren, wie das Lernen am Erfolg das (Re)generieren von Transaktionen und deren Darstellung in Handlungsbegriffen (actionable terms) ermöglicht. Wir stellen fest, daß Großzügigkeit (d. h., die Freude an dem, was dem Anderen gut tut) beim Überwinden von Blockade und Stagnation unerlässlich ist. Mit ihrer Hilfe kann Neid, der Lernprozesse blockiert, überwunden werden. So kann aus früheren Erfolgen gelernt werden, wenn man Stagnation nicht als Widerstand, sondern als Chance versteht.« (Rosenfeld wurde aus einem unveröffentlichten Vortrags-Skript zitiert). »Großzügigkeit« – das ist für Rosenfeld die wichtigste professionelle Verhaltensweise, der »Handlungsbegriff« im sozialen Feld (eine Schlüsselqualifikation?! Vgl. zu einem anderen Handlungsbegriff, nämlich »Respekt«, Richard Sennett 2002).

MIT DIFFERENZ UMGEHEN

Ich will im folgenden ein Plädoyer, ein Lob für Differenz, für Unterscheidungsvermögen geben und gehe dabei bildungstheoretisch, -moralisch und -spekulativ vor.

Manche Dinge und Gedanken sind für einen Praktiker und Theoretiker der Sozialen Kulturarbeit ganz gewöhnlich. Womit andere Disziplinen noch ringen, das macht er ganz selbstverständlich oder zumindest hat er es als Hintergrundtheorie bei sich (vgl. Koch 1989; 1994; 1996).

Eben: Mit Differenz umzugehen! Das ist manchmal geradezu die Grundlage seines Tuns. Gabriela Naumann schreibt in einem Beitrag für das »Wörterbuch der Theaterpädagogik« (herausgegeben von Gerd Koch und Marianne Streisand – in Vorbereitung - 2003): »Um dem komplexen Sinnespotential zu begegnen, muß eine kritische Sinnesarbeit auf Brüche, Ungereimtheiten, Widersprüche und Kuriosa der sinnlichen Erkenntnis eingehen. Erst durch das Aushalten von Ambivalenz, Differenz und Fremdheit wird Erfahrungs- und Denkfähigkeit hergestellt.«

Am 28. 9. 2000 führte Bundestagspräsident Wolfgang Thierse im Deutschen Bundestag aus: »Das Bedürfnis nach Gerechtigkeit ist ein sehr menschliches Bedürfnis. Aber jetzt wird sichtbar, daß die spe-

zifische Ausprägung der Gleichheitsvorstellung eine Rückseite hat: den Konformitätszwang; die Unfähigkeit, mit Differenzen umzugehen und soziale, kulturelle, weltanschauliche Differenzen auszahlen.« (zitiert nach Heiko Kleve, Gerd Koch, Matthias Müller - in Vorbereitung - 2003). Gesellschaften verändern sich und damit auch die sozial-kulturelle Arbeit. Klassische Leitorientierungen werden immer problematischer – sowohl aus praktischer als auch aus theoretischer Sicht. Eine neue Leitorientierung ist die Differenz von Norm und Abweichung, Konformität und Devianz, Symmetrie und Asymmetrie. Inzwischen ist es mehr als fraglich geworden, ob die sozial-kulturelle Arbeit die Funktion hat, soziale Abweichungen von gesellschaftlichen Normvorstellungen zu renormalisieren. Soziale Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse auf den unterschiedlichsten Ebenen der Gesellschaft verunmöglichen das Bezugnehmen auf einheitliche und klare normative Vorstellungen. Pluralitäts- und Differenz-erfahrungen scheinen inzwischen auch den soziokulturellen Arbeitsalltag zu bestimmen. »Differenzsensibilität« zu erlangen, wäre mithin eine berufliche Qualifikation (vgl. Kleve, Koch, Müller, ebd.).

Es geht um Differenz-Wahrnehmung in emotionaler, ethisch-wertmäßiger, sozialer, ökonomischer, geographischer, politischer, ethnischer und erkenntnisstrukturierender Hinsicht; um das Leben in asymmetrischen Verhältnissen; um Ungleichheit in pluralistischen Gesellschaften; um Akzeptanz, Beibehaltung und Leben mit / im Wertepluralismus / im normativen Pluralismus. Um den zu erhalten, kann man sich eine übergreifende, offene, basale Wertsetzung vorstellen, die nicht hinterfragbar / hintergebar ist, wie sie etwa der nichtkontroverse Raum einer Verfassung darstellt oder die Deklaration der Menschenrechte oder der Grund- und Menschenrechtskatalog des Grundgesetzes.

Man kann aber auch die Frage in das methodische Vorgehen, nämlich mit Differenzen umzugehen, überführen. Dann müßten Handlungsstrategien geübt werden und alltagsweltlich zur Verfügung stehen. Aushandlung wäre dann das Wort für solches Verfahren. Es wird – immer – und sollte – immer – ein ziviles, strittiges sein. Der öffentliche Austausch müßte installiert werden können: Orte, Räume und Zeiten müssen zur Verfügung stehen. Der Ansatz Sozialer Kulturarbeit hätte so etwas zu

etablieren – an und in vielen verschiedenen Lern-, Erfahrungs- und/oder Erlebnisorten. Das ist auch eine kulturpolitische bis ökonomische Frage. Aber es ist auch eine Willensfrage, besser: eine Frage des organisierten und organisierenden Willens, des Interesses. Die subjektiven Faktoren, wie die Entfaltung und den Einsatz eines Willens, kann man bei einem Plädoyer für Differenz nicht außeracht lassen.

Ein politisch-pädagogisches Plädoyer, eine Bitte und eine Handlungsweise des schon zitierten Bertolt Brecht lautet: «Wir bitten euch aber: / Was nicht fremd ist, findet befremdlich! / Was gewöhnlich ist, findet unerklärlich! / Was da üblich ist, das soll euch erstaunen. / Was die Regel ist, das erkennt als Mißbrauch / Und wo ihr den Mißbrauch erkannt habt / Da schafft Abhilfe!» (GBA Bd. 3, Die Ausnahme und die Regel, S. 260)

Eine ganz praktische, auf Differenz orientierte und den Umgang mit ihr übende Theater-Kultur-Arbeit aus Ideen von Brecht kann beispielhaft so aussehen: Mit einem Typus und Stoff, dem »Baal«-Typ, hat Brecht sich Zeit seines Schaffens befaßt. Um 1930 beginnt er mit Versuchen und fragmentarisch gebliebenen ‚Stoffsammlungen‘ zu »Der böse Baal der asoziale« und hier stellt Brecht unter anderem die Frage nach dem modernen Subjekt / Individuum, nach der Person.

Er läßt seinen »Baal« vielgestaltig, differenziert »auftauchen als / gast / hure / richter / kaufmann (stiere) / ingenieur (will nur das experiment) / hilfsbedürftiger – bittsteller (er beutet das ausgebeutet-sein aus) / liebhaber der natur / demagoge / arbeiter (streikbrecher) mutter / historiker / soldat / liebhaber ... / als pfaffe / als beamter / ...« (Brecht 1968, S. 78).

Als Theaterpädagogin in der Sozialen Kulturarbeit kann ich hier die philologische, literaturwissenschaftliche Diskussion weitgehend unberücksichtigt lassen und den Brechtschen Text als Rollen-Spiel-Vorlage benutzen und lasse Baal, z. B. in der folgenden Szenen-Skizze in vielfältiger Weise und nicht nur wie von Brecht hier vorgeschrieben als »Paßbeamten« auftauchen. Das Szenen-Fragment lautet: »DER BÖSE BAAL als paßbeamter. Eine frau kämpft um das leben ihres bruders. Der beamte

erfüllt sämtliche formalitäten. eile ist alles. (kanonendonner, uhr)« (Brecht 1968, S. 81). Ich weiche im Differenz übenden Theaterspiel ab von der Baal-Rolle eines Paßbeamten und lasse Baal in derselben Szene eben nicht (nur) als Paßbeamten, sondern (zusätzlich) als z.B. »Liebhaber der Natur«, als »Pfaffe« etwa, wie Brecht es anfangs auflistete, erscheinen unter Beibehaltung der sonstigen szenisch-sozialen Kommunikations-Struktur.

Was geschieht, welche Differenzen erfahre ich neu, erfahren wir neu, wenn wir die Vorlage so anders machen, eine Differenz einbauen? Wir können wenig voraussagen. Wir müssen uns hineinbegeben.

In Brechts Lehrstück-Theorie und Praxis-Anleitung heißt es, es solle ein »überlegtes Andersspielen«, ein »Untersuchen« und Einbringen von »eigner Erfindung ... aktueller Art« geschehen (Brecht zit. nach Koch 1997, S. 93). Der brasilianische Theaterreformer Augusto Boal macht übrigens in seinem Modell »Forumtheater« innerhalb seines Konzepts eines »Theaters der Unterdrückten« (Boal 1979 / 1989) etwas Ähnliches: Er läßt in Szenen, die gerade aktuell von Menschen / Laien entwickelt worden sind und in denen es um Unterdrückung geht, die Person(en) des (der) Unterdrückten auswechseln und anders spielen; Verhaltensvarianten einbringend – unter Beibehaltung des Rahmens.

Solch einen szenischen Vorgang des Differenzen-Lernens beschreibt der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf so: «Der Ansatz beim Szenischen, bei der Arbeit von Subjekten an der Konstitution ihrer Erfahrungswelt kostet mehr Zeit als die Beschränkung auf den reinen Inhalt. Das gilt sowohl für die Forschungspraxis als auch und vor allem für die ihr vorgelagerte Erziehungs- und Lernpraxis. Probieren, Umwege, Irrwege bei der Erforschung der neuralgischen Punkte und Phasen von Lernprozessen sind nicht als Zeitverlust zu verbuchen.» (Rumpf, S. 165)

Ich befinde mich hier übrigens – auch – im Felde einer politischen Bildungsarbeit, wenn ich nämlich davon ausgehe, daß es politisch ist, wenn ich einen vorfindlichen (künstlerischen, sozialen) Text aufbreche: Ich gehe, wir gehen interessegeleitet an Vorfindliches (als Vor-Geschriebenes: temporär wie macht-systematisch) heran. Und ich verhalte mich

mental modern, indem ich Veränderungsoffenheit zeige - der Soziologe Shamuel Eisenstadt faßt Modernisierung als Veränderungsoffenheit und er spricht im Plural von »multitude modernities«. Ferner wenden wir uns in solchem Tun gegen Eindeutigkeitswünsche, also gegen ein tradiertes »Normenrichtertum« (Michel Foucault), ein allzu schnelles Schließen, Abschließen.

Ein Beispiel theater- und kulturpädagogischen Tuns: »Der Kölner Kollege E. F. macht mit Abschiebehäftlingen ... im Knast Theater... Nun aber ist der Status seiner Mitspieler nicht durch Pädagogik / Theater / Kunst bestimmt, sondern durch die Macht-Bedingungen der Anstalt / der Politik – und es kann vorkommen, dass bei einer Aufführung nicht mehr alle Spieler beisammen sind. Was tun? ... Was wäre eine besondere ästhetische Lösung solch eines Problems innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit? ... eine Antwort / Anleihe, ein Versuch mit dem französischen Philosophen Gilles Deleuze. Er sagt: ‚Der Theatermann ist kein Autor, Schauspieler oder Regisseur mehr. Er ist ein Operateur. Unter Operationen muss man die Bewegung der Subtraktion, die Amputation verstehen...‘ ... Theaterpädagogisch gesprochen: Der Spielleiter nimmt ganz bewußt in Kauf, dass einige Spieler nicht dabei sind. Er ist zwar nicht der Urheber der Amputation / Subtraktion, aber er greift sie auf und lässt so – verkürzt, aber auf sie aufmerksam machend – spielen, d. h. dass Dialoge ins Leere gehen, weil der Partner fehlt, dass Protest sich einstellt bei Spielern wie Zuschauern...« (Koch 2001, S. 50) Differenz, Asymmetrie, Schmerz als Widerspruchserfahrung werden deutlich. Eine (soziale) Ästhetik / aisthesis als Wahrnehmung wird geschärft und sinnlich konkret.

