

Winzen, Matthias

Offenheit ist nicht Beliebigkeit. Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 157-172



Quellenangabe/ Reference:

Winzen, Matthias: Offenheit ist nicht Beliebigkeit. Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 157-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311743 - DOI: 10.25656/01:31174

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311743>

<https://doi.org/10.25656/01:31174>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, anti-stalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugend Schule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugend Schule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung Jugendlischer zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von Seiten der Schuladministration, aber auch von Seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen
Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule
Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anlässlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie
Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufgeregtheiten der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

131

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffermann (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post,
Neuss

Die Schule für Kunst und Theater, eine Jugendkunstschule in Neuss¹, versteht sich als Orientierungsangebot an 15- bis 25jährige, die sich in den Bereichen Theater, Bildende Kunst und Design vorberuflich orientieren möchten. Dabei sind deutliche berufliche Absichten in den drei Bereichen keineswegs ein unumgängliches Anmeldekriterium. Viele der z. Z. über 200 Teilnehmer nutzen die Kurse als Freizeitangebot. Das Kursangebot umfaßt darstellende Kunst (Schauspiel, Kabarett, Schreiben, Tanz, Pantomime), Gestaltung und anwendende Kunst (Grafik-Design, Schmuck-Design, Fotografie, Video, Architektur, Bühnenbild) und Bildende Kunst (Zeichnen, Malen, Bildhauerei). Es ist formal ähnlich organisiert wie bei der Volkshochschule, allerdings verfügt die Schule für Kunst und Theater über ein eigenes Gebäude mit Werkstätten, ein für die jetzige Nutzung renoviertes ehemaliges Postgebäude im Zentrum der Stadt. Ein zweiter Unterschied zur VHS (zugleich ein Unterschied zur Regelschule) ist, daß die Kurse fast ausschließlich von Berufspraktikern geleitet werden, also die Theaterkurse von Schauspielern, der Architekturkurs von einem Architekten u.s.f. Damit ist unter anderem die Möglichkeit verbunden, beruflich interessierten Jugendlichen – meist beiläufig – realistische Einblicke in ein darstellerisches, bildnerisches oder gestalterisches Berufsfeld zu vermitteln. Besonderen Stellenwert hat dies bei Fachgebieten mit wenig festgelegtem oder wenig bekanntem Berufsbild, wie z.B. freischaffender Maler, Schriftsteller oder Pantomime. Zum einen wirkt gerade die fehlende Festlegung auf definierte Dienstleistungen in diesen Berufen auf manche Jugendliche als diffuses Freiheitsversprechen, das die mit solcher Freiheit verbundenen ökonomischen Unwägbarkeiten ausblendet. Zum anderen können Jugendliche nur schwer alltagsrelevante Informationen zu diesen oder ähnlichen Berufsbildern sammeln, da Freischaffende nicht in Betrieben organisiert sind, d.h. in diesen Berufsfeldern keine von der Regelschule organisierten Praktika, wie etwa in einem Ingenieurbüro, möglich sind.

1. Nur scheinbar verwandte Felder: Abgrenzungen zwischen kultureller Sozialarbeit und Jugendkunstschule

Eine Beschreibung der Praxisbeobachtungen dieses Modellversuches kann sich nur bedingt auf die Begrifflichkeiten stützen, die z. Z. in den Diskussio-

¹ Stadt Neuss – Der Stadtdirektor (Hrsg.): Schule für Kunst und Theater. Berichte zu einem Modellversuch. 5 Bde. Unna 1992 und 1993

nen um die soziale Jugendkulturarbeit verwendet werden. Auch ist Skepsis angebracht gegenüber Tendenzen, die soziale Jugendkulturarbeit als einzig legitime Form einer künstlerischen außerschulischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen darzustellen. Die in diesem Zusammenhang häufig verwandten Stichworte „Ästhetik“ und „Kultur“ erweisen sich bei genauerer Betrachtung meist als zu allgemein und wenig aussagekräftig. Obwohl es im sozialpädagogischen Feld der außerschulischen Kulturarbeit nicht zuletzt um praktisch-eigentätige Erfahrungsprozesse von Kindern und Jugendlichen geht, wird selten zwischen produktiv-experimentellen und konsumtiven Aneignungsformen unterschieden. Unter dem Schlagwort ‚Hochkultur‘ werden beharrlich die öffentlichen Ausgaben für Museen, Orchester und Opernhäuser kritisiert², wobei gleichzeitig die den öffentlichen Kulturinstitutionen letztlich zugrunde liegenden künstlerischen Prozesse völlig aus der Diskussion geraten.³

Gegen das jugendkulturopädagogische Desinteresse an künstlerischen Prozessen soll hier ein eher phänomenologisches, stärker an Aneignungs- und Erfahrungsprozessen orientiertes Verständnis bei der Beschreibung von Jugendkunstschulpraxis zur Geltung kommen. Ein sprachlicher Niederschlag dieser Absicht ist, im folgenden nicht von Kultur und Ästhetik, sondern konkreter von Kunst zu sprechen.⁴ Dabei kann der Begriff Kunst durchaus in seinem weiteren, über die Bezeichnung von Bildender Kunst hinausgehenden Sinn verwandt werden, also auch Schauspiel, Tanz oder Pantomime umfassen. Entscheidend sind das eigentätige und das reflexive Moment. Gemeint ist die Haltung, die sich in produktiver Aktivität kreati-

² Akademie Remscheid (Hrsg.): Kulturpädagogik zwischen künstlerischer Förderung und gesellschaftlichem Anspruch. Remscheid 1992, darin bes. die Diskussion: Wozu Hochkultur?, S. 147ff, und Thesen gegen die Hochkultur (Ulrich Baer), S. 155f.

