

Hövel, Martina van den; Bachmair, Ben
**Verstehen statt organisieren. Gestaltungsdefizite und
Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse**

Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 48-60



Quellenangabe/ Reference:

Hövel, Martina van den; Bachmair, Ben: Verstehen statt organisieren. Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 48-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319706 - DOI: 10.25656/01:31970

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319706>

<https://doi.org/10.25656/01:31970>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Peter Fauser

Nachdenken über pädagogische Kultur

5

Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.

Wolfgang Schönig

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

26

Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.

Bernd Kohlhepp

Schultheater ist nicht gleich Schultheater

38

Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.

Ulrich Staehle

Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.

Eine Spurensuche

43

Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse

48

Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.

Dietmar Bolscho

Umwelterziehung in der Schule.

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umweltthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.

Hanno Schmitt

Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)

90

Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-

froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.

Frauke Stübig

**Condorcet und Lapeletier – Der Beitrag der Französischen
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lapeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.

Peter Kaßner

Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?

117

Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.

Nachrichten und Meinungen

146

Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse

1. Vorbemerkung

„Grenzen erkunden. Documenta als Gestaltungsraum für Jugendliche“ – unter diesem Titel haben wir im Sommer 1987 ein Projekt mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen anlässlich der 8. documenta in Kassel durchgeführt. Wir wollten wissen, was Jugendliche an Kunst interessiert, was sie ablehnen, was sie spannend finden, wo ihre Grenzen liegen, was sie zum Phantasieren anregt etc. Unser Ziel war es, daß Jugendliche ihre im Alltag gewonnenen Erfahrungen im Spannungsfeld der Institution Schule einerseits und des Schonraums Kunst andererseits bearbeiten können.

Von einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Schülern einer 8. Hauptschulklasse – vor allem aber von dem mühsamen Prozeß, schwierige Schüler zu verstehen – wird im folgenden die Rede sein. Wir hatten es mit Schülern zu tun, bei denen, im Gegensatz zu den anderen Teilnehmern (siehe unten), nichts zu klappen schien. Diese Gruppe fiel vor allem durch Gestaltungsdefizite auf und schien landläufige Urteile über den Schulfrust und die Lernunlust der heutigen Schülergeneration zu bestätigen. Eine Haltung des „Sich-bloß-nicht-Einlassens“ hat den Unterricht, Projektangebote und -ideen kontinuierlich begleitet und gefährdet. Diese Gruppe reaktivierte unser ganzes Repertoire an Vorurteilen (unmotiviert, apathisch, zappelig, aggressiv) und machte uns zugleich neugierig, weil wir merkten, wie schnell und einseitig wir klassifizierten und etikettierten. Es war uns nicht klar, was mit diesen Schülern los war. Ein Arbeitsbündnis wollte einfach nicht zustande kommen. Wir waren uns aber auch nicht sicher, ob nicht die von uns gewählte didaktische Inszenierung falsch war. Die Lage war verzwickelt.

Von dem Bemühen, aus den vielfältigen Verwicklungen herauszukommen und über sie hinaus doch noch etwas anderes als Chaos und Verweigerung bei den Schülern zu entdecken, wird im folgenden berichtet werden.

2. Der pädagogische Rahmen: Offene Inszenierung

Die documenta als aktuelles Kunstereignis vor Ort und vor allem die Herausforderungen, die von ihr als Grenzüberschreitung in der Provinz ausgingen, waren die Ausgangsbasis für unser Vorhaben, bei dem – dies wird noch genauer ausgeführt werden – keine kunst-didaktische Herangehensweise im Vordergrund stand, sondern eine subjektive Begegnung mit der Kunst.

Mit insgesamt dreizehn Gruppen (teilgenommen haben Jugendliche aus Schulen und Jugendzentren, eine Laien-Theater-Gruppe, junge Erwachsene eines Bildungsurlaubs) konnten wir mit Unterstützung von sehr kooperationsbereiten Lehrern/innen und Sozialarbeitern/innen gleich zu Beginn des neuen Schuljahres starten. Der Sog von Lebendigkeit und Aktualität, den die documenta in Kassel ausgelöst hatte, und unsere eigene Faszination ließen bei den meisten Jugendlichen schnell Interesse und Begeisterung aufkommen. Mit der *Erkundung* der documenta ging es los, danach folgte eine *Gestaltung* der hier gewonnenen Eindrücke, den Schluß bildete eine *Ausstellung*, in der die Jugendlichen ihre gestalteten Produkte zeigen konnten. Das Ganze dauerte ca. 4 Wochen.

Für viele der Teilnehmer war dies die erste Begegnung mit den „hohen Sphären“ der Kunst, die zudem in Kassels Alltagsleben nicht selten auf Ressentiments wie „zu teuer, Unsinn, wer versteht das schon“ trifft. Entsprechend aufgeregt oder auch zurückhaltend und ablehnend war man bei der Erkundung der documenta-Kunst. Auch später, während der Gestaltungsphase in kleinen Gruppen, die im Jugendzentrum oder in der Schule stattfand, gab es unterschiedliche Reaktionen, wenn es darum ging, das Gesehene umzusetzen. Einige Gruppen waren begeistert und voller Eifer beteiligt, sie arbeiteten ganz selbständig und phantasievoll; andere waren eher zurückhaltend, vorsichtig oder auch gelangweilt. Die Ausstellung und Schlußveranstaltung fand in einem kleinen Zirkuszelt statt, das in der Aue, einem Kasseler Park, inmitten der Stadt und inmitten der Außenobjekte stand. Hier war auch ein Zusammentreffen mit einigen Künstlern der documenta geplant.