In einer unveröffentlichten Diplomarbeit an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin zur »Contact-Improvisation« verwendet David Neumann-Cosel (2002) zur Beschreibung und Analyse dieser Bewegungsarbeit / Körper-Kommunikationsarbeit, die manchmal theatralen Arbeiten übungsweise vorgeschaltet wird, aber auch im Körpertheater eine integrierbare Arbeitsweise darstellt, Begrifflichkeiten, die im Kontext von Differenz, Anderssein und Widersprüchlichkeit stehen: »Nicht immer... werden sich zwei Tanzende an dem für das gemeinsame Gleichgewicht günstigen Ort zueinander finden,

oft kommt es... zu einem Entgleiten und dann Fallen... Das ist nicht nur unvermeidlich, sondern wird vielmehr ausdrücklich akzeptiert und geübt... In Zeiten sich auflösender Sicherheiten hinsichtlich persönlicher Lebensentwürfe und vorhersagbarer Biographien und hinsichtlich gesamtgesellschaftlicher (globaler) politischer und ökonomischer Strukturen, trifft auf die Menschen... die Forderung nach Flexibilität in allen ihren Lebensäußerungen... nicht in der Erstarrung in alten Weisheiten und Verhaltensweisen (kann eine Antwort auf solche Herausforderungen, Anm. gk) liegen, sondern nur in der dynamischen geistigen (und körperlichen, Anm. gk) ‚Mobilität‘, die durch Improvisation in vielen widersprüchlichen Situationen gestaltet wird: »Improvisation (ist) eine Herausforderung, gerade noch rechtzeitig Entscheidungen zu treffen... Eine gewisse ‚Tugend der Orientierungslosigkeit‘ ist... mit Sicherheit (!, Anm. gk) von Nöten... Desorientierung sollte eine akzeptable Empfindung werden...«

Solche Pädagogik, solch ein anderes Lernen und Lehren kann man mit Horst Rumpf eine »schräge Didaktik, ein schräges Lernen« nennen und sie hat kommunikative Ähnlichkeit mit der literarischen Gattung der Anekdote: Die erzählt eine (Oberflächen-)Geschichte und gibt Stimuli bzw. kleine Öffnungen frei, um die – eigentliche – Untergeschichte durchschimmern zu lassen. So anekdotisch reden auch Narren, die dadurch das Ohr des Königs haben. So verhalten sich Eisberge: Wir sehen ihre Spitze und scheitern, wenn wir eine »Titanic« sind, an dem, was wir nicht sahen: am submarinen Wirklichkeitspotential. Also: Am Anderen, an dem, was auch da ist. Indem wir damit rechnen (lernen) und uns Übungen dazu gestatten, dann enttäuschen wir uns. Das Andere als Chance! Differenz heißt im Handlungsfeld sozialer Kulturarbeit: Sowohl als auch – und das aushalten! (das sagte mir im Sommer 2001 die Theaterpädagogin Ute Pinkert, Berlin / Potsdam). »Kompetent in verschiedenen Welten« (Hinte 1997, S. 165) – das wäre eine sozialpädagogische Fassung eines Bildungsziels.

Kunst ist häufig ein störrisches Neumachen ohne zwingendes Erbschaftsantreten. Sie tritt etwas Neues an, geht das Risiko, nicht verstanden zu werden, ein. Lernen ist etwas Ähnliches – nämlich auch ein Verlernen und eine Suchbewegung, ein Versuch: es geht so; vielleicht geht es anders; so geht

es schlecht; etwas fehlt; Bedürfnisse werden nicht befriedigt. Und statt nur im Nebel zu stochern, sollten Orte, Verhaltensweisen, Tendenzen, Zeiten, Experimente in Richtung Heimat und Erfolg gefunden oder gemacht werden: Aha, das geht also auch! Denn es geht so und anders! (Apel 1975, S. 297 ff., Peirce 1970, Nowotny 1999 (hier spielt die Logik des abduktiven Schließens ihre praktische Rolle, vgl. Kurt Eberhard in Kleve, Koch, Müller).

Was es auch noch und was es anderes in mir gibt, wird entbunden, d. h. auf die Welt gebracht und entbunden im Sinne von befreit / entfesselt. Kreativität, Entdeckung, Recherche, Gestaltung sind Begriffe, die das hier Angeführte zu benennen suchen: Entbergung von Verborgenen, Herausbringen. Denn: Ich bin nicht entweder das oder jenes, sondern das und jenes (vgl. dazu Hugo von Hofmannsthal, Kandinsky und Ulrich Beck (1993), Das Wort UND statt des ENTWEDERODER steht für eine sich selbst in ihren Unterschieden betrachtende Moderne. Solch eine Sichtweise respektiert selbstverständlich, daß etwa ein Mensch ein Schnittpunkt ganz verschiedener Einflußlinien ist. Das hatten sozialökonomisch Marx und Engels im 19. Jahrhundert deutlich gesagt, das hatte tiefenpsychologisch Sigmund Freud ermittelt, das war schon goethisch-faustisch als Rede von den zwei Seelen, ach, in meiner Brust, geahnt worden, das zeigten uns gruppenpsychologische /-dynamische Versuche etwa von Kurt Lewin, dessen Experimente Brecht bekannt waren (GBA Bd. 27, S. 150), das lieferten uns Sozialisationsforschung und nicht zuletzt klinische Beobachtung – und auch die Ethnologie, wenn sie etwa in Erinnerung brachte, daß es in der vietnamesischen Sprache kein isoliertes Ich gibt, sondern viele Ichs - immer auf etwas anderes, z. B. auf die Natur, auf die Familie usw. bezogen (also wie Sartre sagte: Beziehungs-Ichs, vgl. Zimmermann 2001 und 2002, S. 25 ff.). Sogar, wo ich Ich zu mir sagen möchte, spricht manch anderes mit – Freundliches oder Feindliches, Altes oder Neues, Meines oder Deines, Lokales oder Globales. Nein: - besser gesagt - Nicht oder, sondern und: Freundliches und Feindliches, Altes und Neues, Meines und Deines, Lokales und Globales. Ein widersprüchliches Feld! Und immer wieder ein anderes!

ANDERES LERNEN UND LEHREN ALS UMGANG MIT WIDERSPRÜCHLICHEM?

Das Themen-Umfeld eines anderen Lernens (und Lehrens) muß etwa solche Dimensionen berücksichtigen: Bildung, Identität, Kompetenz, Kultur, Wissen, Zukunft (siehe die graphische Gestaltung des Faltblatts der LKJ zur Fachtagung »Anders Lernen! Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung vermitteln« am 18. 10. 2002). Hermann Lange, einer der Koordinatoren der PISA-Studien, hat 2002 »Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland« gezogen.

1. Auch Lange spricht von »Schlüsselqualifikationen« und »Kompetenzbereichen«, die entwickelt und erschlossen werden müssen. (S. 460 f.) Ich will kritisch anmerken, daß es nicht nur um Kompetenzen geht – sondern es muß gehen um Performanzen, d.h. wir müssen unsere Potentiale auch öffentlich aussagen, ausdrücken können: Der öffentliche Ausdruck ist gewissermaßen die Aktionsform von (schlummernder) Kompetenz und Potenz. Ferner sind Schlüsselqualifikationen danach zu befragen: Zu welchem Schloß paßt der Schlüssel? Ich muß also auch das Schloß kennen. Welche Tür öffne ich mit dem Schlüssel? Was ist dahinter? Und: Zu welchem Schloß paßt mein Schlüssel etwa nicht? Und warum nicht? Gibt es Schlüsselgewalt außerhalb von mir? - Der Umgang mit dem Anderen, dem Widersprüchlichen, mit Differenz kann als eine prozeßhafte Schlüsselqualifikation, die durch Soziale Kulturarbeit erworben und in ihr gestaltet werden kann, verstanden werden.

2. Lange hält »die aktive () Nutzung der Sprache als Mittel, seine Gedanken stringent (Herv., gk) zu formulieren und zu kommunizieren« (S. 462), für wichtig. Warum heißt es »stringent«? Ich schlage alternativ vor: »differenziert zu formulieren und zu kommunizieren« - das muß gekonnt werden; auch das Aushalten von Widersprüchlichkeit und Differenz muß sprachlich begleitet werden können. Das PISA-Kriterium der höchsten Lesekompetenz bedeutet, gerade auch solche Textpassagen zu verstehen, die im starken Widerspruch zu den eigenen Ansichten und Erwartungen stehen. Lange sieht

richtig, daß «Spielraum für Kreativität, individuelle Lernbeobachtung und Förderung» (S. 462) im Lehr-Lern-Arrangement vorhanden sein muß. Theater(pädagogik) und Kultur(pädagogik) leisten hier Vielfältiges.

3.

«Ein zuverlässiges Feedback für Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres jeweiligen Lernfortschritts ist ebenso erforderlich wie das Feedback für Lehrkräfte und das Gesamtsystem ... Von Bedeutung dabei ist, wie das Feedback tatsächlich erfolgt, wie die gewonnenen Erkenntnisse gemeinsam aufgearbeitet und in Impulse für die weiteren Entwicklungen umgesetzt werden.» (S. 463) »Ergebnisbeobachtung« (S. 463) soll wechselseitig, interaktiv erfolgen und den Binnen- mit dem Außenblick kombinieren und die »nichtprofessionelle, aber an den Ergebnissen ... höchst interessierte ‚Gemeinde‘« einbeziehen. (S. 463) Da wir in vielerlei Hinsicht schon so etwas wie eine »feedback-Gesellschaft« geworden sind, sollten wir deren Möglichkeiten ohne Hähme, sondern als Selbstverständlichkeit nutzen. Für die sozial-kulturelle Bildungsarbeit heißt das unter anderem: Prozesse und Produkte ausstellen, Einblicke in das Tun gewähren, der Präsentation für andere ebensoviel Kraft schenken, wie der (internen) Gruppen-Arbeit (Soziale Kulturarbeit muß sich m. E. immer wieder lösen von Intimisierungsversuchen in Gruppen und sich mehr als öffentliches Produzieren verstehen – sie kann – nicht nur – kleine Öffentlichkeiten herstellen). So ist es innerhalb von theaterpädagogischer Arbeit nötig, daß das einer Aufführung folgende Publikumsgespräch ebenfalls intensiv, professionell vorbereitet wird und nicht als notwendiges, angehängtes Übel nur widerwillig erbracht wird. Über das ‚Eigentliche‘ und das ‚Uneigentliche‘ ist immer wieder neu nachzudenken.

4.

Die PISA-Ergebnisse legen nahe, die »Bedingungen von Zweisprachigkeit« (S. 462) ins Blickfeld zu rücken: eine Chance für sozio-kulturelle (inter-, multi- und transkulturelle) Arbeit, die oft schon wahrgenommen wird. Ich habe solche Versuche mit jungen Erwachsenen und mit Grundschulern gemacht: Ihre jeweiligen verschiedenen Herkunftssprachen werden in einer Aufführung genutzt: Die Dialogform des Theaters schafft gewisse Über-

setzungschancen: hat man eine Frage sprachlich nicht verstanden, so versteht man aus der folgenden Antwort vielleicht die gestellte Frage und zusätzliche Informationen kommen aus Gesten und Körpersprachlichkeit (vgl. Koch / Naumann / Vaßen 1999).

5.

Nachhaltigkeit zu ermöglichen, ist eine weitere Forderung. Zuerst eine kritische Bemerkung: Ich werde immer skeptisch, wenn in einer kurzatmigen und finanziell knauserigen Projekt-Gesellschaft von Nachhaltigkeit getönt wird. Nachhaltigkeit muß sich auf das gesamte Unternehmen der Kulturarbeit beziehen – und darf nicht nur auf die Hoffnung eines langen Atems der unmittelbar Tätigen zielen. Innerhalb von Aktivitäten der Theaterarbeit in sozialen Feldern habe ich die Arbeit manchmal mittels der Methode der Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk begleitet (Koch 1999). Deren Dreiphasenmodell der kritischen Bestandsaufnahme, der Phantasiephase und der Verwirklichungsphase bietet sich an zur Begleitung und Verstetigung sowie Reflexion der Arbeit. Hier liegt kein Verfahren der Glättung, sondern der Offenlegung von Widersprüchlichem und des übenden Umgangs damit vor.