³ Offensichtlich wird dieses Desinteresse besonders bei der Diskussion um die professionellen Kompetenzen der in der sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit Tätigen. Die aus der Sicht eines sich kreativ betätigenden Jugendlichen wichtige Situation, sein Arbeitsergebnis einem Betreuer vorzuführen, stellt sich dann so dar: „Daß ein halbwegs gelungenes Ölbild, eine leidliche Video-Produktion oder ein paar gelungene Imitate auf der E-Gitarre nicht ernsthaft Kulturarbeit genannt werden können, ist aus dem Blickwinkel der autonomisierten Wertephäre ‚Kunst‘ verständlich, der sozialpädagogische Kriterien fremd sind. Die professionell begründete Bereitschaft der Sozialpädagogen, das Ungekannte zu verzeihen, weil ihnen ein anderer struktur- und subjektzentrierter Zusammenhang mitunter wichtiger ist als derjenige, der einer ästhetischen Urteilskraft entspricht, ist dem künstlerischen Blick fast eine ‚barbarische‘ Bereitschaft zum Dilletantismus.“ (Rainer Treptow: Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit. In Sebastian Müller-Rolli: Kulturpädagogik und Kulturarbeit, Weinheim, München 1988, S. 94) - Wer Jugendliche in kreativ orientierten Angeboten betreut, sollte über genügend „ästhetische Urteilskraft“ verfügen, die Arbeitsergebnisse von Jugendlichen nicht vorschnell und produktfixiert an den eigenen Klischees von Hochkunst zu messen, sondern bei dem tatsächlich geäußerten malerischen, filmischen oder musikalischen Interesse ansetzen zu können – *bevor* er allzu großzügig „das Ungekannte“ (und die eigene künstlerische Inkompetenz) verzeiht.

ven Umgang mit Wirklichkeit zum Thema macht. Das reflexive Moment (das ‚Wie‘ der eigenen kreativen Auseinandersetzung als eines der Arbeitsprobleme eben dieser Auseinandersetzung) in dieser Bestimmung soll an die allzu oft verwischte Unterscheidung zwischen kindlicher und erwachsener Kreativität (bildnerischer, darstellerischer, gestalterischer) erinnern. So faszinierend etwa Kinderzeichnungen für Erwachsene sind, der kreative Umgang des Kindes mit Wirklichkeit ist kein reflexives, sondern ein von Erwachsenen beobachtbares Geschehen. Erst diese Unterscheidung zwischen kindlicher und erwachsener Kreativität kann der Beschreibung von Passageerlebnissen Jugendlicher in einer Jugendkunstschule Kontur verleihen.⁵

Nach wie vor scheinen Kunst und Kreativität emphatische bildungstheoretische Projektionen genauso wie vorschnelle sozialpädagogische Indienstnahmen auf sich zu ziehen. Was künstlerische Haltungen ausmacht, welche Art des Umgangs mit Wirklichkeit sich in eigensinnigen Traditionen und Brüchen ausdifferenziert hat⁶, bleibt solchen Überlegungen genauso oft ohne Diskussion vorgeschaltet wie die Frage, aus welchen Motiven und mit welchen Erwartungen sich manche Jugendliche für diesen Umgang mit Wirklichkeit interessieren und welche Erfahrungen sie aufgrund dieses Interesses machen können. Über die letztere und damit verwandte Fragen liegen im Gegensatz zum Reichtum der theoretischen Entwürfe wenige empirische, qualitativ konkrete Beobachtungsstudien vor.⁷

⁴ Vergl. hierzu Hartmut von Hentigs kritische Auseinandersetzung mit der gedanklichen und begrifflichen Liquidation von Kunst in der regelschulischen Kunstdidaktik und der sozialpädagogischen Diffusion von Ästhetischer Erziehung: Ästhetische Erziehung ohne Kunst?, in ders: Ergötzen, Belehren, Befreien. München, Wien 1985, S. 105–149, bes. 106ff und S. 140ff. „Die Tatsache, daß man sich auf die Bestimmung der Kunst nicht hat einigen können – ‚man‘, das heißt: die Theoretiker untereinander und jeder in sich – dürfte einer der Hauptgründe dafür sein, daß man die Kunst aus der Ästhetischen Erziehung hat herausfallen lassen. Es ist zugleich einer der schlechtesten Gründe!“ (S. 115f). – Ähnlich kritisch gegenüber kunstdidaktischem und kulturpädagogischem Desinteresse an Kunst argumentiert in jüngerer Zeit das interessante, wenn auch in seinen institutionellen Konsequenzen widersprüchliche Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule von Gert Selle: Das Ästhetische Projekt. Unna 1992.

⁵ Neben einer entwicklungspsychologisch argumentierenden Unterscheidung ließe sich eine recht schematische, in ihrer unaufgelösten theoretischen Paradoxie künstlerischem Geschehen jedoch angemessene Beschreibung der jugendlichen Kreativität (in Abgrenzung zur kindlichen Kreativität) mit dem von Luhmann aufgegriffenen Modell der Beobachtungen zweiter Ordnung entwickeln. Beobachtungen zweiter Ordnung können nicht naiv sein – genausowenig wie der Umgang mit Kunst bzw. der künstlerische Umgang mit Wirklichkeit. Siehe hierzu: Niklas Luhmann: Identität – was oder wie? In: ders: Soziologische Aufklärung. Opladen 1990, S. 14–30 (Siehe auch Anm. 12)

⁶ Hierzu etwa: Hannes Böhringer: Attention im Clair-obscur: Die Avantgarde. In Karlheinz Brack u.a. (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute. Leipzig 1991, S. 14–32; außerdem zum Eigensinn dieser Ausdifferenzierung in phänomenologischer Hinsicht Gottfried Boehm: Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1990, S. 469–480

2. Regelschule – Jugendkunstschule – Kinderkunstschule

Mit der Beobachtung und Beschreibung der Praxiserfahrungen in der Schule für Kunst und Theater in Neuss war das Interesse verbunden, auf der Grundlage dieser – systematisch und auf Übertragbarkeit hin geordnet – Erfahrungen Planungen für ähnliche Jugendkunstschulprojekte zu erleichtern. Zugleich können die Beobachtungen in Neuss dem Erfahrungsaustausch und unter Umständen der Kooperation mit der Regelschule dienen⁸.