Alles in allem eine Atmosphäre, von der wir hofften, daß sie sich ein Stück weit in die Institutionen (Schule, Jugendzentrum) hineinragen läßt und in der es möglich ist, solche Fragen aufzugreifen und Auseinandersetzungen zu führen, die für Jugendliche alltags- und entwicklungsrelevant sind.

Methodische Leitlinien

Wir gehen davon aus, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst oftmals ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind; daß Kunst ihnen die Chance bietet, ihre alltags- und entwicklungsrelevanten Fragen aufzuspüren und zu gestalten. Jugendliche werden von der Symbolik und den Geschichten einzelner Kunstwerke assoziativ angeregt und können so eigene Phantasiewege gehen. Sie finden – über die enge Beschäftigung mit Kunst hinausreichend – Zugang zu ihren eigenen Wünschen, Ängsten, Vorstellungen.

Im Zentrum unserer pädagogischen Überlegungen steht das Bemühen, in der Lebenswelt von Jugendlichen Anknüpfungspunkte für eine eigenverantwortliche und aktiv handelnde Alltagsgestaltung zu schaffen, um so Tendenzen einer entsinnlichenden und konsumbestimmten Realität entgegenzuwirken. Wenn wir uns hier für ein praktisches Vorgehen entscheiden, das um Phantasie, Gestaltung und Grenzerkundung kreist, dann ist das auch ein Versuch, in der Kunst eine Alternative zu den Massenmedien zu sehen. Als Pädagogen geht es uns auch darum, einem sich ausweitenden Medien-

markt Einhalt zu gebieten, der Kinder und Jugendliche mit einer Fülle von Bildern zu überfluten droht und der mit exzessiven Gewaltdarstellungen in die Phantasiewelten von Kindern und Jugendlichen eindringt.

Unsere Vorstellung war (und ist), daß im Gegensatz dazu eine kreative Gestaltung der je spezifischen Fragen, Wünsche, Ängste etc. von Jugendlichen dort möglich ist, wo es Raum für Begegnungen, Kommunikation, für Dialoge gibt. Zur pädagogischen Aufgabe gehört es hier, entsprechende Rahmenbedingungen – das sind unserer Meinung nach „offene Inszenierungen“ – zu schaffen.

Zum Vorgehen und Verlauf

Eine „offene Inszenierung“ fand für unsere „Problem“-Gruppe im Rahmen des Schulunterrichtes statt. Gemeinsam mit dem Kunstlehrer wurde ca. vier Wochen lang ein projektbezogener Unterricht durchgeführt. Zehn Doppel- bzw. Einzelstunden standen für die Erkundung und Gestaltung zur Verfügung, zwei Doppelstunden, ein Samstagnachmittag, waren für die Ausstellung im Zirkuszelt und den Dialog mit Künstlern reserviert.

Das Unterrichtsprojekt begann – davon war schon die Rede – mit der *Erkundung* der documenta. Vorausgegangen war eine Unterrichtsstunde, in der unser documenta-Projekt, dessen Ziele und die Mitarbeiter vorgestellt wurden. In dieser ersten Unterrichtsstunde haben wir auch die Bedienung der Fotoapparate, Polaroidkameras und Tonbandgeräte ausprobiert, die die Schüler dann in der documenta benutzten.

Wir haben uns bewußt für diese knappe Vorbereitungszeit entschieden, da wir einen unbefangenen Zugang der Schüler zur documenta nicht durch bestimmte Unterrichtsstoffe verbauen wollten. Das Fehlen fester Vorgaben war für die Jugendlichen hier im Unterricht kein Problem. Sie hörten zu, als wir von unseren Erfahrungen als documenta-Besucher berichteten, und konnten mit dem Ausprobieren der Kameras und Fotoapparate nicht schnell genug beginnen.

Als wir uns am nächsten Tag vor der documenta trafen, waren die Schüler schon etwas zögernder. Nachdem sie sich aufgeregt mit den Aufnahmegeräten ausgerüstet hatten (im Nu saßen wir vor leeren Koffern und Taschen), wäre einigen eine „ordentliche Führung“ doch ganz lieb gewesen. Bei der geplanten freien, von uns nicht strukturierten Erkundung der documenta war die erste Hürde – einfach loszugehen – gar nicht so leicht zu nehmen. Die Jugendlichen konnten (oder sollten) Fotoapparate, Tonbänder und Polaroidkameras dort einsetzen, wo es ihnen sinnvoll erschien und es ihnen Spaß machte. Fest verabredet war aber, daß sie Foto- und Tondokumente mit in die Schule bringen sollten. Daneben waren die Fotoapparate und Tonbandgeräte von Bedeutung, um die eigenen Kommentare und genaues Betrachten ernst zu nehmen und später zu erinnern. So wurden z. B. Kommentare zu Kunstobjekten festgehalten, Besucher interviewt, Kommentare erfragt oder auch provoziert; wurde, soweit dies möglich war, mit Kunstobjekten „gespielt“. Die Jugendlichen wurden dazu angeregt, ihren eigenen Wahrnehmungen, Gefühlen, Eindrücken etc. bei der Begegnung mit Kunst nachzugehen, d. h. sich darauf einzulassen, was sie ärgert, was sie