Es muß eine länger währende Wirksamkeitsforschung (als Abnehmerforschung) betrieben werden (die BKJ hat so etwas begonnen). Sie sollte m. E. lebensgeschichtlich und systematisch, qualitativ und quantitativ und durchaus manchmal bescheiden exemplarisch geschehen. Ich kann mir vorstellen, daß Anregungen aus der Forschungsmethode des lebensgeschichtlichen, biographischen Narrativen Interviews aufgenommen werden können: Erzählung – Nachfrage – Bilanzierung. Auch könnten fachliche Erzähl-Cafés so etwas wie eine impressionistische Sozialforschung (in lockerer Anlehnung ans Gruppendiskussionsverfahren der Empirischen Sozialforschung) bilden – hier würden Erzählungen mit Nachfrage und Bilanz öffentlich ausgestellt.

Wichtig ist mir, daß die Ermittlung der Wirksamkeit unseres Tuns in der kommunikativen Form des Dialogs bleibt (vgl. Projekt WANJA) und nicht in die Prüfstrategie von TÜV oder Finanzamt. Jemand, der es wissen muß, der Senior unter den Theatermachern, George Tabori, formuliert das Problem

zugespitzt so: Das Theater (ich nehme es hier stellvertretend für Kulturarbeit) »kann einige Dinge ganz gut und gewiß besser als, sagen wir, die Medizin oder die Soziologie, ganz zu schweigen von der Ganovenkunst der Politik ... Wenn Schwachköpfe und Spießler die Impotenz des Theaters beweisen, nur weil seine Wirkung nicht gemessen werden kann wie die von Gewehren und Abführpillen, tun mir diese blinden arme Schweine leid.« (Tabori, S.21) Selbst-Evaluation mit TeilnehmerInnen in der Sozialen Kulturarbeit habe ich kleinformig oft so gemacht: Noch vor Beginn des Unternehmens (workshop, Theaterprojekt) konnte jede / r mit Hilfe eines cluster-brainstormings auf einer kleinen Karteikarte das entfalten, was ihm / ihr vor Beginn im Sinn war – entweder direkt zum Unternehmen oder zu Stichworten, die ich ausgab und die gar nichts direkt mit dem Projekt zu tun hatten. Nach Durchführung der Bildungstätigkeit wurden dieselben Stichworte usw. wieder verteilt und per cluster-Methode entfaltet. So hat man ein Vorher und ein Nachher und dazwischen befindet sich das handelnde Subjekt, das sich jetzt selbst und mit anderen klar machen kann, was wie und warum so war. Mir geht es um das Entwickeln einer Kultur der Lernbegleitung.

6.

Gerade im Feld der sozial-kulturellen Theaterarbeit sollte zusammen mit der Schauspiel-Kunst auch die Zuschau-Kunst entwickelt werden, und zwar für die SpielerInnen selber und für die Betrachtenden / Beobachtenden. Auch sollte das professionelle journalistische Beobachten, also das Rezensionswesen in unseren und für unsere Disziplinen trainiert werden (vgl. Jahnke 1998). – Ein Maß für den Erfolg unserer Unternehmungen kann auch das eigenständige Weitermachen nach einer angeleiteten Phase sein oder innerhalb der Theaterarbeit das Schreiben von eigenen Stücken, eines Gegen-Stücks zu dem, das man grade erarbeitet hatte. – Auch sollten Festivals im Sinne der Dokumentation von Erfolg und Lob gesehen werden. – Und: Professionell gemachte Videobegleitung ist immer noch selten. Dazu wäre integriert auszubilden.

7.

In der kulturellen Arbeit ist manches im informellen Bildungsbereich angesiedelt. Ohne ihn stünde der formelle Bereich noch schlechter da, denke ich.

Informelles Lernen und Lehren findet als lebensbegleitendes Lernen statt, manchmal im Konzept eines life-long-learning. Es sollte nicht, um der Evaluation und Finanzierung willen, bürokratisch verstört werden. Aus dem Maß dieser Form der Bildung muß eine Begleitforschung und begleitende Bewertung vorsichtig (mit Mitteln der Ethnographie, der beobachtenden Teilnahme) gestaltet werden.

Zum Schluß noch dies: Der Soziologe und Anthropologe Helmuth Plessner hat auf die uns Menschen eigentümliche Ausstattung der »Exzentrität« hingewiesen, das heißt: Wir sind in der Lage, uns selber zuzusehen, uns zu reflektieren, aus uns als Zentrum herauszutreten. Gewissermaßen: Identisch-Sein und Nicht-Identisch-Sein bilden bei uns Menschen ein variables, auch widersprüchliches Ganzes. Wenn man so will: Diese Differenz, diese Ver-Rücktheits-Möglichkeit, macht uns identisch mit uns. Solche Mitgift sollten wir aufrechterhalten, entfalten und durchaus alltäglich-technisch in Bildungsprozessen nutzen.

LITERATUR

Apel, Karl-Otto (1975): **Der Denkweg von Charles S. Peirce**. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (1993): **Die Erfindung des Politischen**. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boal, Augusto (1979/1989): **Theater der Unterdrückten**. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brecht, Bertolt (1968): **Baal. Der böse Baal der asoziale**. Texte, Varianten, Materialien. Kritisch ediert und kommentiert von Dieter Schmidt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brecht, Bertolt: **Berliner und Frankfurter Ausgabe**. 30 Bände und ein Registerband. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zitiert wird unter GBA und der Band-Nummer.

Gerd Koch u.a.(1995): **Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen**. Berlin / Milow: Schibri.

Hinte, Wolfgang (1997): **Individuen statt Rollen.** Perspektiven sozialraumbezogener sozialer Arbeit. Soziale Arbeit 5: S. 164 – 169.

Jahnke, Manfred (1998): **Lassen sich Jugendclub-aufführungen rezensieren?** Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 32: S. 36 – 46.
Kleve, Heiko / Koch, Gerd / Müller, Matthias (Hg.) (2003): Vom Umgang mit dem Verschiedenen. Berlin / Milow.

Koch, Gerd (1988): **Lernen mit Bert Brecht.** Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Koch, Gerd (1989): **Ästhetische Erfahrung und soziale Praxis.** ASFH-Info 1: S. 15 – 21.

Koch, Gerd (1994): **Verfremden.** Lehren aus einer ästhetischen Praxis für die Bewältigung der uns umgebenden Normalität, in: Birgit Jank / Uwe Reyher (Hrsg.), Ganz Aug' und Ohr. Die andere art einer ästhetischen und sozialen Praxis. Obertshausen: Context: S. 70 – 80.

Koch, Gerd (1996): **Ungleichzeitigkeiten entdecken und bearbeiten.** Zum szenischen Spiel und Theater mit Spielangeboten aus Bertholt (sic!) Brechts «Bösem Baal dem asozialen», in: Margret Bülow-Schramm (Hrsg.): Theater mit der Lehre? Theater in die Lehre! Über den Nutzen von Inszenierungen in der Hochschule. Hamburg: IZHD/Universität Hamburg: S. 21 – 69.

Koch, Gerd (1997): **Brechts Böser Baal der asoziale – Hilfreiche Fragmente für Theaterpädagogen,** in: Finnisches Theater-Informationszentrum (Hg.): Auf den Spuren Brechts im finnischen Exil. Helsinki: Teatterin Tiedotuskeskus: S. 89 – 98.

Koch, Gerd (1999): **Die Methode »Zukunftswerkstatt« in der Sozialpädagogik.** 2.Aufl. Berlin / Milow: Schibri.

Koch, Gerd / Naumann, Gabriela / Vaßen, Florian (Hg.) (1999): **Ohne Körper geht nichts.** Lernen in neuen Kontexten. Berlin / Milow: Schibri.

Koch, Gerd (2001): **Ästhetik – Wahrnehmungskunst und Anschauungswissenschaft – Ideen für theaterpädagogisches Arbeiten.** Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 39: S. 50 - 53.

Koch, Gerd (Hrsg.) (1989): **Kultursozialarbeit.** Eine Blume ohne Vase? Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Lange, Hermann (2002): **PISA. Und was nun?** Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3. S. 455 – 471.

Nowotny, Helga (1999): **Es ist so. Es könnte auch anders sein.** Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Peirce, Charles S. (1970): **Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus.** Schriften II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Projektgruppe WANJA (2000): **Handbuch des Wirksamkeitsdialogs in der Offenen Kinder und Jugendarbeit.** Münster: Votum.

Rumpf, Horst (1979): **Worauf zu achten wäre – Aufmerksamkeitsrichtungen für die Friedenserziehung.** Friedensanalysen 10: S. 161 – 165.

Sennett, Richard (2002): **Respekt im Zeitalter der Ungleichheit.** Berlin: Berlin Verlag.

Tabori, George: **Betrachtungen über das Feigenblatt.** Frankfurt a. Main: Fischer.

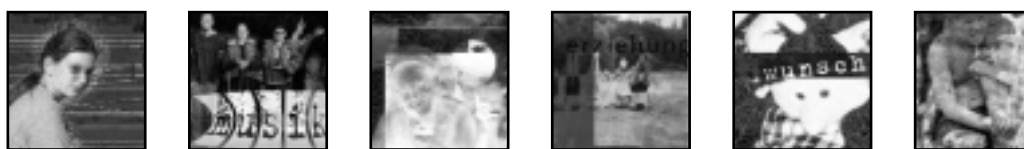
Zimmermann, Rainer E. (1997): **Aspekte verallgemeinerter Ästhetikproduktion.** Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 29 / 30: S. 98 – 100.

Zimmermann, Rainer E. (2002): **Kritik der interkulturellen Vernunft.** Paderborn: Mentis.

ZUR PERSON: Prof. Dr. Elke Josties, hat zehnjährige Berufspraxis in der offenen Jugendmusikarbeit in Berlin. Nach einer Vertretung der Professur »Pädagogik / Sozialpädagogik / Medienpädagogik und Jugendarbeit« an der Fachhochschule Neubrandenburg ist sie seit 2003 Professorin für soziale Kulturarbeit (Musik) an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin

»DAS IST MEINE MUSIK!«

ZUM BEDEUTUNGSGEHALT VON MUSIK (-MACHEN)
IN DER BIOGRAFIE VON MÄDCHEN



Wie beurteilen Kinder und Jugendliche, die an Projekten der musikorientierten kulturellen Bildung beteiligt sind, deren Wirksamkeit? Zum Beispiel Frank und Tanja, die an der Weddinger Humboldt-hain-Grundschule das Spielen des Schlagzeugs und der Posaune erlernten und bei einem Musikprojekt mitmachten. In einer Filmdokumentation¹ nennt Frank als Berufsziel, Musiker werden zu wollen, «der beste Schlagzeuger der Welt». Tanja zieht eine musikalische Karriere gar nicht erst in Erwägung, obwohl sie stolz auf ihr Posaunespiel ist. Ihre Zukunftswünsche beschränken sich auf Haarschmuck und schöne Kleidung. Diese unterschiedliche Sichtweise ist kein Zufall.

1. ZUR RELEVANZ VON MÄDCHENMUSIKFÖRDERUNG

Es gibt (immer noch) geschlechtstypische Zugänge zum Musizieren und entsprechend unterschiedliche «Musikerkarrieren». Dies problematisierte u.a. der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. anlässlich seiner Jahrestagung zum Thema «Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens» (vgl. Kaiser Hg., 1996). Auch und gerade in der Szene derer, die populäre Musik² spielen, herrscht keine geschlechterneutrale Wirklichkeit. Dies zeigt sich besonders augenfällig bei der nach wie vor geschlechterstereotypen Wahl von «männlich» oder «weiblich» besetzten Musikinstrumenten bzw. den Gesangsparts. Mitte der 90er Jahre befragten Niketta

und Volke Amateurrockmusiker³ aus Deutschland. Sie ermittelten deren soziodemographischen Hintergrund und kamen zu folgendem Fazit:

1. Es machen kaum Frauen Rockmusik.
2. Es fehlt an Rockmusikern und Rockmusikerinnen unter 20 Jahren.
3. Untere bis mittlere Bildungsschichten sind kaum vertreten« (Niketta / Volke 1994, 48).