Mir schienen Beobachtungen im bisher vergleichsweise wenig institutionalisierten, offenen Praxisfeld Jugendkunstschule dann am ergiebigsten, wenn sie die Chancen des Außerschulischen (um nur ein Detail anzusprechen: kein Benotungszwang) in den Blick bekämen. Anders formuliert: Eine Reihe grundsätzlicher Fragen (z. B.: Welche konzeptionellen, personellen und organisatorischen Faktoren begünstigen eine möglichst selbsttätige Auseinandersetzung Jugendlicher mit einem künstlerischen Gegenstand?) stellen sich in der schuldidaktischen Diskussion um Kreativität erst gar nicht, sie sind durch den institutionellen Rahmen Regelschule vorentschieden.⁹

Dabei darf das Verhältnis von Jugendkunstschule und Regelschule nicht undifferenziert betrachtet werden. Eine Jugendkunstschule profitiert von der Regelschule, und zwar in positiver wie in negativer Hinsicht. Einerseits ist das spezialisierende künstlerische Orientierungsangebot an Jugendliche ohne die Voraussetzung der grundlegenden sozialisatorischen Prozesse in der Regelschule nicht denkbar.¹⁰

Andererseits gibt es institutionalisierte außerschulische Jugendbildungsangebote nur aufgrund der Defizite der Regelschule im künstlerischen, literarisch-darstellerischen und gestalterischen Bereich. Jugendkunstschulen rea-

⁷ Hierzu: Andreas Gruschka: Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? In: Neue Sammlung. Heft 3/1992, S. 355-370, bes. 379

⁸ Siehe hierzu auch die Studie: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland: Schule und außerschulische Jugendbildung, Materialien aus dem Projekt „Zusammen lernen“ (Nr. 21 der Schriftenreihe der AKSB). Bonn 1991. Die Autoren Christoph Burkard und Heinz Günter Holtappels entwickeln am Beispiel politisch-ökologischer Jugendbildungsarbeit Bedingungen für die Zusammenarbeit von Regelschule und außerschulischer Jugendbildung: Freiwilligkeit auf beiden Seiten, Wechselseitigkeit und Gleichgewichtigkeit, prozessual-offene Entwicklungsform, initiale Bedeutung von persönlichen Kontakten zwischen Lehrern und in der außerschulischen Bildung Tätigen.

⁹ Zu den strukturell bedingten Funktionszuweisungen der Regelschule: Qualifikation, Selektion und Intergration siehe: Helmut Fend: Theorie der Schule, München 1981. Ein Beispiel für die Begrenztheit des konzeptionellen Spielraums der Didaktik ist Wolfgang Menzels Empfehlung, im Namen von „mehr Prozeß- als Produktorientierung“ in kreativitätsfördernder Absicht „Bewertungen auf[zuschieben“ (Wolfgang Menzel: Kreativität und Schule. In: Die Deutsche Schule. Heft 1/1992, S. 28-41, bes. S. 36). Zum Schluß werden aber die – wie Menzel herausstellt – mitunter sehr unterschiedlichen kreativen Ergebnisse doch einheitlich benotet. Das Ausgangsproblem stellt sich, zeitlich hinausgezögert, abermals.

gieren hier auf einen vorhandenen und als Nachfrage bei Jugendlichen empirisch nachweisbaren Bedarf.

Wenn beide Schulformen ihre Bedingungen und Grenzen kennen, können sie um so produktiver ihre Möglichkeiten ins Spiel bringen. Für Übertragbarkeit und eventuelle Kooperation ist daher auf der Seite der Jugendkunstschule zunächst eine weitere Klärung der zentralen Begriffe sinnvoll. Zur Zeit werden mit dem Begriff Jugendkunstschule sehr verschiedene Angebote außerhalb der Regelschule zusammengefaßt.¹¹ Angesichts der tatsächlichen Vielfalt der Projekte wäre ein erster klärender Schritt zwischen Kinderkunstschule und Jugendkunstschule zu unterscheiden.

Die Kursangebote in Neuss richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene. Viele andere „Jugendkunstschulen“ in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern werden zu einem großen Teil oder ausschließlich von Kindern unter 13 Jahren besucht. Von ihrer tatsächlichen Praxis her sind diese Einrichtungen Kinderkunstschulen.

Wichtiger als rein formale Altersabstufungen sind die inhaltlichen Unterschiede. Jugendkunstschulen und Kinderkunstschulen erfüllen gegenüber ihren Teilnehmern je sehr sinnvolle, jedoch deutlich unterscheidbare Aufgaben. Zur Kinderkunstschule werden die Kursteilnehmer von ihren Eltern angemeldet. In Neuss melden sich Jugendliche in den allermeisten Fällen aufgrund einer selbstständigen Entscheidung an. In Kinderkunstschulen sind Anleitung, Betreuung und Beaufsichtigung entsprechend dem Teilnehmeralter sinnvoll bzw. unumgänglich. In der selbsttätigen Auseinandersetzung eines Jugendlichen mit einem künstlerischen Gegenstand spielen Anleitung, Betreuung oder gar Beaufsichtigung eine weit geringere Rolle als die künstlerisch-fachliche Kompetenz der Kursleiterin oder des Kursleiters. Für Kinder realisiert sich die Beschäftigung mit Farben, Masken oder Theaterkostümen als Spiel. Für künstlerisch, darstellerisch oder gestalterisch interessierte Jugendliche tritt zum spielerisch-experimentellen Umgang mit den Mitteln der Formgebung der Aspekt der Versachlichung

¹⁰ Auch für die jugendalterspezifische Frage der biographischen Orientierung und Perspektivenfindung, die in den vorberuflichen Angeboten einer Jugendkunstschule eine zentrale Rolle spielt, kommt der Regelschule heute eine gesteigerte Bedeutung zu. Aus empirischem Blickwinkel hierzu: Klaus Hurrelmann: Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher. In: Die Deutsche Schule, Heft 4/1990, S. 426-438. – Aus bildungstheoretischer Sicht hat Klaus Mollenhauer versucht, das Verhältnis von spezifisch ästhetischen Bildungsprozessen zum allgemeinen Bildungsbegriff zu umreißen, wobei er immer wieder eine genuin pädagogische Zuständigkeit für ästhetisches Erleben in Frage stellt, ohne daraus Konsequenzen zu entwickeln. Klaus Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4/1988, S. 443-461, ders.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4/1990, S. 481-494, bes. 493; ders.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990, S. 3-17

¹¹ Vergl. hierzu Peter Raske: Kunstschulen. In S. Müller-Rolli [Anm. 3], S. 157-168. Raske gibt auch eine kurze Darstellung zur Entwicklung der Jugendkunstschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 60er Jahren.

hinzu. Fragen nach der Wirkung, des Ausdrucks und des Sinns von Selbstgeschaffenem fallen aus der kindlichen Selbstverständlichkeit des Spielens heraus¹². Über das rein Spielerische hinaus geht schließlich, daß die Kurse in Neuss berufsbezogene Orientierung bieten und von vielen Kursteilnehmern so genutzt werden. Der Umgang mit künstlerischen Gegenständen ist hier nicht konzipiert als selbstvergessenes Spiel wie in der Kindheit, auch nicht als primär kognitives und rezeptives („konvergentes“¹³) Lernen wie in der Regelschule, sondern als produktive eigentätige Aneignung.