schön finden, was ihnen spontan zu den einzelnen Kunstobjekten einfällt. Nach der documenta-Erkundung haben die Jugendlichen mit den Materialien (Fotos, Tonbandaufnahmen) und mit den Erlebnissen und Erfahrungen, die sie auf der documenta gewonnen haben, im Unterricht weitergearbeitet (*Gestaltung*). Auf Anregung des Lehrers erzählten die Gruppen von ihren Erfahrungen, Eindrücke wurden gesammelt und besprochen. In Kleingruppen wurde dann eine „Umsetzung“ und Gestaltung in Angriff genommen. Hierfür gab es Hilfestellungen (entweder vom Lehrer oder, bei der Arbeit in kleinen Gruppen, von Mitarbeitern des Projektes), aber keine festen Vorgaben. Die Jugendlichen sollten und mußten selbst aktiv werden. Sie waren gefordert, Initiative zu entwickeln, ein Produkt für die Ausstellung im Zirkuszelt fertigzustellen. Das fiel den sieben Schülern dieser Gruppe besonders schwer. Während z. B. eine andere Gruppe Interviews von documenta-Besuchern zusammenschchnitt und ihre Eindrücke in Form von Pantomime und Verkleidungen ausdrückte, eine dritte Gruppe Videospiele und documenta-Bilder zusammenbrachte, den Schulhof benutzte, um dort einen Film zu drehen, wollte hier nichts gelingen. Doch davon später.

Die in den einzelnen Gruppen erstellten Produkte wurden dann – als Schluß- oder auch Höhepunkt – in einer *Ausstellung* präsentiert. Gleichzeitig fand dort ein Zusammentreffen mit Künstlern der documenta statt. Wir haben dieser Schlußveranstaltung den Namen „Jam-Session“ (eine *freie Improvisation* wie im Spiel von Jazz-Musikern) gegeben, da es uns hier mittels der ausgestellten Produkte auf ein eher improvisiertes Aufeinanderzugehen, auf Kommunikation und den Dialog zwischen Jugendlichen und zwischen Jugendlichen und Künstlern ankam.

Neben den äußeren Rahmenbedingungen waren Vorgehen und Verlauf des Projektes nicht zuletzt dadurch bestimmt, daß sich die meisten Schüler auf eine ihnen unbekannte Welt der Avantgardekunst einlassen mußten und hier mit neuen Ideen, mit fremden Personen und fremden Orten konfrontiert waren.

Sie mußten Schwellenängste in der Begegnung mit Kunst und mit Künstlern überwinden; sie mußten mit pädagogischen Vorstellungen und Ansprüchen der Teamer (Lehrer, Projektmitarbeiter) umgehen lernen, mit denen sie nicht vertraut waren, z. B. wenn sie gefordert waren, insbesondere während der Gestaltungsphase, ein Produkt in eigener Regie fertigzustellen; und sie mußten ihrer eigenen Phantasie, und nicht nur den Vorgaben des Lehrers, folgen.

Zum Schluß, zur Ausstellung, gab es eine breite Palette von Gestaltungsobjekten. Die äußeren und inneren Rahmenbedingungen hatten die Jugendlichen ganz unterschiedliche Wege gehen lassen (Tanz-performance, Videofilme, Tonobjekte, Ton-Dia-Reihen etc.). Es waren recht verschiedene Botschaften zu erkennen (Selbstdarstellungswünsche, Kritik, ein aggressiver oder auch bewundernder Umgang mit der Kunst und mit Künstlern, Gewalt-, Erotikthemen, etc.).

Wenn wir im folgenden über Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen berichten, so ist das ein deutlich gewordenes Thema

oder auch eine Botschaft dieser Gruppe. Eine Verallgemeinerung, eine Aussage über die anderen Jugendlichen ist damit nicht intendiert.

3. Erste und dominierende Beobachtung: Chaos – Gestaltungsdefizite

In der documenta

„Würden Sie sich das in Ihr Wohnzimmer stellen?“ „Beuys muß man gesehen haben, der ist schon tot!“ „Mein Gott, wie ätzend.“ Mit solchen und ähnlichen Bemerkungen kommentierten die Schüler ihren Rundgang in der documenta. Mit pädagogisch besorgtem Blick nahmen wir eine Gruppe wahr, die selten verweilte, und dafür im Sauseschritt durch die Hallen eilte. Die „alles doof“ fand, für die der Besuch dieser Ausstellung (scheinbar) eine lästige und langweilige Pflichtveranstaltung war. Die documenta – das Kunstereignis nicht nur in Kassel – traf zwar auf eine rege und interessierte Öffentlichkeit und begeisterte ein internationales Publikum, nicht aber diese Schüler.

Diese Gruppe hat von Anfang an Erstaunen, Ärger und den besagten pädagogisch besorgten Blick der Erwachsenen hervorgerufen. Beispielsweise dann, wenn sich Besucher der documenta über die lärmende Gruppe aufregten und sich von ihr belästigt fühlten; wenn sich die Teamer darüber ärgerten, daß diese Gruppe in der Ausstellung einen Film über die Ausstellung anschaute, anstatt herumzugehen, selbst zu schauen, zu staunen oder auch zu kritisieren; wenn sie feststellten, daß weder Begeisterung noch Kritik, sondern flüchtiges Darüberhinwegsehen dominierte. Ein Beispiel hierfür ist eine „technische Panne“ bei der documenta-Erkundung, die nicht ohne Folgen blieb.

Obwohl die zur Verfügung gestellte Medientechnik (Fotoapparate, Polaroidkameras, Tonbandgeräte) vorher von den Schülern im Unterricht ausprobiert worden war, konnten die Schüler nun nicht mehr damit umgehen. Zwei Drittel der Foto- und Tonbandaufnahmen waren aufgrund von Bedienungsfehlern nichts geworden.