Ein Beispiel für die stark unterrepräsentierte Gruppe weiblicher Jugendlicher aus den unteren Bildungsschichten geben 16 Mädchen, die ich im Rahmen meiner Forschungsarbeit Ende der 90er Jahre interviewte. Sie besuchten mehrere Jahre lang einen offenen Jugendmusiktreff in Berlin-Wedding und beteiligten sich als musikalische Laien an Bands und Musikprojekten. Wie beurteilen die interviewten Mädchen in der Rückschau ihren Zugang zum Musizieren und welche Bedeutung nahm kulturelle Bildung in ihrem Leben ein? Sieben ausgewählte Fallbeispiele interpretierte ich nach der Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2000). Grundlage dieses methodisch kontrollierten Interpretationsverfahrens ist der wörtlich transkribierte Interviewtext. Ziel ist es, dessen latenten Sinngehalt zu rekonstruieren und auf diesem Wege die jeweilige Falltypik herauszuarbeiten (vgl. Josties 2001, 59-115). Anhand eines Beispiels, der biografischen Fallstudie «Jacqueline⁴», stelle ich Ergebnisse meiner Interpretationsarbeit vor.

2. JACQUELINE IM «SCHLARAFFENLAND» MUSIK – EINE BIOGRAFISCHE FALLSTUDIE

Jacqueline gehörte zu einer Weddinger Mädchenband - sieben Mädchen mit familiärem Hintergrund aus Deutschland, Polen, Ungarn und Kroatien, die Anfang der 90er Jahre im Alter von ca. 13–16 Jahren miteinander musizierten. Die Band wurde pädagogisch angeleitet und fand als eine von damals nur wenigen Mädchenbands in den lokalen Medien (Presse, Rundfunk und «Berliner Abendschau») Anerkennung. Die Band coverte aktuelle Pophits (z.B. von Sinéad O'Connor, den «Bangles» und den «Ärzten») und erfand einige deutschsprachige Popsongs. 1991 führten die Mädchen zusammen mit anderen Jugendlichen des offenen Treffs ein Musical auf, danach nahmen sie zwei Titel im Tonstudio auf und produzierten dazu ein eigenes Videoclip.

Jacqueline war die Talentierteste unter den Mädchen. Am liebsten spielte sie Keyboards, sie konnte jedoch auch mühelos Gesangparts oder das Schlagzeug übernehmen. Bereits ihre Eltern hatten früher in Bands musiziert, jedoch die Kinder nicht gezielt in diese Richtung gefördert. Jacqueline hat einen Bruder und einen Stiefbruder. Als jüngere Jugendliche litt sie darunter, dass ihre Eltern sich trennten. Sie wohnte dann mit dem Vater, der Stiefmutter und den Brüdern genau gegenüber des offenen Jugendmusiktreff in Wedding, den sie regelmäßig nutzte. Als Jacqueline 14 Jahre alt wurde, zog ihre Familie an den Stadtrand, weswegen sie zunächst ein Jahr lang den Jugendtreff nicht weiter besuchen durfte - der Weg galt als zu weit und zu gefährlich für sie. Nach dem 10. Schuljahr trat Jacqueline aus ihrer Band aus und machte eine Ausbildung zur Büroangestellten. Dann heiratete sie und bekam mit Mitte zwanzig Jahren zwei Kinder.

2.1 JACQUELINES ENGAGEMENT IN EINEM JUGENDMUSIKPROJEKT

1992 gab es in der musikorientierten Jugendarbeit noch keine Debatte über die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung und über eine Zertifizierung jugendkulturellen Engagements. Im «Thesaurus» (<http://schluesselkompetenzen.bkj.de>) sind Anforderungen und Lernchancen kultureller Bildung für jede Kunstsparte formuliert - so auch für den Bereich der Musik: Musik wird hier von anderen Künsten unterschieden als eine besonderes elitäre, welche stark von Normen und Wertungen bestimmt werde, so bei der Unterscheidung zwischen anspruchsvoller und minderwertiger Musik. Genauso beim Musizieren: Jugendliche Amateure, die keine Musikerkarriere anstrebten, würden dennoch gemessen an professionellen Interpreten, die mit perfekten Inszenierungen und Soundtracks Maßstäbe setzen. (Jugendliche, die sich im Zeichnen übten oder bei Laienspieltheater engagierten, müssten solchen Vergleichen nicht standhalten). Folglich wird im «Thesaurus» «ein Hinterfragen der Normen musikalischer Werte» und eine «stärkere Einbeziehung der musikalischen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag und ihrer Freizeit machen» (ebd.4) gefordert. Dass dies kein leichtes, unstrittiges Unterfangen ist, sei am Beispiel der Notenschrift dokumentiert: Laut «Thesaurus» spielt diese in der Musik eine wichtige Rolle. In der populären Bandmusik wird jedoch gerne ohne Noten gespielt. Jacqueline lernte auch schwierigere Musikstücke nach «Gehör», eine Fähigkeit, welche manchem Klavierspieler, der jahrelang nach Noten spielen lernte, nicht «gegeben» ist. An dieser Stelle können solche Fragen nicht weiter vertieft werden. Stattdessen formuliere ich - wohlwissend um nicht ausgefochtene «Debatten» über Lerninhalte musikorientierter Jugendarbeit -, welche Kompetenzen Jacqueline während ihrer Zeit als Mädchenbandmitglied erwerben konnte. Ich beschränke mich dabei auf die Angabe von nachvollziehbaren Fakten.

«Zertifikat» für Jacqueline Müller,
geb. 1974

- aktiv im Jugendmusiktreff 1986 bis 1988, 1989 bis 1992.
- **Musikalische Kompetenzen**
Musizieren und Singen «nach Gehör»
Covern von Popsongs nach Gehör
Lernen durch Vor- und Nachspielen
Keyboardspiel
rhythmisch-harmonische Begleitung von Popsongs,
solistisches Spiel in den Genres:
Pop, Boogies, Blues und populäre Klassik
harmonisch gebundene Improvisation
Gesang
Sologesang von Popsongs
Backing Vocal
Schlagzeug
Grundrhythmen des Rock
Musizieren in einer Band
Probeerfahrungen,
Mitwirkung beim Arrangieren, Komponieren und Texten,
Fortbildung im Bereich Tontechnik,
Bühnenerfahrung
- **Mitwirkung bei Musikprojekten**
Beteiligung an der Produktion und Aufführung eines Musicals
Gastspiele in vier Berliner Stadtteilen
Mitwirkung bei Tonstudioaufnahmen
Mitwirkung bei der Produktion eines Videoclips
- **Öffentlichkeitsarbeit**
Beteiligung an der Organisation von Stadteifesten
Interviews mit Presse, Rundfunk und Fernsehen
- **Freiwilliges Engagement**
Gremienvertreterin in der Jugendarbeit
Mitwirkung bei der Organisation des offenen Treffs
Anleitung von Anfängern im Keyboardspiel

2.2 ZUGÄNGE ZU MUSIKPROJEKTEN UND BEDEUTUNGSGEHALT DES MUSIZIERENS

Vor dem Hintergrund der üblicherweise geringen Beteiligung von Mädchen an Musikprojekten in der Jugendarbeit⁶ interessiert, wie ein Mädchen im Alter von 13 Jahren überhaupt den Zugang zum Musizieren in einer Band fand. Dazu erklärt Jacqueline folgendes:

«Dann, wo die ersten Keyboards angeschafft wurden, das war ganz toll, das fand ich das Größte. Und da war ich auch gleich für zu begeistern. Gleich ran! Und am besten: weg und alles meine Keyboards. Und das – ja das war ganz toll. Das hat auch Spaß gemacht mit den andern so (i) rumzuklimpern und denn halt auch mal wirklich was so lernen, so kleine Stücke und so. Dann konnten mein Bruder und ich denn da auch wieder rumklimpern, rumexperimentieren, und ja, das war schon schön, (.) hat Spaß gemacht».

Ich habe diesen Interviewauszug in Sequenzen unterteilt und interpretiert (vgl. Josties 2001, 142ff.). In einem nächsten Schritt habe ich Jacquelines Aussagen – obigen Textauszug und weitere relevante Zitate - in Beziehung gesetzt zu den Qualitätskriterien, wie sie in den Begrifflichkeiten von Jugendarbeit formuliert werden. Es ergibt sich folgende Systematik:

Es wird deutlich, dass Jacqueline sich im Interview zu den unterschiedlichen Qualitätsebenen von Jugendarbeit äußert. Zunächst zu den strukturellen Voraussetzungen: Jacqueline war angewiesen auf den Zugang zu Musikinstrumenten, wollte sie ihrem Interesse am Tastenspiel nachgehen. Deshalb äußert sie sich so begeistert darüber, dass für den Jugendtreff Keyboards angeschafft wurden. Jacqueline war vor allem im jüngeren Jugendalter angewiesen auf die räumliche Nähe des Jugendtreffs - als Mädchen durfte sie keine weiten Wege durch die Stadt nehmen. Zu vermuten ist, dass für Jacqueline die musikalische Anleitung durch weibliche Mitarbeiterinnen günstig war im Sinne einer modellhaften Animation.

Interviewprotokoll (Auszüge): Jacqueline

- wo die ersten Keyboards angeschafft wurden
 - kurzer Weg - weiter Weg
 - hab mir das von X zeigen lassen

- am besten: weg und alles meine Keyboards
- das hat auch Spaß gemacht mit den anderen
- Freundschaften wichtig, Mädchen untereinander
 - war er da, hat mich das noch mehr motiviert
 - mein Bruder und ich
 - so rumzuklimpern
 - rumexperimentieren

- wo es mehr um Musik ging als um alles andere
 - der Reiz, sich zu steigern
 - das war ganz toll
 - das fand ich das Größte
 - da war ich auch gleich für zu begeistern
 - so kleine Stücke und so
 - auch mal wirklich was so lernen
 - genau das richtige Lied für mich
 - man fühlt sich so'n bißchen berühmt
 - das war schön, (.) hat Spaß gemacht

Qualitätsebenen von Angeboten d. Jugendhilfe**Strukturqualität**

- notwendige Ausstattung
- Sozialraumorientierung
- geeignete musikalische Anleitung (weiblich - männlich)

Prozeßqualität

- Berücksichtigung von Bedürfnigkeiten
- Angebot offener Treffpunkte
- Förderung von Mädchengruppen
- Anerkennung sexueller Bedürfnisse
- Unterstützung familialer Beziehungen
- Angebote nichtformellen Lernens
- Raum für selbstorganisiertes Lernen und für Experimente
- Förderung von Musikbands / Initiierung von Musikprojekten
- Erweiterung musikalischer Kompetenzen

Ergebnisqualität

- Zugang zum Musizieren ermöglicht
- Interesse an Musik aufgegriffen
- aktuelle Bedürfnisse befriedigt
- Musikstücke erlernt
- Lernerfolge ermöglicht
- eigenes Musikrepertoire erarbeitet
- Auftrittserfahrungen gemacht / Feed Back erhalten
- Genuß und Spaß verspürt

Jacqueline erläutert konkret, was sie unter der Prozeßqualität des Musiklernens versteht. Zunächst mußte ihrer Bedürftigkeit Raum gegeben werden: Immer wieder betont sie im Interview, dass sie einen starken Drang zum Keyboardspielen verspürte. Kaum war sie im Jugendtreff angelangt, «am besten: weg und alles meine Keyboards». Doch motivierte sie nicht nur die Lust am Musizieren: sie genoß den «Spaß», mit Gleichaltrigen zusammen zu sein. Zwar bezeichnet sie Mädchenfreundschaften als besonders wichtig in «dem Alter» und schätzt auch deren Stärkung in der Mädchenband, doch durften Jungen im Treff nicht fehlen: «War er (ihr Freund) da, hat mich das noch mehr motiviert». Darüber hinaus fand sie Gelegenheit, mit ihrem ebenfalls musikalisch begabten Bruder «rum(zu)klimpern und rum(zu)experimentieren». Gerade als «Trennungskind» war ihr die Pflege der Beziehung zum älteren Bruder bedeutsam. In der Bandproben-

arbeit ging es «mehr um Musik als um alles andere» – doch «alles andere», was Jacqueline wichtig war, durfte im Lernarrangement einer offenen, niedrigschwelligen Jugendmusikarbeit nicht fehlen. Nur vor diesem Hintergrund konnte Jacqueline den «Reiz» spüren, sich «steigern» zu wollen. In der Rückschau urteilt Jacqueline, «das war ganz toll», dass sie überhaupt Zugang zum Musizieren fand, dass ihr besonderes Interesse am Tastenspiel gefördert wurde - «da war ich auch gleich für zu begeistern». «Auch mal wirklich was so lernen», darunter versteht Jacqueline, dass sie produktorientiert «so kleine Stücke und so» lernt, welche sie als «ihre» Musik bezeichnen kann, welche ihr musikgeschmacklich entsprechen und - vor allem bei eigenen Songs der Band - sich auch textlich als «genau das richtige Lied für (sie)» erweisen. Ihre Auftrittserfahrungen gaben Jacqueline das Gefühl, «so'n bißchen berühmt» geworden zu sein, und sie

verspürte Genuß und Spaß beim Musizieren.