Die skizzierte Unterscheidung zwischen Kinderkunstschule und Jugendkunstschule ist keineswegs nur eine sprachliche Differenzierung. Mit dieser Unterscheidung sind zugleich einige der Bedingungen und Ansprüche eingeführt worden, die die Praxis der Schule für Kunst und Theater in Neuss bestimmen. Um angemessen, d. h. bezogen auf die tatsächlichen Aufgaben der Jugendkunstschulen diskutieren und planen zu können, erscheint mir wichtig anzuerkennen, daß Schauspiel, Bildende Kunst und Tanz für Kursteilnehmer je nach ihrem Alter einen sehr verschiedenen Stellenwert haben. Diese verschiedene Bedeutung je nach Teilnehmeralter stellt entsprechend unterschiedliche Anforderungen an die konzeptionelle und organisatorische Struktur einer Kinderkunstschule oder eben einer Jugendkunstschule.

Konzeptionelles Profil einer Jugendkunstschule

Für jugendliche Kursbesucher steht eine intensivere Auseinandersetzung mit künstlerischen Gegenständen immer vor dem Hintergrund allgemeiner alterstypischer Aufgabenstellungen, z. B. der schrittweisen Ablösung vom Elternhaus, der beruflichen Orientierung angesichts eines bald bevorstehenden oder schon erfolgten Schulabschlusses und der selbstgesteuerten und zufriedenstellenden Gestaltung der freien Zeit. Das gemeinsame und zentrale Moment dieser Aufgaben im Jugendalter (die nicht immer erfolgreich und keinesfalls von selber, sozusagen naturwüchsig, gelöst werden) ist ihre Ausrichtung auf einen Zuwachs an individueller Selbständigkeit. Diesem zentralen Moment müssen die Angebote einer Jugendkunstschule gerecht werden.

Eine erste Folgerung daraus ist in Neuss die Bedingung, daß alle Jugendlichen, die sich anmelden möchten, dies aufgrund einer eigenen Entscheidung tun sollten. Weder sollte die Entscheidung zur Anmeldung maßgeblich von den Eltern ausgehen, noch bemüht sich die Schule für Kunst und

¹² Ein Bild malen bedeutet für ein Kind etwas prinzipiell anderes als für einen Jugendlichen. Diese Einsicht wird u.a. untermauert durch die Erfahrungen von Praktikern in denjenigen Kunstschulen, die Kurse sowohl für Kinder wie für Jugendliche anbieten. Diese Praktiker berichten, die Jugendlichen, die sich zu Kursen anmeldeten, seien in den allerseltensten Fällen dieselben wie die Kinder, die vor ein paar Jahren dort Kurse belegt hätten. So führe eine große Teilnehmerzahl von Kindern über die Jahre keineswegs von selber zu einer großen Teilnehmerzahl von Jugendlichen. Eine klare Kontinuität von der kindlichen Beschäftigung zur jugendlichen Auseinandersetzung mit dem Malen ist also nicht ersichtlich.

¹³ Vergl. W. Menzel [Anm. 9], S. 31f

Theater ihrerseits, pauschal möglichst viele Jugendliche anzuwerben. Eine Beschäftigung mit künstlerischen Fragen wird hier nicht als abstrakt empfehlenswert und diffus wertvoll vorausgesetzt, sondern erscheint erst sinnvoll auf der Grundlage eines vom einzelnen Jugendlichen ausgehenden Interesses. Auch die Kursgestaltung muß dem zentralen Moment jugendaltertypischer Aufgabenstellungen, dem Zugewinn an Selbständigkeit, Rechnung tragen.

In Neuss wurde davon ausgegangen, daß der Ansatzpunkt für die Kursgestaltung in einer Jugendkunstschule nicht sein kann, einige Aspekte des jeweiligen Kursfaches als verbindliche Grundlagen curricular festzuschreiben und sie als unumgängliches Rüstzeug, als handwerkliche Voraussetzung, unterschiedslos alle Kursteilnehmer lehren zu wollen. Offenheit und Partikularität¹⁴ des Kursgeschehens sind thematisch begründete Erfordernisse. Kreativität entwickelt sich nicht in einem Vorstellungsraum fester Gewißheiten. Deren Abwesenheit ist geradzu Bedingung und Auslöser von kreativem Umgang mit Realität. Partikularität ergibt sich aus dem konkreten Sachbezug. Was Jugendliche in der Beschäftigung mit Pantomime oder mit Architektur erfahren können, ist nicht einerlei. Um nur einen Aspekt zu benennen: Es macht einen Unterschied, ob der eigene Körper oder ein gebautes Modell die Stelle ist, an der Vorstellungen und Impulse real werden.

Aus diesen Gründen erschien es sinnvoller, die eigentätige Auseinandersetzung einer/s Jugendlichen mit künstlerischen, darstellerischen oder gestalterischen Fragestellungen anstelle curricularer Festschreibungen als Ausgangspunkt zu wählen. Ziel dabei ist, daß die/er Jugendliche Klarheit gewinnt über ihre/seine Fähigkeiten, Dispositionen und Interessen sowie darüber, wie sie /er diese weiterentwickeln kann. Auf diese Weise sollen Jugendliche nicht nur Wissen und Informationen über ein Fach sammeln, sondern Erfahrungen machen können.¹⁵

3. Das Kursgeschehen

Die bis hierhin in Grundzügen skizzierte Konzeption hat sich in der Praxis, d.h. genauer in der teilnehmenden Beobachtung des Kursgeschehens und den explorativen Interviews mit Teilnehmern und Dozenten, als ein Gefüge bestimmter praktischer Fragen und typischer Problemstellungen wieder-

¹⁴ Siehe hierzu auch: G. Boehm [Anm. 6], S. 473

¹⁵ Um den zentralen Begriff der Erfahrung durch ein Beispiel konkreter werden zu lassen: Eine Erfahrung, die ein Jugendlicher in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Formproblemen machen kann, ist der paradoxe Umstand, daß weniger manchmal mehr ist. In der Formgebung läßt sich eine Wirkung oft steigern durch Zurücknahme der Mittel. Gerade das jedoch ist schwer zu beherzigen, wenn ein Jugendlicher gerade erst die Mittel entdeckt hat, wie sich bestimmte Wirkungen überhaupt erzielen lassen. Gezielt und „richtig“ weglassen kann man nur im Vertrauen auf die eigene Fülle, den eigenen verlässlichen Ideenreichtum. Der richtige Umgang damit, daß weniger manchmal mehr ist, setzt mehr voraus als kognitive Einsicht: Übung und Erfahrung mit den eigenen Fähigkeiten.

finden lassen. Einige der besonders charakteristischen Aspekte dieses Gefüges seien hier kurz dargestellt.