„Die Schüler hatten gleich ‚alles im Griff‘, mit dem Resultat, daß kaum etwas funktionierte. Es gab kein Abwarten, Angucken, ein Schüler hatte vergessen, eine Kassette einzulegen, ein anderer hatte es versäumt, einen Knopf auf ‚An‘ zu stellen.“ (Auszug aus Erinnerungsprotokoll)

Der Umzug mit der Technik gab uns (den Teamern) Rätsel auf:

„Mit zwei Aufnahmeggeräten, einer Kamera und einer Polaroidkamera, waren sieben Jugendliche in die documenta gestürzt und hatten alles sofort und unmittelbar eingesetzt. Es wurde schon fotografiert, etwas aufs Tonband gesprochen, bevor ich überhaupt nur hinschauen konnte. Alles wurde festgehalten, während der ersten Viertelstunde keinerlei Auswahl getroffen. Ziemlich schnell ging die Gruppe dazu über, nicht mehr eigene Kommentare in das Mikrofon zu sprechen, sondern Besucher zu interviewen, teilweise sogar zu belästigen, was oftmals Verärgerung hervorrief. Egal, jede gelungene, weil beantwortete Frage war ein Erfolg.“ (Auszug aus Erinnerungsprotokoll)

Es fiel uns schwer, die Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit der Schüler zu akzeptieren. Hatten sie keine Lust oder waren sie im Umgang mit der Technik überfordert? Die Tonbandgeräte und Fotoapparate wurden, so unser Eindruck, nicht als Dokumentationsmöglichkeit genutzt. Es schien, als müßten die Geräte das eigentliche Tun und Sehen übernehmen. Die Gruppe wollte möglichst viel mitnehmen, „Kunst abgreifen“ haben sie es genannt, auf die Masse kam es an. Zum Schluß stand sie mit fast leeren Händen da.

Erst später verstanden wir, daß die Technik, im Gegensatz zur *documenta*, etwas Vertrautes war und die Möglichkeit zum Verstecken bot. Sie war die Gelegenheit, über etwas verfügen zu können (daß dabei trotzdem Fehler gemacht wurden und Unsicherheiten überwogen, ist kein Widerspruch), sie war die Krücke zum Festhalten in einer fremden Umgebung.

In der Schule

Für den Rest der folgenden vier Doppelstunden in der Schule lief so gut wie nichts mehr. Für diese Gruppe war es völlig klar – nach dieser technischen Panne ist alles vorbei, geht nichts mehr:

„Der kleine Dicke isßt Chips, ein zweiter guckt unentwegt auf die Uhr, zwei machen sich körperlich an, so daß der Lehrer einschreiten muß. Die Schüler haben schon in dieser zweiten Unterrichtsstunde einen riesigen Frust. Auch der Lehrer vermag sie durch sein Eingreifen und mehrere Arbeitsvorschläge nicht zum Weiterarbeiten zu bewegen. Jonas nimmt sich die Zeichnungen eines Schülers (wir befinden uns im Nebenraum des Kunstraumes, in dem Schülerarbeiten gesammelt werden) und beginnt diese Stück für Stück mit der Papierschneidemaschine zu zerkleinern. Immer dann, wenn gerade eine zarte Idee zur Realisierung und Umsetzung der *documenta*-Erkundung keimen will, haut er mit dem Schneidemesser zu: ‚Zack, zack‘, und wieder ist etwas kaputt“. (Auszug aus Erinnerungsprotokoll)

Die Symbolik, die Jonas mit dem Schneidemesser zum Ausdruck brachte, war unübersehbar. Mit Gewalt und unter Einsatz seiner Kräfte ließ er den Hebel der Maschine heruntersausen, „wie ein Fallbeil“ kommentierte er. War er aggressiv, weil ihm der Unterricht mißfiel? Wollte er etwas kaputt-machen, zerstückeln, weil er seinen Frust über seine mißlungenen Tonaufnahmen abladen mußte? Weil er etwas ganz anderes machen wollte? Soviel war nachvollziehbar: seinen destruktiven Gefühlen vermochte er Gestalt zu verleihen, aber welche? Daß wir dies nicht akzeptieren wollten und nicht verstehen konnten, sollte er uns im weiteren Unterrichtsverlauf durch beharrliche Störmanöver noch oft genug unter die Nase halten.

Nach der ersten Unterrichtsstunde gingen wir ohne ein Ergebnis oder auch nur eine Idee auseinander. Auch in der nächsten Unterrichtsstunde zerplatzten vorsichtige Aktivitäten, wie die Luftballons zerplatzen würden, die die Schüler als Aktion zur Jam-Session platzen lassen wollten zum Thema „Kunst ist Luft“ (eine Anregung des Lehrers).

„Jonas, der diese Idee super fand, zog seine Mitarbeit gleich wieder zurück und spielte dann für den Rest der Gruppenarbeit mit dem Luftballon herum. Dieser quietschte, zischte, düste durch den Raum. Jonas mußte mehrere Male ermahnt

werden. Daraufhin gab er Ruhe, um dann, wie ein Baby an einer Flasche, am Luftballon herumzunuckeln.“ (Auszug aus Erinnerungsprotokoll)

Wiederum mit Unterstützung des Lehrers einigte sich die Gruppe dann doch noch auf eine Dia-Montage. Sie *planten* (die anderen Gruppen hatten längst mit der konkreten Arbeit begonnen). Mehrere Dias sollten übereinander projiziert, zerschnitten, neu zusammengesetzt werden etc. So sollte z. B. ein Dia mit der Aufschrift: „Kunst ist frei“ (nach einem Postkartenmotiv von *Klaus Steack* mit gleichlautendem Titel) in die „Wurstmaschine“ (ein Objekt von *Albert Hien*, der offizielle Titel lautet „Der Garten der Lüste“) gesteckt werden. Zu diesem Dia wollten die Schüler Luftballons zerplatzen lassen; sie wollten, so unsere Vermutung, zum Ausdruck bringen, daß die *documenta* und wahrscheinlich auch unser Projekt und der Unterricht nichts weiter als Luft und Bluff seien.