2.3. «WIRKLICHES LERNEN»

Warum betont Jacqueline eigentlich, dass sie im Jugendmusiktreff «auch mal wirklich was so (gelernt hat)»? Was könnte sie im Gegensatz dazu unter «unwirklichem Lernen» verstehen? Ihr Bericht über das Musiklernen an der Schule könnte Aufschluß geben:

«Das war ne ganz schlimme Erfahrung... Noten ohne Ende, mit Baßschlüssel und ..(...). Ich fand das sehr schwer. (.) Ich hab das halt nur für die Arbeit gelernt, und dann gleich wieder weg. Ich hab das so gelernt (...), wie man halt, weiß ich, was auswendig lernt, 'nen Gedicht (.). Aber ich, ich hab das nicht verinnerlicht».

Wenn Jacqueline betont: «Ich hab das nicht verinnerlicht», dann umschreibt sie einen aktiven Prozeß: Sie hat entschieden, dass dieses schulische Lernen der Notenschrift im Baßschlüssel für sie keinen Sinn machte - es war nur äußerliches Lernen für Klassenarbeiten. Dafür kassierte sie an der Schule eine Fünf. Im offenen Jugendmusiktreff entschied Jacqueline, dass diese Art des Musiklernens für sie einen Sinn machte, sie spricht von «Ansprüchen», besser werden zu wollen und vom «Reiz, das unbedingt zu schaffen»:

«...dann wurden ja auch die Instrumente immer besser, die Ansprüche wurden höher, die Lieder wurden schwerer (...), und es war halt 'nen Reiz, das unbedingt zu schaffen. (...) und das Allerbeste war (.) das Plattenstudio. Das war ja das Größte. Da standen so viel (.) große, professionelle Keyboards rum, mit Soundcards, und das war für mich Schlaraffenland«. Die Diskrepanz zwischen der «schlimmen Erfahrung» schulischen Musiklernens und dem «Schlaraffenland» des Musizierens in einem Tonstudio wird deutlich. Jacqueline erlebte beim Musizieren mit der Band jedoch auch quälende Momente. Als besonders Talentierte fiel ihr die Rücksichtnahme auf andere Bandmitglieder schwer:

«Also das schlimmste war meine Ungeduld... Da ich halt vielleicht das Glück hatte, talentierter zu sein als die anderen und das dementsprechend schneller konnte, fand ich das immer schlimm zu warten, bis

die andren das endlich auch im Kasten hatten. Und ich war denn auch immer ganz gemein zu denen, hab immer gesagt: Mensch, seid ihr blöd, das geht so und so!»

Man könnte sagen, beim Musizieren in ihrer Band übte sie sich in sozialem Verhalten:

«Man hat halt die Musik als Gemeinsames, man lernt ja denn auch halt das - diese Streitigkeiten, miteinander auszukommen, und so alles, ne? (...) Denn muß mal der eine zurückstecken (.) und der andere (...). Ja, was halt für mich sehr schwer war».

Als junge Erwachsene fällt J. über sich selbst ein kritisches moralisches Urteil:

«Hm, ich war auch sehr zickig. Ich war zickig, recht- haberisch manchmal. Ne? Und wollte mich auch irgendwo, glaub ich, immer in'n Vordergrund stellen, so nach dem Motto: ihr, ihr könnt das ja sowieso nicht. Und ich kann ja eh alles besser. So halt auch so nen bisschen angeberisch».

Die Eigenschaft «zickig sein» wird jüngeren Mädchen, die recht selbstbewußt auftreten, häufig zugeschrieben. Die amerikanischen Psychologinnen Brown und Gilligan (vgl. dies. 1997) charakterisieren typisch weibliche Entwicklungsprozesse folgendermaßen: Mädchen erscheinen in jüngerem Alter stärker, weil sie ihre Stimme erheben - bezeichnenderweise werden sie dann meist als «zickig» abqualifiziert. Im höherem Jugendalter nehmen sie sich zunehmend zurück, fügen sich ein. Man könnte in Jacquelines Fall auch ganz anders argumentieren: War ihre Selbstrücknahme überhaupt günstig für ihre musikalische Weiterentwicklung? Warum ließ sich Jacqueline nicht auf eine besondere Förderung ein, schloß sich nicht einer besseren Band an und stellte sich nicht neuen Herausforderungen?

«Also, das professionell weiterzumachen - Musik zu machen. Das war damals so 'nen Gedanke von mir».

«So'nen Gedanke von mir«, das klingt nicht so überzeugend, wie wenn der kleine Frank, auch aus dem Wedding und gerade mal Anfänger im Schlagzeugspiel, voller Inbrunst formuliert: «Ich möchte mal der beste Schlagzeuger der Welt werden» (s.o.).

2.4 MUSIK – EIN LUXUSGUT

Jacqueline findet sehr viele Gründe dafür, warum sie ihre musikalischen Neigungen angeblich nicht weiterverfolgen konnte: warum sie sich kein eigenes Keyboard leistete («erstmal war das ne finanzielle Sache»), warum sie nicht nach neuen Anregungen suchte (sie hatte ja schon «ihre» Mädchenband bzw. «ihren» Jugendtreff gefunden) und mit Beginn ihrer Berufsausbildung abrupt das Musizieren abbrach («man wird ja wie gesagt auch älter, ne?»). All diesen Gründen liegt, so meine Interpretation (vgl. Josties 2001, 15off.), eine pragmatische Lebensorientierung zugrunde, bei der Musik auf ihren angeblichen Luxuscharakter verwiesen wird. Was Jacqueline eigentlich unter Glück verstehe, fragte ich sie zum Abschluß des Interviews:

«Ja, mich wohl zu fühlen. (.) So, wie's ist (t). Was zwar nicht immer gelingt, aber man muß halt das Beste draus machen».

Die Weiterentwicklung im Tastenspiel hätte Jacquelines pragmatische Lebensorientierung gestört - eine junge Mutter mit Mann und zwei Babys kann nicht nächtelang proben oder Konzerte geben. Nach ihrer eigenen problematischen Familienerfahrung klammert Jacqueline sich an das Kleinfamilienidyll. Die meisten ihrer Freundinnen aus der Mädchenband stehen heute zudem schlechter da als sie: als alleinerziehende Mütter und ohne Berufsausbildung. Das Besondere, Faszinierende an der Musik verweist Jacqueline in ein «Schlaraffenland» - hiermit schafft sie ein treffendes Bild: Das Schlaraffenland «Musik», ganz konkret ein Tonstudio mit tollen Keyboards, bleibt verlockend, bleibt das Besondere für Jacqueline - aber weil es nicht realisierbar ist, kann es auch nicht bedrohlich werden.

Jacqueline hat sich entschieden: Als jüngere Jugendliche experimentierte sie mit Musik - mit ihrer Band in einem Wedding Jugendtreff. Das Musizieren und die Beteiligung an Kulturprojekten erachtete sie als sinnhaft. Sie erweiterte ihre musikalischen und sozialen Kompetenzen - jedoch begrenzt. Als junge Erwachsene verwies sie die Musizierpraxis auf ihren angeblichen Luxuscharakter. Musikhören bleibt zwar nach wie vor von Interesse, jedoch nicht das Engagement in kulturellen Projekten. Jacqueline hält eine Weiterentwicklung ihrer Musizierfähigkeit im Erwachsenenalter nicht nur

für entbehrlich - unbewußt empfindet sie solch eine Art des «lebenslangen Lernens» als bedrohlich für ihre pragmatische Lebensorientierung.

3. HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE MUSIKORIENTIERTE JUGENDKULTURARBEIT

Im Folgenden gebe ich, ausgehend vom Beispiel der Jacqueline und anderen von mir interviewten Mädchen, Anregungen zur Reflektion und Weiterentwicklung der musikorientierten Jugendkulturarbeit.

3.1. GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE IN DER POPULÄREN MUSIK - KONSTRUIERT UND VERÄNDERBAR

Wird das Gender Mainstreaming⁸ zum Leitprinzip der musikorientierten Jugendkulturarbeit, dann ist es nicht außergewöhnlich, wenn sich Mädchen an Musikprojekten beteiligen - so ein Ergebnis der von mir durchgeführten Fallstudien. Populäre Musik muß nicht zwangsläufig »Männerdomäne« bleiben. Oder noch anders formuliert: Musik an sich ist nicht »weiblich« oder »männlich«. Wohl aber erweist sich die musikalische Praxis als geschlechtstypisch geprägt. Für eine pädagogische Praxis, welche sich dem Gender Mainstreaming verpflichtet sieht, reicht es keinesfalls aus, Geschlechterstereotype zu kritisieren bzw. verbal dagegen zu halten. Vielmehr sollte in der pädagogischen Arbeit nachgespürt werden, wie solche Unterschiede zustande kommen, welche Ursachen sie haben und welche Klischees sie bedienen. Praktisch heißt das: Nicht vorschnell Änderungen erzwingen (etwa nach dem Motto: Mädchen, gebt es auf, weiblichen Idolen nachzueifern), sondern herausfinden, wo die jeweiligen Interessen der beteiligten männlichen und weiblichen Jugendlichen liegen und warum sie sich im Bereich der populären Musik häufig unterscheiden. Ob Veränderungsprozesse bei den Jugendlichen notwendig und möglich sind, bleibt dem pädagogischen Prozeß, der biografischen Orientierung der jeweiligen Jugendlichen und den Entscheidungen ihrer Lebenspraxis vorbehalten. Pädagogen sind verantwortlich für offene und für männliche wie weibliche Jugendliche gleichermaßen anregende Rahmenbedingungen der musikorientierten Jugendarbeit.