Richtig antworten oder richtig fragen?

Vor dem Hintergrund ihrer zehnjährigen oder längeren Regelschulerfahrung erwarten viele Kursteilnehmer (vor allem die jüngeren unter 18/19 Jahren), daß ein Kurstreffen ähnlich wie eine Unterrichtsstunde abläuft. In dieser Erwartungshaltung fällt ihnen als Teilnehmern dann die Rolle zu, auf vorgegebene und feststehende Aufgaben ‚richtig‘ zu reagieren, d.h. möglichst mit der (insgeheim ebenfalls feststehenden) richtigen Lösung auf eine solche Aufgabe zu antworten. Sobald nach relativ kurzen Arbeitssequenzen erste Arbeitsergebnisse vorliegen, erwarten viele Teilnehmer von den Dozenten außerdem eine eindeutige notenähnliche Bewertung ihrer Arbeiten.

In den Kursen werden die Teilnehmer von den Dozenten allerdings mit dem Anspruch konfrontiert, sich selbständig Aufgaben zu suchen, die sie interessant finden. Auch die orientierenden Wertmaßstäbe sollen nicht mehr allein von außen kommen, sondern nach und nach als selbständiges Urteilsvermögen in der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand erworben werden.

Die Teilnehmer werden mit dem hier skizzierten Einstellungswechsel nicht auf abstrakte Weise konfrontiert. Vielmehr wird dieser Einstellungswechsel erfahrungsgebunden konkreten Themenvorschlägen an die Teilnehmer unterlegt. Das geschieht vor allem in Form von Aufgaben, die zwar in ihrem Aufforderungscharakter noch Aufgaben sind, aber nie zu eindeutigen oder vorab feststehenden Lösungen führen können. Kennzeichnend für solche Aufgabenstellungen ist, daß sie zugleich offen und konturiert sind.¹⁶ Am besten kann dies vielleicht an einem Beispiel deutlich werden.

Aus einem Arbeitspapier, das der Malereidozent für seinen Kurs vorbereitet hat:

„Wie der Sonnenschein auf einem Stein –

Eine Brise über einem Kornfeld –

Wie es sich anfühlt, sehr heiß zu sein –

Mache ein Bild, das in hauptsächlich einer Farbe die folgenden Empfindungen ausdrückt:

a) einen Schrei

b) fließendes Wasser

c) den Klang von aufeinanderstoßenden Gegenständen

d) die Geschwindigkeit eines Geschosses

e) die Farbe Rosa, ohne Rosa zu gebrauchen

f) den Geschmack einer Zitrone

g) das Gefühl von Schmirgelpapier

h) Schweben – Schwimmen

¹⁶ Siehe zum Zusammenhang von Offenheit und Konturiertheit als konzeptuellem Erfordernis der Angebote einer Jugendkunstschule: Johannes Bilstein: *Jugend in einer Schule für Kunst und Theater*. In Stadt Neuss [Anm. 1], Bd 2, S. 13-19

Das Schwere drückt auf ein Leichtes – das Leichte trägt das Schwere
Male eine Form (flächig oder plastisch-räumlich), die so aussieht, als ob sie
in der Luft anfinde und von dort ihren Weg zum Boden/unteren Bildrand
fände – oder gar in den Boden
Male eine Form, die so aussieht, als stünde sie auf den Zehenspitzen – fühle
diese Stellung in deinem Körper.
Male ein Stilleben auf einem Tisch, unter Einbeziehung des Tisches. Male
anschließend den Tisch weg.
Male ein Bild, das wie ein Brief ist, den du an einen Freund schicken
möchtest.“

Das Ineinander von Offenheit und Konturiertheit ist bis ins Detail von
Bedeutung. Während die angesprochenen Empfindungen und Vorstellungen
assoziative Räume aufschließen sollen, liegt im wiederkehrenden
Imperativ des Satzbaus der Aufforderungscharakter zur konkreten Ausein-
andersetzung. Allerdings wird dieser Imperativ gemildert durch den Aus-
wahlcharakter der Liste möglicher Themen. Die Jugendlichen sollen dort
ansetzen, wo ihnen ein Thema, eine Assoziation persönlich nahe erscheint.
Die angebotenen Assoziationswege führen dabei aus dem sprachlich Definierten
hinaus ins Nichtsprachlich-Bildhafte. Die absichtliche begriffliche
Unschärfe fordert imaginär-bildhafte Vorstellungskräfte heraus. Aus Sicht
der Dozenten entziehen sich dann die subjektiven Teilnehmerleistungen
und Auseinandersetzungen der bewertenden Vergleichbarkeit, nicht je-
doch der Beobachtbarkeit. Dieser Individualisierung wird Raum gegeben,
da sie zugleich eine Intensivierung ist. Wer sich von einem Bildthema auf der
Liste des Malkursleiters angeregt fühlt, folgt seinem subjektiven Interesse.
Wenn der Schauspieldozent eine Reihe von Requisiten mitbringt und die
Teilnehmer auffordert, ein Requisit zu wählen und eine Szene dazu zu
improvisieren, so können in die Wahl des Requisits persönliche Vorlieben
und Abneigungen eingehen. Ein gemeinsames Charakteristikum der Kurs-
arbeit in den verschiedenen Bereichen (besonders deutlich zu Anfang des
Semesters) ist die Strategie der Dozenten, die Teilnehmer in deren eigene
Interessen zu verwickeln. Auf diese Weise setzen die Dozenten oft beharr-
licher bei den Interessen der Teilnehmer an, als diese es selber tun. Nicht
mehr die richtige Antwort zählt, sondern die richtig gestellte Frage an den
jeweiligen künstlerischen Gegenstand (Bild, Szene, Foto) und an die eigen-
en Impulse gegenüber diesem Gegenstand.