4. Zweiter und sich zuspitzender Eindruck: Selbstdarstellungs-Hochgenuß und trotziger Verdruß

Das Chaos verdichtet sich

Im Unterricht wurden die Gestaltungsdefizite der Schüler von Stunde zu Stunde massiver. Es wurde immer lauter, chaotischer. Die Schüler wünschten, versorgt zu werden, oder aber sie signalisierten Verweigerung. Ihre Verhaltensweisen wurden, so unsere Wahrnehmung, immer infantiler. An eine Realisierung der Dia-Montage war nicht zu denken. Daß wir – mittlerweile in der vorletzten Stunde angelangt – längst unter Zeitdruck standen, war nur für uns ein Problem, die Schüler schien das nicht zu interessieren.

„Von Stunde zu Stunde wurde es lauter und hektischer in dieser Gruppe. Die Schüler forderten ständig mein Eingreifen, Reglementieren, Ermahnungen oder geduldiges Abwarten, ganz persönliche Zuneigungen heraus. Der eine hatte keinen Bleistift, der andere hatte sich gestoßen, der dritte suchte eine Verlängerungsschnur, der vierte untersuchte den Diaprojektor, der fünfte saß gelangweilt rum und trommelte auf den Tisch. Jonas betrieb akribisch sein Zerstückelungswerk, mindestens drei redeten gemeinsam auf mich oder jemanden ein. In der kleinen Gruppe, ohne die Anwesenheit des Lehrers, wurde die Schwierigkeit der Schüler, sich zu konzentrieren, mit der Freiheit umzugehen, die ihnen dieser Unterricht und der Lehrer boten, noch deutlicher als im Gesamtunterricht. Schon hier war es unerträglich laut.“ (Auszug aus Erinnerungsprotokoll)

Unserer Einschätzung nach war diese Gruppe in bezug auf die Projekt- und Unterrichtsziele längst gescheitert. Statt dialogbereit oder neugierig auf sich selbst, waren sie damit beschäftigt, den Dialog zu verhindern. Gar nicht mal in bewußter Abgrenzung gegen uns, es schien so, als ob nichts sie aus ihrem routinierten Angeödtessein herausreißen könne. An eine „eigenverantwortliche und gestaltende Praxis“ – wir zitieren die Ziele, zu denen wir mit unserem Projekt aufgebrochen waren – war nicht zu denken. Im Gegenteil, sie klangen nur noch lächerlich. Der Arbeitsstand ließ wenig Hoffnung zu, daß ein Beitrag für die Ausstellung noch fertig werden könnte. Dem vom Lehrer angeregten Vorschlag, eine Dia-Montage vorzubereiten, war zwar

nicht widersprochen, aber er war auch nicht angenommen worden. Keiner fühlte sich zuständig. Einige redeten über das Wie, keiner tat etwas.

Grenzerfahrungen bei den Beobachtern

Diese Inszenierung, die Grenzerfahrungen von Jugendlichen zum Thema haben sollte, forderte mittlerweile unsere eigenen Grenzen heraus. Wir mußten zugeben, daß mit dieser Gruppe so gut wie nichts klappte. Wir waren von diesen Verhaltensweisen (Disziplinschwierigkeiten sagt man wohl in der Schule) völlig überrascht und überfordert, trotz langjähriger Unterrichtspraxis. Die Schüler nötigten uns immer wieder zu Grenzssetzungen. Dies war für uns sehr anstrengend. Sie schienen nicht zu bemerken, daß ihr Chaos nicht nur für uns und ihren Lehrer, sondern vor allem für sie selbst äußerst kräftezehrend war. Ständig wurden wir in die Rolle des Dompteurs verbannt. Aufmerksamkeit oder auch nur eine normale Lautstärke war nur um den Preis enormer persönlicher Zuwendungen zu erreichen, was uns sogar bei sieben Schülern nicht gelang.

Die Schüler wollten mütterlich versorgt sein, mit Taschentüchern, Papieren, Bleistiften, Ideen, Aufgaben, mit Ermahnungen, Lob, strengen Blicken, schmunzelnden Scherzen. Dies korrespondierte mit absolut niedrigen Toleranzgrenzen:

„Manuel, der mir ständig körperlich zu nahe rückte, war tief gekränkt, als ich es ablehnte, von seinem Mars-Riegel zu beißen. Wenn irgend etwas nicht klappte, ein Projektor hatte z. B. einen Wackelkontakt, ging nichts mehr, sackte beginnendes Interesse in sich zusammen. Selten gab es ein erkennbares Interesse der Schüler.“
(Auszug aus Erinnerungsprotokoll)

5. Denkpause: Selbstzweifel an der Inszenierung

An dieser Stelle wurden erste Zweifel an dem von uns gewählten Rahm und später auch an unseren Möglichkeiten, die Schüler zu verstehen, deutlich. Unsere Inszenierung schien die Schüler nicht zu kommunikativen, handelnden, gestaltenden Auseinandersetzungen zu verleiten. Sie schien nicht der Rahmen zu sein, in dem sie eigene Themen, Wünsche, Ängste artikulieren konnten, so unsere wenig optimistische Stimmung und Interpretation. Erst sehr viel später gelang es uns, auch die Gestaltungsfähigkeit der Schüler zu sehen.