Die Geschlechterfrage spielt auf unterschiedlichen

Ebenen der pädagogischen Arbeit eine Rolle und beginnt bereits bei der Explorationsarbeit und Konzeptentwicklung. Gerade für jüngere Mädchen ist die Erreichbarkeit (Nähe) des Ortes des musikalischen Geschehens entscheidend. Es stellt sich dann die Frage, ob sie sich dort hintrauen. Wirkt der Eingangsbereich bzw. Zugang zum Musikbereich «einladend»? Wie ist es um die Außenwirkung von Musikprojekten bestellt, signalisieren diese, dass auch Mädchen willkommen sind? Sind männliche und weibliche Jugendliche beteiligt an der Gestaltung ihrer Musikprobenräume? Und vor allem: Werden ihre oftmals unterschiedlichen Musikinteressen berücksichtigt? Welche Musikstile setzen sich durch, welche Nischen oder Alternativen sind gefragt? Sind die musikalischen Anleiter sensibel für Geschlechterunterschiede, achten sie darauf, wer welche Rollen übernimmt und welche Geschlechterstereotypen problematisch sind, beispielsweise bei der Aufteilung der Instrumentalparts? Sind sich die musikalischen Anleiter bewusst über ihre Rolle als «Lernmodelle»⁹ oder genießen sie unreflektiert den Kultstatus des (meist männlichen) «coolen» Musikers? Gehen sie auf Lernhemmungen und Ängste von Anfängern ein, berücksichtigen sie dabei geschlechtstypische Unterschiede? Achtet die Projektleitung bei der Auswahl und Fortbildung ihres Personals für die musikalische Anleitung auf dessen Verständnis des Prinzips des Gender Mainstreaming? Wird die Reflektion und Evaluation der musikpädagogischen Arbeit stets auch unter dem Blickwinkel des Gender Mainstreaming geleistet? Auf allen Ebenen der musikorientierten Jugendarbeit sollte das Gender Mainstreaming zum Leitprinzip erhoben werden. Ob vor diesem Hintergrund ein Musikprojekt eher Jungen oder Mädchen anspricht oder ob sich beide jugendlichen Geschlechter angesprochen fühlen, wird sich von Projekt zu Projekt unterscheiden. Entscheidend ist, dass solche Prozesse nicht angeblichen Zufällen überlassen bleiben, sondern begründet und reflektiert werden. Musikorientierte Jugendarbeit sollte darüber hinaus anregen zu innovativen Prozessen, bei denen Geschlechterstereotype zumindest ansatzweise außer Kraft gesetzt werden. Modelle musikorientierter Jugendarbeit, welche das Gender Mainstreaming zum Leitprinzip erheben, sollten differenziert analysiert werden. So ist die hohe Anzahl beteiligter Mädchen an einem Musikprojekt kein zwangsläufiges Indiz für Veränderungsprozesse im Hinblick

auf Geschlechtsrollenstereotype. Dies zeigten meine Fallstudien: Zwar «besetzten» die von mir interviewten Mädchen teilweise auch die eher männlich dominierten Instrumentalparts wie den Bass oder das Schlagzeug und konterkarierten damit durchaus geschlechtstypische Zugänge zum Musizieren. Dennoch blieb offen, welche Bedeutung dies für die Mädchen und ihre biografische Orientierung hatte. Das Beispiel der Jacqueline zeigte sowohl die potentielle Erweiterung weiblicher Handlungsräume als auch deren Begrenzung.

3.2. MUSIKALISCHE BEDEUTUNGEN - UNTERSCHIEDLICH UND STRITIG

Jugendliche entscheiden - in Abhängigkeit von ihren Lebenslagen und von kulturellen Anregungsmilieus, welche musikalische Praxis sie als «sinnerfüllt» erachten, welche Musik sie als die «ihre» betrachten. Jugendkulturarbeit spiegelt Aushandlungsprozesse der beteiligten Akteure um ihre sozialkulturellen Identitäten wider - mit offenem Ausgang. Die von mir interviewten Mädchen suchten nach einer Kongruenz zwischen ihrer (eher eingeschränkten) Lebenspraxis und ihrer (ebenfalls eingeschränkten) musikalischen Praxis (vgl. Josties 2002, 31ff.). Sie gaben mit ihrem pragmatischen Zugang zum Musizieren ein Beispiel für populäre ästhetische Praxis, wie sie der Kultursoziologe Bourdieu (vgl. ders. 1984) charakterisierte: Mit ihrem »sens pratique« (ebd.), ihrem Sinn für die Pragmatik des Lebensalltags, lehnten sie das künstlerische Experiment vehement ab. Sie entschieden sich für eine am Mainstream orientierte musikalische Praxis und nahmen für sich eine musikalische Karriere jenseits des Schonraums «Jugendarbeit» nicht in Anspruch, ja sie suchten nicht einmal nach einem eigenen, originellen Musikstil. Bei ihnen war kein jugendliches Widerstandspotential zu entdecken, auch kann in ihrer musikalischen Stilbildung nicht von «Bricolage», einer Neuordnung und Rekontextualisierung von Objekten die Rede sein, bei der neue Bedeutungen kommuniziert werden sollten. Diese Mädchen suchten gar nicht nach neuen Bedeutungen, sondern im Gegenteil reproduzierten sie mit dem, was sie auswählten und gestalteten, Vertrautes - dennoch auf ihre spezifische, altersgemäße und biografisch aufgeladene Weise. Nicht mehr und nicht weniger. Diese Mädchen zeig-

ten ein Gespür für ihre soziokulturelle Orientierung - ihrer Lebenspraxis entsprachen weder jugendsubkulturelle Milieus noch die legitime Kultur. In der ihnen vertrauten populären Kultur suchen sie nach Übereinstimmung mit den ihnen geläufigen Deutungsmustern vom «Sinn des Lebens» - ein wenig experimentierten sie zwar im Jugendalter im «Schlaraffenland» Musik, jedoch suchten sie nicht nach Grenzüberschreitungen. Für Jugendarbeiter und Musiker stellt diese Zielgruppe eine besondere Herausforderung dar: Denn sie müssen sich einlassen auf eine Lebenshaltung und musikalische Orientierung, die ihnen selbst nicht nur fremd ist, sondern die sie meistens ebenso vehement ablehnen (vgl. Josties 2002, 51ff.) wie umgekehrt die interviewten Mädchen Fremdes ablehnen. Über Musikgeschmack lässt sich eigentlich nur streiten, weil er so unmißverständlich die eigene soziokulturelle Orientierung verrät (vgl. Bourdieu 1993). Deshalb ist musikorientierte Jugendarbeit ein immerwährender Verständigungs- und Aushandlungsprozeß zwischen unterschiedlichen sozialen und auch ethnischen Gruppen. Das Votum der Jugendlichen ernst nehmen, heißt, es lässt sich nicht vorgeben, welche Musikprojekte und welche musikalischen Biografien «sinnhaft» seien - darüber bestimmen die maßgeblichen Akteure selbst und im Schaffensprozeß. Die Jugendlichen nehmen freiwil-
lig an Kulturprojekten teil und wie sie sich einlassen und welche Grenzen sie zu überschreiten suchen, bleibt offen und ist nicht von den «Machern» der Kulturarbeit vorzugeben. Deren Mandat ist es, ein möglichst breites Spektrum der Musikförderung für unterschiedliche jugendliche Zielgruppen zu gewährleisten - auch solchen Mädchen wie Jacqueline Raum zur musikalischen Entfaltung zu geben.

LITERATUR:

Bourdieu, Pierre 1984: **Die feinen Unterschiede.** Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre 1993: **Soziologische Fragen.** Frankfurt am Main.

Josties, Elke 2002: **«Sinn im Leben und Sinn in der Musik».** Mädchen Musik Förderung. Sieben Fallstudien aus der Jugendkulturarbeit. Essen.

Kaiser, Hermann J. (Hg.) 1996: **Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens.** Essen.

Landesarbeitsgemeinschaft Populäre Musik / Kultur Berlin e.V. und Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) 2001: **Identität, Jugendszenen, populäre Musik und geschlechtsspezifische Erziehung.** Berlin.

Niketta, Reiner/ Eva Volke 1994: **Rock und Pop in Deutschland.** Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte. Essen.

Stiftung SPI (Hg), Dorit Meyer/ Gabriele v. Ginsheim 2002: **Gender Mainstreaming.** Zukunftswegen der Jugendhilfe. Ein Angebot.

Thesaurus (<http://schluesselkompetenzen.bkj.de>)

Tzankoff, Michaela 1996: **Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte** oder: Vom Ödipus über die eng gewickelten Mädchen zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung. In: Kaiser, H.J. (Hg.), 190-226.

Wernet, Andreas 2000: **Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik.** Opladen.

¹ »Mit der Tuba fühle ich mich größer. Musik gegen Gewalt«. Ein Film von Caroline Haertel und Daniel Finkernagel. Eine Coproduktion von Senatsverwaltung Schule, Jugend und Sport und Sender Freies Berlin, 2001.

² Unter »populärer Musik« verstehe ich alle Musikstile, die von Jugendlichen favorisiert werden.

³ Rockmusik ist hier als Sammelbegriff für "populäre Musik" zu verstehen.

⁴ Personenbezeichnungen sind anonymisiert.

⁵ »Die hier bislang aufgelisteten Texte sind der erste Anfang einer Sammlung«, heißt es im Thesaurus (ebd.1).

⁶ Zum Stand der Mädchenmusikförderung in Berlin, vgl. Landesarbeitsgemeinschaft Populäre Musik/ Kultur Berlin e.V. und Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) 2001.

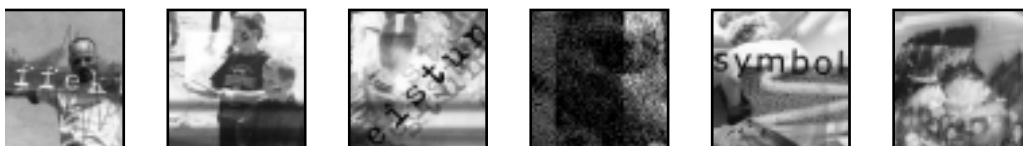
⁷ Eventuelle biographische Krisen (zum Beispiel wenn die Kinder älter werden) könnten diese pragmatische Lebensorientierung ins Wanken bringen. Doch auf solche Prognosen möchte ich verzichten.

⁸ Gender Mainstreaming bedeutet, in der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich danach zu fragen, wie sich pädagogische Maßnahmen und Gesetzesvorhaben jeweils auf Frauen und Männer, Mädchen und Jungen auswirken und ob und wie sie zum Ziel der Chancengleichheit der Geschlechter beitragen können.

⁹ Durch das Lernen am (zumeist gleichgeschlechtlichen) "Modell" verfestigen sich schon im Kindesalter Geschlechtsrollen (vgl. Tzankoff 1996).

Dr. Yvonne Ehrenspeck und Prof. Dr. Elke Josties

AUSWERTUNG DER PODIUMSDISKUSSION »WAS BRAUCHEN KINDER VON HEUTE FÜR MORGEN?«



Moderation der Podiumsdiskussion: Jens Quandt
Teilnehmer und Teilnehmerinnen: Ulrike Herpich-
Behrens (Leiterin des Landesjugendamtes Berlin),
Giò di Sera (Multimediakünstler / Moderator
RADIOmultikulti
Elmar Kirsch (Operations Manager
NIKETOWN Berlin),
Sybille Volkholz (Kordinatorin der Bildungs-
kommission der Heinrich Böll Stiftung),
Prof. Dr. Gerd Koch (Alice-Salomon-Fachhochschule)

Die Frage, was Kinder und Jugendliche von heute für morgen brauchen und welche Art von Bildung die richtige ist, hat eine lange Tradition und stellt sich angesichts der Debatte um die PISA-Ergebnisse wieder einmal neu. In der Podiumsdiskussion »was brauchen Kinder von heute für morgen?« an der Vertreterinnen und Vertreter aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen, wie Politik, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft und Pädagogik teilnahmen, wurde aus differenten Perspektiven auf die Aufgaben der Jugendkulturarbeit im Horizont der PISA-Debatte und der aktuellen Probleme des deutschen Bildungssystems reflektiert. Seitens der Politik wird die PISA Studie entsprechend als Anlass und Chance gesehen, die Debatte um die Frage, »was ist Bildung« auf einem höheren Niveau als noch vor 30 Jahren, also zu Zeiten der Bildungsreformdebatten der 1960er und 1970er Jahre zu stellen¹. Der Beitrag des Erziehungswissenschaftlers wiederum legt nahe, dass solche Fragen im öffentlichen Diskurs immer dann virulent wer-

den, bzw. die Bildungsthematik insbesondere dann auf entsprechende Resonanz in der Gesellschaft stößt, wenn Krisendiagnosen bezüglich der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems konstatiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch an die Bildungsdebatten der 1960er Jahre erinnert, die, angeregt unter anderem durch Georg Pichts Krisendiagnose und dem Diktum einer »Bildungskatastrophe«, mit ähnlicher Betroffenheit wie heute geführt wurden. So stellt sich für den Erziehungswissenschaftler in der Folge von Picht zu PISA ein »déjà-vu« ein, da zu beobachten sei, dass die Thematisierung der Defizite des Bildungssystems und deren Bearbeitung in den 1960er Jahren angesichts der diagnostizierten »Bildungskatastrophe« ganz ähnlich sind, wie der heutige Diskurs um »PISA und die Folgen«². Weiterhin ist auffällig, dass die Bildungsthematik, gefasst in der Frage, was die richtige, den Problemen der Zeit angemessene Bildung ist, früher wie heute in den gesellschaftlichen Teilsystemen, wie Erziehung, Politik, Wirtschaft oder Kunst unterschiedliche Resonanz erzeugt hat. Entsprechend lassen sich je spezifische Interpretationen der Bildungsthematik und der Frage nach den adäquaten Kompetenzen für Jugendliche in unserer Gesellschaft in der Podiumsdiskussion identifizieren. Hierbei wird deutlich, dass der Begriff »Bildung« in differenter Weise gedeutet wird. Auch Funktionen, Effekte und Leistungen von Bildungsangeboten, wie hier der Jugendkulturarbeit, werden entsprechend selektiv beurteilt.