Möglichkeitsform: Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Der teilnehmerzentrierte Ansatz der Kursarbeit beinhaltet, daß sich die
Dozenten mit ihrer Kompetenz und den damit verbundenen künstlerisch-
fachlichen Ansprüchen auf den jeweiligen Erfahrungsstand der einzelnen
Teilnehmer einlassen. Das bedeutet jedoch keinen Verzicht auf diese An-
sprüche, keine Entstrukturierung der Kursarbeit.

In den Interviews mit den Dozenten sind gerade die fachlichen Hintergrün-
de als strukturgebend deutlich geworden. Zwar sind sie in ihrer (maleri-
schen, kabarettistischen, fotografischen, tänzerischen, schauspielerischen...)

Spezifik zu unterschiedlich, um für die Berichtform sinnvoll zusammengefaßt werden zu können. Gleichwohl kann festgehalten werden, daß die offenen Aufgabenangebote in den verschiedenen Kursen auf ähnliche Wirkungen zielen. Immer sollen die Aufgabenstellungen ermöglichen, ins Arbeiten zu kommen, also in Form erster Experimente und Arbeitsergebnisse recht bald konkrete Vorstellungsgegenstände zu haben, über die sich die Teilnehmer und Dozenten verständigen können. Die Arbeitsergebnisse (Fotos, Architekturmodell, Skizzen, Szenenentwürfe) sind von den Teilnehmern mit einiger Bedeutung besetzt. Einsichten, die Teilnehmer an dem, was sie im Kurs erarbeiten, im Gespräch mit den Dozenten gewinnen, können entsprechend folgenreich sein.

Indem die Gespräche im Kurs jeweils bei der individuellen Auseinandersetzung ansetzen, thematisieren sie (meist implizit) auch immer Konzentration und Kontinuität als Bedingungen dieser Auseinandersetzung. Je klarer einem Teilnehmer in seiner Kursarbeit und im Gespräch wird, was ihn an dem Kursfach reizt, desto konzentrierter und kontinuierlicher kann er sich mit ihm befassen. In diesem Zusammenhang können wiederum sehr konkrete Details von Bedeutung sein. Ein Malereidozent kann dazu beitragen, daß sich ein Teilnehmer an seine Skizzen und Bilder von vor einem Monat erinnert. Solches Erinnerungsvermögen ist eine der Voraussetzungen des imaginativen Vermögens, das den assoziativen Kombinationsraum gestalterischer, darstellerischer oder bildnerischer Kreativität erschließt. Zudem kann die Kontinuität der Arbeit an einer Aufgabenstellung, an deren genauer Festlegung der/die Teilnehmer/in den überwiegenden Anteil hat, als *Kontinuität* einen Beitrag zu dem liefern, als was ein/e Teilnehmer/in sich selber erkennt.¹⁷

Versachlichung

Ein weiteres durchgängiges Charakteristikum des Kursgeschehens ist die Versachlichung. Der Begriff Versachlichung bezieht sich auf individuelle objektgerichtete Lernprozesse der Kursteilnehmer. Dabei ist Versachlichung ein vielschichtiges und zugleich sehr vom jeweiligen künstlerischen Gegenstand abhängiges Geschehen.¹⁸ Welches Material, welches Arbeitsmedium und welche materiale Nähe oder Distanz kommen den individuellen Voraussetzungen gelegen? Wird der eigene Körper Ausdrucksträger, werden

¹⁷ Zum Zusammenhang von Kontinuität, personaler Identität und Ich-Identität siehe: Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler: *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt/M. 1975

¹⁸ In diesem Sinn kann Versachlichung (der ‚Umweg‘ individueller Bildungsprozesse über subjektiv nicht austauschbare Sachinteressen) als konkret-partikulare Gegenbewegung zur entdifferenzierenden „Instrumentalisierung“ und „Verwissenschaftlichung“ im aktuellen Bildungssystem verstanden werden. – Hierzu: Gertrud Nunner-Winkler: *Jugend und Identität als pädagogisches Problem*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5/1990, S. 671–686. G. Nunner-Winkler diskutiert u. a. „das psychologische Mißverständnis, Selbstverwirklichung könne im direkten Zugriff realisiert werden, wo doch dieser Zustand notwendig Nebenprodukt eines Engagements an eine Sache ist.“ (S. 682)

formbare Materialien oder Farben manuell bearbeitet oder wird mittels eines fotografischen Instruments Distanziertes abgebildet? Welches Fach liegt dem einzelnen eigentlich? Im Verlauf eines Kurses können sich die Teilnehmer nicht nur mit technisch-handwerklichen Voraussetzungen vertraut machen, sondern auch die Art Vorstellungsvermögen üben, die im jeweiligen Kursfach die individuelle Auseinandersetzung trägt und weiterführt. Konkret kann Versachlichung je nach Kursfach sehr verschiedenes heißen. Schlagfertigkeit, also die Fähigkeit, die Latenzen einer Situation witzig und knapp zur Sprache zu bringen, hat im Kabarett eine andere Bedeutung als etwa im Malkurs. Wie im oben angeführten Arbeitspapier deutlich geworden ist, geht es in der Malerei eher darum, den Bereich des sprachlich Verabredeten zu verlassen zugunsten bildhafter Vorstellungen. Im hier angedeuteten Sinn kann Versachlichung auch Aneignung, Einverleibung¹⁹ fachspezifischer Einstellungen bedeuten, also das komplexe Erwerben einer künstlerischen Aufmerksamkeitshaltung.

Versachlichung impliziert Verwirklichung. In der Auseinandersetzung mit einem künstlerischen Gegenstand erweist sich praktisch, welche Impulse weiter tragen und welche Vorstellungen über die Arbeit an Szenen, Bildern oder Architekturmodellen oder das eigene Können illusorisch sind.

Wechselspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmung

Neben der intensiven Sachauseinandersetzung (und dem darin möglichen Erkennen der eigenen Fähigkeiten und Neigungen) spielt das Gespräch mit den anderen im Kurs und der/m Dozent/in eine große Rolle.