Hier waren es sicherlich unsere Vorstellungen von einer „braven“ und gut funktionierenden Ausführung einer „tollen Inszenierung“, die die eher aggressiven und körperlichen Aktionsformen der Schüler abgewertet, bzw. deren kommunikative Bedeutung an den Rand gedrängt haben. Vielleicht auch unser heimliches Bedürfnis, die Schüler an die in der Schule geforderten Ausdrucks- und Gestaltungsformen heranzubringen.

Die Notwendigkeit, nicht nur die beobachteten Situationen, sondern die eigenen Beurteilungs- und Wertmaßstäbe zu hinterfragen, wurde deutlich, als wir mit unseren eigenen Grenzen konfrontiert waren und, ohne es zu ahnen, pädagogische Tabubereiche aufrechterhielten. d. h. zentrale Themen der Jugendlichen ausblendeten

Um das eigentliche, das „handlungsleitende“ Thema der Jugendlichen zu begreifen, um den Sinn ihrer Handlungen und der verwandten Symbolik zu verstehen, war deshalb mehr als nur eine Relativierung unserer Beobachtungs- und Interpretationsperspektive erforderlich.

6. Medienbezogene Improvisation als pädagogischer Rahmen – sinnvermittelnde Anarchie als Schlüssel des Verstehens

Wir verstanden das, was jenseits der chaotischen, teilweise destruktiven Verhaltensweisen in dieser Gruppe passierte, erst dann, als wir ein weiteres Thema der Jugendlichen wahrnahmen. *Sehr wohl gestaltungsfähig waren die Schüler, als es darum ging, ihre, sie noch ganz überrollenden ersten Gehversuche auf dem Weg zum Mann-Sein – mit all ihren Widersprüchlichkeiten und Umwegen – symbolisch – zum Ausdruck zu bringen.* Die Ausstellung im Zirkuszelt, die *Jam-Session*, bot dazu eine geradezu ideale Plattform. Noch bis zur letzten Unterrichtsstunde war es das Chaos der Schüler und das Scheitern dieser Aktion, das im Vordergrund stand. An dieser Einschätzung konnte auch Elke (das einzige Mädchen und die einzige Aktive dieser Gruppe) nichts mehr ändern, als sie nach der letzten Unterrichtsstunde „die Sache allein in die Hand“ nahm (Elke hatte vorher zweimal gefehlt) und „das bißchen zu Hause in Ruhe fertig machte“. Am Samstagnachmittag war dann zur Ausstellung zu unserem großen Erstaunen – schließlich gab es fast nichts zu zeigen – die ganze Gruppe versammelt. Die Jugendlichen waren angetreten, um Luftballons aufzublasen, um in Aktion zu sein. Um sich aufzuplustern und dann sang- und klanglos zu verpuffen – so unsere boshafte Assoziation. *Und dann geschah doch etwas ganz anderes.* Die *Jam-Session* war eine freie Improvisation von Jugendlichen und Künstlern, in der die Jugendlichen Ergebnisse der *documenta-Erkundung*, d. h. sich und ihre Botschaften einbringen sollten. Dreizehn Gruppen präsentierten hier ihre Produkte und führten oder provozierten einen „Dialog mit Künstlern“. Wir hatten für den Raum, die Materialien (jede Gruppe bekam einen Platz für ihre Installation) und den technischen Aufbau gesorgt. Ansonsten vertrauten wir der Spontaneität der Jugendlichen und der Künstler.

Man stelle sich ein Zelt vor, das anheimelnd, kommunikativ, atmosphärisch ist oder aber (die Bewertungen schwanken) eng, stickig, dunkel, mit einer entsetzlichen Lärmkulisse. Über hochphonige Verstärker versuchten dreizehn Gruppen auf einmal ihre Ton-/Video-/Dia-Projekte zu präsentieren und sich Gehör zu verschaffen; einige Jugendliche und eine Künstlerin führten etwas auf der Bühne vor; es gab erhitze und ernsthafte Gespräche mit Künstlern, aber auch lustige Begegnungen. Überall war etwas los. Noch ehe wir diesen Jahrmarkt der Möglichkeiten offiziell eröffnen konnten, hatte sich dieser in Bewegung gesetzt. Eine mutige Inszenierung, so schien es uns selber, gab es doch keinerlei Möglichkeiten, einem Stimmengewirr, einem geradezu explosionsartigen Aktionsschub strukturierend entgegenzuwirken.

In dieser Atmosphäre waren es die bisher als chaotisch beschriebenen und mit den Begriffen der Verweigerung klassifizierten Schüler, die vor lauter

Begeisterung und Aktivität nicht mehr zu bremsen waren. Bis auf Elke, die eher distanziert am Rande stand. Gemeinsam mit einem Aktionskünstler (padeluun) waren sie die Hauptakteure des Geschehens. Mit ihm veranstalteten sie ein ohrenbetäubendes Gequietsche, indem sie an aufgeblasenen Luftballons durch Reiben einen nicht mehr auszuhaltenden Krach hervorriefen. Mit roten Köpfen und dicken Wangen pusteten sie und pusteten sie und verschafften sich mit dieser Aktion jede Menge Aufmerksamkeit. Sie hatten Spaß und schienen sich wohlzufühlen. Was in der Schule mit Intervention der Erwachsenen unterbunden worden war, machte sich jetzt mit aller Ausführlichkeit breit. Immer in Aktion, immer in Bewegung. Irgend etwas Spektakuläres mußte es sein. In padeluun fanden sie einen geeigneten Partner, der, anders als wir im Unterricht, Kumpel der Jungen war, der mitmachte, die Aktion noch anheizte – und trotzdem gestaltender Künstler blieb. Die Gestaltung als Künstler begann dort, wo er in die Aktion der Schüler eingriff und mit ihnen eine performance aufbaute. Die Schüler wurden von padeluun in eine Spannung einbezogen, in der sie improvisierten, einen Dialog ohne Worte führten, aus ihrer agierenden Position herauskamen.