Auf diese Selektivität und Differenz in der Beurteilung von Bildung und Jugendkulturarbeit bezieht sich auch ein wissenschaftliches Argument in der Podiumsdiskussion, welches nahe legt, die »Systemreferenzen« der einzelnen Kommunikationen zu unterscheiden, um die je unterschiedlichen gesellschaftlichen Bezüge der Jugendkulturarbeit und ihre Möglichkeiten und Grenzen in bestimmten Feldern besser verdeutlichen zu können⁵. Auf das Theorieangebot der Systemtheorie, die sich in besonderer Weise eignet, solche unterschiedlichen Argumentationsfiguren bezüglich der Bildungsthematik in der dokumentierten Podiumsdiskussion identifizieren zu können, scheint dabei implizit hingewiesen zu werden.

Vor dem Hintergrund einer solchen wissenschaftlichen Analyse könnte man die Kommunikationen über Jugendkulturarbeit also teilsystemspezifisch auswerten. Denn die Systemtheorie geht davon aus, dass die Gesellschaft sich aus sozialen Systemen bzw. Teilsystemen konstituiert, wie z. B. das Erziehungssystem, das Rechts- oder das Wirtschaftssystem. Diese Systeme sind das Produkt der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft seit der Moderne. Das bedeutet, dass eine Gesellschaft Funktionen in Teilsysteme, sogenannte »Soziale Systeme« (vgl. Luhmann 1984), verlagert, weil sie mit der wachsenden Komplexität der Anforderungen nicht mehr alles zentral entscheiden und umsetzen kann. Soziale Systeme bestehen gemäß der Systemtheorie Luhmanns nicht aus Menschen sondern aus Kommunikationen, die von Teilnehmern an einem System vollzogen werden (vgl. Luhmann 1996). Gesellschaft entsteht insofern durch das Prozessieren von Sinn-Formen in Systemzusammenhängen. Alles, was ist, ist nur in bezug auf ein System. Systeme setzen insofern etwas als etwas und schließen damit anderes aus. Die Kommunikationen in einem System folgen dabei einem »symbolisch generalisiertem Kommunikationsmedium« (Luhmann 1996, S. 206), welches regelt, welche Kommunikationen in einem System zugelassen werden und welche nicht. So funktionieren z. B. die Kommunikationen im Wissenschaftssystem nach dem binären Code wahr/unwahr (vgl. Luhmann 1992, S. 85), nicht aber nach dem Code schön/hässlich der dem Kunstsystem zugerechnet wird oder etwa nach der Unterscheidung (zahlen/nicht zahlen) des Wirtschafts-

systems. Denn wenn ein System alle beliebigen Codes zuließe würde es kollabieren bzw. seine Identität und Funktionalität verlieren. Daher drängt ein System darauf, die Stabilität seines Codes, welcher entscheidet, welche Kommunikationen dazugehören und welche nicht, zu erhalten. Es sichert seine Stabilität dadurch, dass es solche von außen aus der Umwelt kommenden Versuche, das System zu irritieren und das Medium seiner Kommunikation zu ändern, abwehrt oder durch die Aufnahme solcher Elemente seine Systemgrenzen erweitert und modifiziert, bzw. es inkludiert nur solche Kommunikationen, die dem systemspezifischen Code entsprechen. Mit Hilfe des Theorieangebots der Systemtheorie lassen sich also die Unterscheidungen beobachten, die Kommunikationen zugrunde liegen. Entsprechend könnte man die einzelnen Beiträge der Podiumsdiskussion als Kommunikationen den je unterschiedlichen Systemreferenzen zurechnen und die entsprechende Argumentationslogik verdeutlichen.

Neben diesem wissenschaftlichen Argument konnten weitere Argumente identifiziert werden: u. a. eine bildungspolitisch engagierte Position, das Argument Lebensweltorientierung im pädagogischen Diskurs der Jugendkulturarbeit, Solidaritätsbezeugungen mit Jugendszenen seitens des Kunstsystems bzw. eines Künstlers oder die Perspektive der (Dienst-)Leistungsorientierung im Wirtschaftssystem durch einen Unternehmer.

Während der Podiumsdiskussion, an der sich später auch das Auditorium beteiligte, gab es eine auffällige Fokussierung auf ein Beispiel aus einem der vorhergehenden Vorträge der Tagung über den »Bedeutungsgehalt von Musik (-machen) in der Biografie von Mädchen«⁶ und dessen Implikationen für die Jugendkulturarbeit mit Mädchen. Das Beispiel des Mädchens Jacqueline wurde mehrfach und aus unterschiedlichsten Perspektiven zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Debatte über den Sinn und die Zielsetzungen kultureller Jugendbildung gemacht.

Das Beispiel provozierte differente Argumentationsmuster, die für die Bewertung der Kulturarbeit mit Jugendlichen aufschlussreich sind. Im Folgenden sollen die argumentativen Positionen gebündelt werden.

ARGUMENTATIVE POSITIONEN ZUR KULTURELLEN BILDUNG: DAS BEISPIEL »JACQUELINE«.

Im Folgenden sind Wortmeldungen »über Jacqueline« bzw. über den Sinn und die Zielsetzung kultureller Bildung zitiert. Grundlage war die wörtliche Transkription der Tonaufnahme der Podiumsdiskussion. Damit die Texte flüssig und verständlich zu lesen sind, wurde auf »äh« und »ohs« sowie Füllwörter verzichtet. Der Sprachgestus blieb weitgehend erhalten, nur an wenigen Stellen wurden Worte oder Sätze leicht verändert (zu erkennen an den Klammern). Die Interviewauszüge sind teilweise gekürzt (vgl. in Klammern: »...«) und Einwürfe von anderen Podiumsteilnehmerinnen und -teilnehmern oder aus dem Auditorium in Klammern gesetzt vermerkt. Auf Interpretationen wurde in dieser Zusammenstellung weitgehend verzichtet.⁵ Jedoch sind die Textpassagen bestimmten »Positionen« zugeordnet (vgl. die jeweiligen Überschriften).

Es wäre doch schön gewesen, Jacqueline hätte weiter Klavier gespielt.

Die bildungspolitisch engagierte Position:

Sybille Volkholz:

(Jacqueline hat) wunderbar beschrieben, (wie in unseren Schulen heute) auf Vorrat gelernt wird - das sogenannte Bulimie-Lernen (Auditorium lacht). Davon (müssen wir) weg(...)kommen hin zu einem Lernen als sinnerfülltem Lernen. (...). Das Ziel von Bildungsprozessen ist, dass Menschen Kompetenzen erwerben, Verantwortlichkeit für ihr eigenes Leben (...) übernehmen und die Gesellschaft zu gestalten, und zwar verantwortlich gestalten zu können. Und (ein) gutes Leben zu führen, das find ich das gravierende. (...) Nun gestehe ich mal ganz ehrlich, (ob) ich deswegen (...) bildungskonservativ bin, mag mal dahingestellt sein: Was Jacqueline angeht (Auditorium lacht laut), ich finde das schon ein bisschen bedauerlich, wenn jemand solche Kompetenzen hat, gezeigt hat, dass (sie) nun einfach irgendwo sich in völlig Anderem aufheben lassen, das ist zwar gut und schön, aber - (Einwurf vom Podium: »Die Frau ist 25!«) . (...) Aber, nach diesen wunderbaren Zitaten, also wie sie damals praktisch ihr Leben erlebt hat, dachte ich, es wäre doch vielleicht auch schön gewesen! Es hätte man ihr vielleicht auch leichter machen können, und das ist auch unsere Aufgabe: Ihr einfach näher zu legen und leichter zu

machen, wie sie das hätte weiter realisieren können. Sie ist da vor Entscheidungen gestellt worden, die sie zum Pragmatismus gezwungen haben - (was) aber eigentlich in der Verantwortung von uns allen gelegen hätte. Soweit noch mal zu dem«.

Auditorium (1, männlich)

Ich komm(e) noch mal auf den Pragmatismus zu sprechen, weil das ist, was hier gerade so geschildert worden ist. (...) Es ist ein bisschen doof, weil das (...) ein weibliches Beispiel (war). Und es ist zum Beispiel von Frauen auch geantwortet worden: Also, ihr müsst mal das Leben anerkennen. Aber Lebensweltorientierung ist doch nicht unbedingt damit verbunden, dass man die Verhältnisse, so wie sie sind, akzeptiert. (...) Ich sage mal, in diesem Fall Jacqueline, kann (es) ja (ei)ne richtige Entscheidung sein, will ich ja auch nicht kritisieren. Aber es wäre ja, auch wenn wir hier auf der Ebene von Bildung sprechen, das ist ja zumindestens hier so für Pädagogen (von Interesse), kann man doch sagen, na ja, (es) wäre ja auch ganz schön gewesen, (wenn) sie vielleicht weiter (Klavier) gespielt hätte noch in (eine)m anderen Zusammenhang!

Jacqueline hat für ihr Leben ihre Entscheidung getroffen. Lebensweltorientierung als Grundprinzip der Jugendarbeit:

Ulrike Herpich-Behrens:

(Es) sei mir eine Anmerkung gestattet: Also (im Fall von Jacqueline) war Pragmatismus eine sehr gute Erfahrung. (...) Ich hatte den Eindruck, eine sehr gute Lebenserfahrung für diese junge Frau. Diese wurde aber im Auditorium nicht so richtig gewürdigt, sondern ich hatte eher das Gefühl, alle waren enttäuscht, dabei hatte ich das Gefühl, da wurde eine Erfolgsstory vorgetragen. (...) Pragmatismus ist (eine) Eigenschaft, die vielleicht (...) auf einen ganz zentralen Aspekt des II. Kinder- und Jugendberichtes verweist und ein Grundprinzip von Jugendarbeit und Jugendhilfe (ist), nämlich die Lebensweltorientierung, (die Orientierung auf die Lebenswelt) derer, mit (denen und) für die wir arbeiten. (In diesem Zusammenhang) kann Pragmatismus (...) das Wachsen sein und gleichzeitig das Anerkennen der eigenen Lebensrealität - (letzteres kann) ein ausgesprochen lebenshilfen- und perspektivbringendes Moment sein. Also wir reden (in der Debatte um Jugendarbeit) davon, wir müssen (...) lebensweltbe-

zogen arbeiten und Qualitäten, Kompetenzen fördern. Aber um auch mal die Diskussion zu provozieren: (...). Ist das, was wir tun, bewegen wir uns in dem Film derer, mit denen wir arbeiten? Das heißt nicht, dass wir (unsere berufliche) Rolle (aufgeben und zu) Berufsjugendliche(n) werden - (aber), was wissen wir von der Realität der (Jugendlichen) mit denen wir arbeiten?

Also die (Fallgeschichte der Jacqueline gab) (...) ein gutes Beispiel. Die Enttäuschung, die zum Teil zu hören war darüber, dass diese junge Frau eine Entscheidung gewählt hat, die ich vielleicht vor meinem Hintergrund weder politisch, frauenpolitisch korrekt oder sonst wie korrekt finde. Aber sie hat für ihr Leben die Entscheidung getroffen. Und es ist immer die Frage: Was ist ihre Realität?«

Jacquelines Pragmatismus zerstört vollkommen mein Weltbild.

Mein Unternehmen NIKETOWN, dynamisch, wir wollen nach vorne, das passt nicht zu(ein)ander.

Die unternehmerische Perspektive der Leistungsorientierung:

Elmar Kirsch

(Jacquelines Beispiel): Es zerstört vollkommen mein Weltbild. (...) Was ist das für (ei)ne Lebensperspektive, die einem ganz normalen Schema folgt! Fatalistisch, na ja. Für mich, wenn ich mir vorstell(e), wie viele Lebenssituationen ich schon (durchgestanden) hab(e) und mir immer gesagt hab(e), Leistungsorientierung (...) ist wichtig, du musst gestalterisch d(a)rauf einwirken, dass du in irgendeiner Form etwas erreichst. Und das steht in krassem Gegensatz zu einer Perspektive (...), (wie sie Jacqueline repräsentiert), die einfach sich damit zufrieden gibt.