Die Überraschung, die ein Teilnehmer im Fotokurs empfindet, als die Fotodozentin auf einem Foto genau die Stimmung ‚wiedererkennt‘, in der dieser Teilnehmer das Foto gemacht hat, ist erhellend. Etwas Ähnliches passiert, wenn ein Malkursteilnehmer seine diffuse Einschätzung eines eigenen Bildes in der Gruppenbesprechung bestätigt oder modifiziert findet. Wirkungen werden bewußt erkennbar als Folgen bestimmter formaler Entscheidungen beim Malen oder Fotografieren. Ein Schauspielkurs-Teilnehmer lernt genau daran, daß die anderen im Kurs ihm nach seiner Szene beschreiben, was sie gesehen haben.²⁰ Die Teilnehmer sammeln Erfahrungen. Immer wird die Selbstwahrnehmung der eigenen Anstrengung dadurch erweitert, verändert und bestärkt, daß andere ihre Wahrnehmung derselben Anstrengung äußern.

Indem diffus vermutete Eigenschaften von künstlerischen Gegenständen im Gespräch objektiviert, versachlicht werden, wird imaginierte Realität (die Aussagekraft eines Bildes, einer Szene, eines Fotos) faßbar und auch gedanklich gestaltbar. Künstlerisch imaginierte Realität wird sozusagen sozial ratifiziert, indem einzelne ihrer Elemente präzise zur Sprache gebracht werden und Konsens über die Wirkung dieser Elemente erzielt wird.

¹⁹ Im Sinne von Bernhard Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt 1990, S. 198

²⁰ Siehe hierzu auch das Gespräch mit der Regisseurin und Schauspielprofessorin Anne Eicke in: *Stadt Neuss* [Anm. 1], Bd 2, bes. S. 26f

Auf diese Weise ‚trägt‘ der reflexive Wechsel von Selbst- und Fremdwahrnehmung künstlerisches Lernen.

Position der Dozenten

Wichtig und hilfreich für den reflexiven Wechsel von Selbst- und Fremdwahrnehmung ist, daß er ein gleitender Wechsel sein kann. Im Gespräch mit der/m Dozentin/en kann es ohne zusätzliche hierarchische oder disziplinarische Schwellen um interessante inhaltliche Gegenstände gehen. Damit ist nicht gesagt, daß die größere Erfahrung der Dozenten in solchen Gesprächen keine Bedeutung hätte. Nach den Aussagen der Dozenten beruht das Gewicht ihrer Position, sozusagen ihre natürliche Autorität, vor allem auf der Triftigkeit ihrer Urteile bzw. dem Verzicht auf sachfremde (z.B. hierarchisch motivierte oder desinteressierte Kritik) wie „das ist unter Niveau“, „zu unordentlich“, „leider am Thema vorbei“ o. ä. Vom Auftrag der Notengebung unbelastet, bemühen sich die Dozenten um einen Kritikstil, der nicht pauschalisiert, sondern beschreibt und, wie ein Kursleiter es genannt hat, „nie definitiv“ ist. Ein Teilnehmer kann seine Sicht klären, indem der dem Dozenten widerspricht.

Das Vorrecht der Dozenten bei der Definition der Situation ist in der Hauptsache nicht institutionell verliehen, sondern muß fortlaufend situativ erworben werden. Im Vergleich zu Schülern der Regelschule sind die Kursteilnehmer dem Definitionsrecht der Dozenten weniger ausgeliefert. Umgekehrt ist dieses Vorrecht stärker konsensabhängig. Anders als Schüler können die Teilnehmer ihre freiwillige Teilnahme ohne große Hindernisse abbrechen.

Unterschiedliche Anspruchsniveaus und professioneller Horizont

Manche Kursgruppen sind nach Alter, Art und Intensität des Interesses heterogen. Jüngere Teilnehmer bis 16 Jahre bringen ihre Kursarbeit nur selten mit konkreten beruflichen Absichten in Verbindung. Viele Teilnehmer sind inhaltlich interessiert, ohne – wie andere in ihrem Kurs – berufliche Perspektiven mit der Kursteilnahme zu verbinden. In organisatorischer Hinsicht reagieren Leitung und Dozenten auf die Heterogenität der Motivationen und Interessen meist mit der Aufgliederung in Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse, was allerdings bei gruppenbezogener Arbeit (Tanz, Schauspiel) wichtiger ist als etwa in Malkursen.

In inhaltlich-künstlerischer Hinsicht bemühen sich die Dozenten, unabhängig von der Heterogenität der Teilnehmermotivationen und -interessen ihr Fach als Ganzes präsent zu halten. Alle interviewten Dozenten lehnen es ab, den professionellen Horizont ihres Faches aus didaktischem Kalkül vorab zu verengen. Da sie die Teilnehmer nicht benoten müssen, besteht keine Notwendigkeit, die vielfältigen Zugangsweisen zu ihren Fach (und damit verknüpft: die unterschiedlichen Komplexitätsniveaus) auf vereinheitlichende Aufgaben zu reduzieren. Das schließt individuell bezogene Stellungnahmen der Dozenten zu einzelnen Arbeiten der Teilnehmer und zu deren eventuellen Berufsperspektiven nicht aus. Dies wird auch von den Teilnehmern nachgefragt.

Der professionelle Horizont wird den Teilnehmern von den Dozenten nicht als Zwang zur Leistung vermittelt, sondern als größtmöglicher Rahmen für die je (sehr unterschiedlichen) individuellen Orientierungserfahrungen der Teilnehmer. Wer als Teilnehmer seine Kursarbeit von Anfang an als Hobbyaktivität versteht, kann sich in diesem fachlichen Horizont genauso bewegen wie jemand, der die eigenen Fähigkeiten mit der Perspektive fachspezifischer Berufsabsichten kennenlernen und erweitern möchte.

Die Dozentaussagen zu diesem Punkt lassen sich etwa so zusammenfassen: In einem vorab auf Freizeitgestaltung zugeschnittenen Rahmen ist vorberufliche Orientierung nicht möglich, in einen auf vorberufliche Orientierung ausgerichteten Rahmen ohne Bewertungszwang läßt sich dagegen der Wunsch nach Freizeitgestaltung sehr wohl integrieren.