Erst viel später, angeregt durch Dias und Auswertungsgespräche (auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle), gelang es uns, die sexuelle Symbolik und die erotische Sinnlichkeit dieser Aktion wahrzunehmen. Nicht nur Lärm wurde durch das Reiben der Luftballons erzeugt, die Schüler tasteten und fühlten an den Luftballons entlang, die sexuelle Symbolik war unübersehbar. Während wir im Unterricht ähnliche Symbolisierungen und Andeutungen nicht wahrgenommen hatten, kam dieses Thema hier explosionsartig zum Ausdruck; so explosionsartig, daß wir uns ganz schnell wieder zurückziehen mußten:

„Manuel hatte sich zwei Luftballons unter seinen Pullover gesteckt und suchte mit diesem unübersehbaren Busen-Symbol Kontakt. Er streichelte den Luftballon und forderte andere dazu auf, gleiches zu tun. Die anderen (das einzige Mädchen dieser Gruppe war längst nicht mehr am Geschehen beteiligt) bildeten einen intim wirkenden Männerkreis, in dem unübersehbar und doch sofort in den Bereich des Tabus verbannt, Männerriten zelebriert wurden. Die Jungens hatten sich längliche Luftballons zwischen die Beine gesteckt.“ (Auszug aus Erinnerungsprotokoll).

Die roten Köpfe kamen nicht nur von der Anstrengung, sie waren auch Ausdruck einer Grenzüberschreitung.

Die letzten Bemerkungen deuten bereits Gestaltungsmöglichkeiten und Erlebnisräume an, die für die Jugendlichen wichtig sind und für die es dann keine gesonderten pädagogischen Inszenierungen zu geben braucht, wenn sie als Bestandteil des Lernens zugelassen werden. Jetzt, im nachhinein, wurde deutlich, daß sich hinter den wahrgenommenen Gestaltungsdefiziten auch etwas anderes verbarg. Wenn es darum ging, ihr Thema Erotik/Pubertät zum Ausdruck zu bringen, waren die Schüler sehr wohl gestaltungsfähig. Es gelang ihnen durchaus, sich den Anforderungen des Unterrichts beharrlich und geschickt zu entziehen. Äußerst phantasievoll zeigten sie sich von ihrer „Ich-kann-das-nicht“- , „Ich-will-das-nicht“-Seite; waren und gaben sich ungebündigt und schwach, laut und aggressiv. Ausdrucks- und

gestaltungsfähig – wenn auch für uns schwer erkennbar – waren sie zudem immer dann, wenn es darum ging, ihre Wünsche nach Bemuttert-Werden einerseits und Anerkennung andererseits erfüllt zu wissen, klein und groß gleichzeitig zu sein. Erst später wurde uns klar, daß das Thema Erotik auch andere Ausdrucksformen hat, als wir Erwachsenen uns dies vorstellen. Abgesehen davon, daß dies im Unterricht selbst wenig honorierte Verhaltensweisen sind, waren die Schüler hier – trotz des massiven Widerstandes der Erwachsenen – äußerst erfolgreich. War es doch möglich, ihr anstrengendes Durcheinander der Pubertät zum Ausdruck zu bringen und dieses Thema symbolisch darzustellen. Die Luftballonsymbolik auf der Jam-Session gibt hierzu deutliche Hinweise.

Die erwähnten Gestaltungsdefizite im Unterricht waren dagegen weiterhin vorhanden. Mit einfachen Kulturtechniken umzugehen (wenn es z. B. nur darum ging, Dias vorzuführen), minimale Verbindlichkeiten im Unterricht einzuhalten, soziale Verhaltensweisen zu akzeptieren, blieb ein Problem. Die Schüler wollten oder konnten nicht einsehen, daß eine Jam-Session im normalen Schulalltag nicht beständig zu wiederholen ist.

7. Verwirren und Entwirren

Deutlich gewordene Themen der Jugendlichen (Selbstdarstellung, Erotik, Größenphantasien einerseits, Versorgungswünsche und Verweigerung andererseits) waren verbunden mit und gebunden an ein oftmals verwirrendes Alltagsverhalten der Jugendlichen. Gestaltungsdefizite, ein ständiges lautstarkes Chaos im Unterricht machten es den Beobachtern schwer, den eigentlichen Sinn, die Botschaften und die „handlungsleitenden Themen“ dieser Verhaltensweisen zu verstehen und verführten oftmals zu einer recht äußerlichen Interpretation. Hier war nicht nur ein Entwirren von Phantasie und Realität bei den Jugendlichen gefordert (d. h. Phänomene in ihrer Widersprüchlichkeit zu sehen), sondern ebenso ein Entwirren der Beobachterperspektiven, wollte man nicht bei den eigenen Vorurteilen, Ängsten, Animositäten stehenbleiben.

Diese offene Inszenierung hat uns immer wieder gezwungen, unsere Vorstellungen und Bewertungsmaßstäbe zu überdenken. Subjektive Verstrickungen sind nicht auszuschließen. (Neben Beobachtungs- und Fotodokumenten gehören die subjektiven Eindrücke, Bewertungen, Vorurteile, Sympathien und Antipathien zu den Spannungspolen des Verstehens.) Erst nach mühevoller Spurensuche gelang es uns, den Schlüssel des Verstehens zu finden, neben Gestaltungsunfähigkeit auch Gestaltungsfähigkeit zu sehen, die Botschaften, den verborgenen Sinn der Inszenierungen der Jugendlichen zu entdecken.