(...)Ich habe damals für NIKETOWN das volunteer-Programm entwickelt, wo eben soziale Kompetenzen über Partnerschaften, Wirtschaft und Soziales erlangt werden können(...).

Wir werden sehr stark von wirtschaftlichen Verhältnissen bestimmt. (...)Wir sind ein sehr, sehr junges Unternehmen. Und wir erwarten von den Jugendlichen (...) sehr viele Kompetenzen, die im Dienstleistungssektor (liegen). Was passiert? Wir erfahren, dass der Pragmatismus besonders bei Schülern und Schülerinnen im Hauptschul- und Realschulbereich (verbreitet ist), (nach dem Motto): Wir wollen hier Verkäuferin sein, damit sind wir

zufrieden, hoffen wir, dass jedes Jahr noch (Gehaltserhöhungen) kommen, fertig. Und das ist natürlich gut, ne? Aber ich sag Ihnen, mein Unternehmen NIKE, dynamisch, wir wollen nach vorne - das passt nicht zu(ein)ander, was sollen wir tun? Da brauchen wir viel Unterstützung! (Lachen, Durcheinanderreden im Auditorium).

Wir finden uns auch cool - Empowerment von unten.

Kulturprojekte mit Jugendszenen:

Giò di Sera

Ich kann aus eigener Erfahrung über (bestimmte Jugendszenen) sprechen (...). (...) bestimmte Phasen, die ich in der Extreme (als Jugendlicher in Neapel) gemacht habe. Da kann man vielleicht (...) hier und da intervenieren und positive Beispiele geben. Also jetzt ganz konkret zum Beispiel, was haben die Jugendlichen im Straßenleben, was finden sie cool, was kommt gut rüber, wovon sind sie angezogen, was für Typen prägen sie. In Kreuzberg, Dealer zum Beispiel, die finden sie cool, die sind gut angezogen, dickes Auto und so. So'n Typ muss man werden, dabei denkt man gar nicht an die negative Auswirkung, die ganzen Folgen, die so eine Lebenseinstellung haben kann. (...) Meine Intervention in diesem Jugendbereich war (...), (ich) dachte, na gut, man kann jetzt auch Künstler sehen, weil wir finden uns auch cool, wir sind auch in dem, was wir tun, erfolgreich, wir sehen auch gut aus. Wir sind eine Gruppe von Leuten, die an diese Ideologie dann immer mehr geglaubt haben und dann immer mehr Anhänger unter den Jugendlichen gewonnen haben. Wir haben es geschafft, diese Jugendlichen von diesem Boot zu unserem Boot durch Empowerment von unten (zu holen), weil wir waren alle unabhängig, unpolitisch, und dadurch konnten wir auch das Vertrauen gewinnen. Wir kamen auf einmal auf (das) gleiche(.) Niveau, wir sprachen die gleiche Sprache, und das war das Vertrauen. Im Gegensatz zum Sozialarbeiter...

**Wenn diese kulturelle Bildung dahin führt, dass jemand sein Leben in den Griff kriegt, sei es uns doch genug!
Frage nach dem Sinn kultureller Bildung:**

(Auditorium 2, weiblich)

Ich muss noch mal auf diesen Fall Jacqueline zurückkommen (Auditorium lacht ausgiebig). Ja, und zwar, ich bin da ein bisschen irritiert. (...) Dieses starre Beharren darauf, es wäre doch schön gewesen, Jacqueline hätte Klavier (weiter)gespielt. Da ist einerseits der ganze Bildungskonservatismus drin, von dem wir alle einen Teil abgekriegt haben, das ist klar. (...) Andererseits habe ich (...) heute in den Fachvorträgen gehört: (...) Überfachliche Kompetenzen seien: Selbstreflexivität, Verantwortung, Empathie, Überlebenswille und Selbstwirksamkeit (Zwischenruf: »davon hat sie 'ne ganze Menge gezeigt!«)... Davon hat dieses Mädels doch eine ganze Menge mitgekriegt! (Auditorium wird lauter, klopft Beifall). Wenn kulturelle Bildung dahin führt, dass jemand sein Leben in den Griff kriegt, sei es uns doch genug! Dann sollen wir doch unsere bildungskonservativen Ambitionen einfach mal einen Moment zurückstellen.

Und dann noch (ei)ne Frage von mir, als Nichtpädagogin: Welches Ziel hat Bildung eigentlich? Ich hab's immer noch nicht verstanden! Ist das Ziel von Bildung, dass man zu (ei)nem funktionierenden Rädchen in der Wirtschaft wird? Da sagten Sie so schön, das kann das Ziel nicht sein, die Leute interessieren uns (Unternehmer) am wenigsten, die nicht weiterkommen wollen? Also, die keine Verantwortung, die kein Streben haben, weiterkommen zu wollen (Einspruch aus dem Podium). Ja, aber so hab ich's verstanden.

Was mich beunruhigt halt an dem Beispiel, war, dass die Mädels an einer Stelle ganz laut und deutlich singen: Ich will meine Ruhe!

Der politische Anspruch an kulturelle Bildung:

(Auditorium 3, weiblich)

Was mich beunruhigt halt an dem Beispiel war, dass die Mädels an einer Stelle ganz laut und deutlich singen: Ich will meine Ruhe! Und das ist eigentlich das, was mich viel mehr beunruhigt. Weil ich denke, unsere Gesellschaft ist geprägt durch (...) Leute, die von dem System, was sie beklagen - warum kommen nicht alle an einen Tisch und ändern was? (...) Runde Tische massenweise! Soviel runde Tische hat

die Republik gar nicht. Aber irgendwer hat was davon, dass die Dinge bleiben, wie sie sind. Und das muss man sehen, ist auch (ei)ne alte 68er Erfahrung, das ist nichts Neues: Das ist das, dass diejenigen, die was anderes wollen, (...) sich immer wieder damit rumquälen (müssen) und sich ja deswegen immer mit denen treffen, die auch was anderes wollen, damit man nicht ganz isoliert wird (...). Aber die Zielrichtung muss sein, da denk ich, da waren hier auch viele positive Ansätze, Rahmenbedingungen zu schaffen, wo Jugendliche (ei)ne Möglichkeit haben, auch was ändern zu wollen. (...) Denn nichts kann bleiben wie es ist: Die Jugendlichen (...) (sind konfrontiert mit) einer Welt, die so kompliziert sich gestaltet und wo so viele kulturelle Einflüsse unterschiedlicher Art von den Erwachsenen, den Eltern, usw. schon überhaupt nicht verarbeitet werden. Und die (Jugendlichen) haben diesen ganzen Müll gerade in so (ei)ner Stadt wie Berlin vor ihren Füßen liegen und (müssen) dann damit klarkommen. Und das find ich verdammt schwierig. Und alles was ich tue, das ist ja Gott sei Dank das positive Ergebnis, was wir (heute) alle gemeinsam haben, wenn Kinder und Jugendliche (ei)ne Chance haben, mit Spaß, Selbstverantwortung und einer kompetenten Anleitung, das möchte ich trotzdem noch mal betonen: Selber was zustande zu bringen, und zu sehen, wie die strahlen, wie die sich gut fühlen und was die da so alles in die Wege leiten (...). Ich denke auch so zum Schluss der Veranstaltung: Mein Gott, es sind die Kinder, es ist die Jugend, und wir können da einfach nur hoffen, dass wir das hinkriegen.

LITERATUR:

Luhmann, N.: **Soziale Systeme.**
Frankfurt a. M. 1984.

Luhmann, N.: **Die Wissenschaft der Gesellschaft.**
Frankfurt a. M. 1992.

Luhmann, N.: **Die Gesellschaft der Gesellschaft.**
Frankfurt a. M. 1996.

¹ Vgl. den Beitrag von Volkholz: »Wir haben im Augenblick eine Chance in der Bundesrepublik, die wir seit 30 Jahren nicht mehr gehabt haben, nämlich eine ganz grosse Aufmerksamkeit für die Frage: Was leisten eigentlich unsere Bildungs- / Erziehungseinrichtungen und was wollen wir eigentlich damit erreichen. Eine Debatte um die Frage, was ist Bildung? Und wie definieren wir es? – und ich finde, dass wir mit der PISA-Studie die grosse Chance haben, diese gesamte Debatte auf einem höheren Niveau als noch vor 30 Jahren zu führen.«

²Vgl. den Beitrag von Koch: »Vor 40 Jahren hatten wir einen Herrn Picht und eine solche Bildungskatastrophe. Die Themen sind ganz ähnlich.(...). Das ist seit 30, 40 Jahren eine Wiederholung, plötzlich kommt so ein déjà-vu, wie das hatten wir schon mal?«.

³ Vgl. den Beitrag von Koch als der Erziehungswissenschaftler: »Also die Frage nach dem Wir. Ich würde dieses Wir zumindest für mich in vier Teile zu teilen trachten. Also in vier Subsysteme. Also, da haben Wir einmal Wir als die Wissenschaft, wir haben wir, die Erziehung, (...). Wir haben Wir als die Politik und wir haben Wir noch die Medien. Also diese vier Subsysteme, dieses Wir teilt sich auf und da wäre die Beachtung unterschiedlicher« (Koch). Der Moderator (Quandt) fügt hinzu, dass auch der Bereich Wirtschaft zu berücksichtigen ist.

⁴ Vgl. den Beitrag von Josties in diesem Band.

⁵ Eine Textinterpretation wäre sicherlich reizvoll, jedoch nur auf der Basis wörtlicher Transkriptionen mithilfe eines methodisch kontrollierten Interpretationsverfahren (vgl. die Anwendung der Methode der Objektiven Hermeneutik bei der Fallstudie »Jacqueline«, Josties 2002).

KONTAKTADRESSEN

Dr. Yvonne Ehrenspeck

Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungs-
wissenschaft und Psychologie, Institut für
Allgemeine Pädagogik,
Arnimallee 14 · 14195 Berlin
ehrenspe@zedat.fu-berlin.de

Ulrike Herpich-Behrens

Leiterin des Landesjugendamtes Berlin
Beuthstr. 6-8 · 10117 Berlin
Tel: 90 26-53 42

Prof. Dr. Elke Josties

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
Alice-Salomon-Platz 5 · 12627 Berlin
josties@asfh-berlin.de
Tel: 9 92 45-509

Elmar Kirsch

NIKETOWN Berlin
Operations Manager NIKETOWN Berlin
Tautenzienstr. 7 b/c · 10789 Berlin
Tel. 030 - 25 07-13 09
Elmar.Kirsch@NIKE.com

Prof. Dr. Gerd Koch

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
Alice-Salomon-Platz 5 · 12627 Berlin
Tel: 030 - 851 61 53
koch@asfh-berlin.de
Tel: 9 92 45-207

Prof. Dr. Ingo Richter

Jenaer Str. 19 · 10717 Berlin
Tel: 030 - 857 57 375
Ingo.K.Richter@t-online.de

Gio di Sera

Di SERA MEDIA
Schleiermacher Str. 23 · 10961 Berlin
Tel: 030 - 69 156 79 · Fax: 030 - 69 50 71 15
gio@diseramedia.com

Sybille Volkholz

Sybillevolkholz@snaflu.de

Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V.

Grünberger Straße 54 · 10245 Berlin
Tel: 030 - 29 66 87 66 · Fax: 030 - 29 66 87 70
info@lkj-berlin.de · www.lkj-berlin.de

IMPRESSUM:

Herausgeberin:

Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V.
mit freundlicher Unterstützung der Senatsverwaltung für
Bildung, Jugend und Sport / Landesjugendamt Berlin

Redaktion:

Annika Westlake, Sabine Kallmeyer

Gestaltung:

dakato ... design.
www.dakato.com

Druck:

Brandenburgische Universitätsdruckerei und
Verlagsgesellschaft Potsdam mbH

Redaktionsschluss:

März 2003

Die Dokumentation ist bei der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. erhältlich.