Trotz der Möglichkeit, vorhandene Widersprüche und regressive Tendenzen im Gestaltungsrahmen der Ausstellung im Dialog mit dem Aktionskünstler produktiv zu artikulieren, bleibt ein Gefühl der Hilflosigkeit zurück. Eine in Selbstdarstellung befangene Unmittelbarkeit, die Abstraktionsfähigkeit weitgehend verhindert und sofortige Aktion verlangt, ist bei handwerklichen Tätigkeiten, wenn es um selbständiges Arbeiten oder um Phantasie ging, im Unterricht nicht durchbrochen worden (das zeigte sich im

weiteren Unterrichtsgeschehen um so deutlicher). Was in der Schule als Chaos wahrgenommen und im Rahmen dieser Institution in der Mehrzahl destruktiv auf Schüler selbst zurückwirkt, konnte im Rahmen und mit Hilfe dieser Inszenierung erkennbar, verstehbar werden und überhaupt stattfinden. Anarchie heißt es jetzt, nicht mehr Chaos. Damit hat sich der Blick auf die infantil und verwahrlost wirkenden Jugendlichen verändert. Neben dem als allgemeines Desinteresse und als aggressives Verhalten Wahrgenommenen haben wir einen anderen Kern entdeckt, in dem wir ihr Thema sehen.

Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für den Unterricht?

Wichtig scheint es uns zu sein, den oben beschriebenen Größenphantasien und erotischen Gehversuchen Raum zu gewähren. Das ist im Unterricht nicht so einfach, aber sicherlich dort erforderlich und produktiv, wo die Schüler aus ihren eigenen Blockaden herauskommen, bietet man ihnen angemessene Symbolisierungsmöglichkeiten für ihr Thema, der Suche nach einer Geschlechtsidentifikation, an. Hiermit ist keine grenzenlose Selbstdarstellung gemeint, sondern ein sensibles Ineinandergreifen von Öffnen einerseits und Grenzsetzung andererseits.

Dies ist nicht geplant und gezielt gelungen, sondern mehr oder weniger passiert. Möglich war dies, weil wir auf der Suche nach Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler waren; und zwar nach solchen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, die für sie im Alltag wichtig sind.

Und doch ist damit noch keine tragfähige Verbindung von Kunst, alltags- und entwicklungsrelevanten Themen der Jugendlichen gegeben. Die Schüler benötigen Hilfestellungen, ihre eigene Inszenierung zu begreifen. Es genügt nicht, daß wir die Botschaften und den Sinn ihrer Grenzüberschreitungen verstehen. Viel wichtiger wäre es, ihnen diesen Schlüssel des Verstehens zurückzugeben. Dieses ist uns nicht gelungen. Hier müßten alltägliche Kommentierungsmöglichkeiten auf ihre Praktikabilität in der Schule untersucht werden. Diese könnten mit Fotodokumentationen beginnen.

Unverzichtbar ist aber auch, den Schülern eine an Kulturtechniken orientierte Gestaltung nahezubringen, die sie in der Schule und im Alltag immer brauchen werden. Dieses ist in dieser Gruppe besonders schwer, weil die verbindliche Auseinandersetzung um Kulturtechniken (und das hat nichts mit der konservativen Bewegung „Mut zur Erziehung“ zu tun) mit diesen scheinbar chaotischen Schülern nicht kontinuierlich, von der 1. Klasse an, stattgefunden hat.

Wir müssen die Spannung zwischen der didaktischen Inszenierung und dem Darauf-Warten, daß und was sich bei Schülern ereignet, aushalten. Verstehen statt organisieren – das bedeutet auch, pädagogische Positionen mitzudenken. Es bedeutet nicht, die beschriebenen Erfahrungen aufzulösen, indem die Widersprüche des pädagogischen Alltags und der Handlungen von Jugendlichen in allgemeine Kategorisierungen mit der Hoffnung gepackt werden, allgemeingültige Handlungsanweisungen zu bekommen.

Hinweise auf Literatur:

- Bachmair, B.: Alternative Medienarbeit? Gedanken zur Vergewisserung unseres theoretischen und praktischen Tuns; in: medien praktisch, Heft 2/86, S. 49–53
- Bachmair, B.: Technologisierung der Lebenswelt von Kindern; Kommunikationstheoretische und pädagogische Skizzen; in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 9, 1987, S. 10–16
- Bachmair, B./van den Hövel, M.: Medienpädagogische Beratung. Professionalisierung in Medien- und Konsumnetz. In: medien + erziehung 4/1988
- Beer, W.: Ökopädagogik, Weinheim 1984
- van den Hövel, M.: Lernen als Eingreifen. Zur praktischen Philosophie von Lernen und Bildung, Kassel 1985
- Kagerer, H.: In der Schule tobt der Lehrer; Berlin 1978
- Kuhlmann, H.: Klassengemeinschaft; 1978
- Wagner-Winterhager, L.: Jugendliche in der Schule; in: Gegenwartskunde, Sonderheft 2, 1988
- Ziehe, T./Stubenrauch, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek 1982

Dr. Martina van den Hövel und *Prof. Dr. Ben Bachmair* arbeiten am Fachbereich 1 der Gesamthochschule Kassel. An dem Projekt „Medienpädagogische Beratung“ sind außerdem *Barbara Hakenbeck*, *Burkhard Hoffmann* und *Michaela van Waasen* beteiligt.

Anschrift: Heinrich-Plett-Str. 40, 3500 Kassel