4. Die Kursleiter

Wie unter den beiden letzten Aspekten des Kursgeschehens angedeutet, stellt die Ausrichtung der Kursarbeit auf Erfahrung, und damit der Verzicht auf vorab festgeschriebene Lernziele, hohe Anforderungen an die fachliche Kompetenz der/s Kursleiterin/s. Um die individuellen Versuche und Experimente jedes einzelnen Jugendlichen fördern zu können, müssen Kursleiterin oder Kursleiter in der Lage sein, sich in die unterschiedlichsten Zugangsweisen zu dem von ihnen als Kurs angebotenen Fach hineindenken zu können. Sie müssen unter wechselnden Perspektiven ihr jeweiliges Fach vertreten können, weil sie außerhalb festgeschriebener Lernziele die jeweilige Perspektive eines Jugendlichen auf das Fach, d. h. den Stand der kunstbezogenen Erfahrungen dieses Jugendlichen, verstehen können müssen. Hier stellt sich die Frage nach beschreibbaren Qualifikationen, die eine Dozentin oder ein Dozent an eine Jugendkunstschule mitbringen sollten. In Neuss sind mit dem Konzept, nicht Lehrer oder Pädagogen nebenberuflich, sondern Berufspraktiker (also professionelle Schauspieler, Grafik-Designer, Tänzer, Fotografen etc.) jeweils in ihrem Berufsfach einen Kurs unterrichten zu lassen, in den bisherigen sechs Jugendkunstschulsemestern gute Erfahrungen gemacht worden.²¹ Rolle und konzeptionelle Bedeutung der Berufspraktiker im Neusser Modellversuch lassen sich gut im Vergleich mit dem Berufsbild von Regelschullehrern vor Augen führen.

Von ihrer Hochschulausbildung her und – deutlicher noch – in ihrer tatsächlichen Berufspraxis sind Physiklehrer nicht primär Forscher, Geschichtslehrer nicht Historiker, Kunstlehrer nicht Künstler, sondern Lehrer. Daß es zu dieser generellen Feststellung Ausnahmen (oder andere subjektive Selbstverständnisse) geben mag, verändert ein zentrales Merkmal der allgemeinen Berufsrolle der/s Lehrerin/s nicht. Lehrer sind Mittler zu einem

²¹ Diese Beobachtungsergebnisse sind neben anderem auch als empirischer Einspruch lesbar gegen das von K. Mollenhauer verdächtig sorgenvoll aufgewärmte Klischee von den verantwortungslosen, nur an Avantgarde interessierten Künstlern, denen man die junge Generation nicht „zu beliebiger Disposition“ als „Experimentierfeld“ überlassen dürfe. – K. Mollenhauer: *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit* (Anm. 10), S. 481

Fach, das im Unterricht fast ausschließlich in aufbereiteter Form thematisiert wird. Demgegenüber sind Berufspraktiker, die einen oder zwei Kurse wöchentlich in dem Bereich anbieten, in dem sie hauptberuflich arbeiten, eher Vertreter der eigenen Sache. Zuerst ist die Zeichendozentin freie Künstlerin, zuerst ist der Architekturdozent Architekt. Das hauptsächliche Bezugsfeld beruflicher Identität liegt außerhalb des Kursgeschehens. Dort verankert, wirkt die professionelle Identität in Form praxisnaher und berufsrealistischer Kompetenz in das Kursgeschehen hinein. Anders als Regelschullehrer sind die Dozenten in Neuss in ihrer beruflichen Identität nicht vom Vermittlungserfolg bei ihren Schülern abhängig.²² Daß sie als Vertragspartner auf Honorarbasis²³ nicht so eng an die Institution gebunden sind wie Lehrer an die Schule, wirkt sich, belegt durch standardisierte Teilnehmerbefragung, positiv aus. Die Verankerung beruflicher Identität und Kompetenz der Dozenten außerhalb des Jugendkunstschulbetriebes ist nicht als zerfasernder, sondern als belebender, Auseinandersetzung und Konzentration fördernder Faktor anzusehen.

Hinsichtlich der zu benennenden Qualifikationen lassen sich die dargestellten Beobachtungen unter zwei hauptsächlichen Gesichtspunkten zusammenfassen.

Die fachliche Kompetenz der Dozenten

„Wenn jemand als Künstler in der Lage ist, bestimmte Dinge in sich erlebnismäßig herzustellen, dann kann er von da aus auch Einsicht haben in den Vorgang, wie ein anderer Mensch sich orientiert im Künstlerischen. Wenn er mit Stempel und Examen nur einen theoretischen oder begrifflichen Zugang zur Kunst hat, aber eine künstlerische Erlebnisfähigkeit nicht, dann kann er die künstlerische Orientierung anderer nicht fördern.“²⁴

In dieser Feststellung Erwin Heerichs wird – in der prononcierten Kürze des gesprochenen Wortes – gebündelt, was sich aufgrund der Beobachtungen im Neusser Modellversuch als das entscheidende Element der fachlichen Qualifikation der Dozenten bezeichnen ließe.

Ein Dozent muß nicht nur die handwerklichen Aspekte vermitteln können, sondern auch fachgebundene psychische Techniken des Umgangs mit sich selber. Wie kommt man ins Arbeiten, wie motiviert man sich in einer offenen Arbeitssituation, „ohne daß man wirklich Erfolg und Anerkennung fest erwarten kann“ (wie ein Malereidozent es beschrieb)? Wie entwickelt man Ausdauer? Wie hält man einen Impuls, ein gedankliches Detail, eine Anregung (die allesamt am Anfang unklar und notwendigerweise unformuliert sind) so lange in sich wirksam und lebendig, bis ein Ausdruck geformt werden kann?

²² Vergl. dagegen zu den aktuellen Auswirkungen der sozialen Interdependenz zwischen Schülern und Lehrern in der Regelschule: Luise Wagner-Winterhager: Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule. In: Die Deutsche Schule Heft 4/1990, S. 452-465

²³ Das Honorar der Dozenten ist angelehnt an das unpromovierter Lehrbeauftragter an Hochschulen.

²⁴ Aus dem Gespräch mit dem Künstler und Hochschullehrer Erwin Heerich in: Stadt Neuss [Anm. 1], Bd 2, S. 35

Hier kann als Haltung exemplarisch wirken, was die Dozenten in den Kursen selber praktizieren. Angesichts der Arbeitsergebnisse der Teilnehmer geht es den Dozenten primär nicht um Bewertung, sondern um Beschreibung. Zwar werden einzelne Eigenschaften eines Arbeitsergebnisses zur Sprache²⁵ gebracht, aber nicht unter der Voraussetzung, die gesamte experimentelle Auseinandersetzung mit einem künstlerischen Gegenstand ließe sich in sprachlichen Kategorien dingfest machen.

Nach den Erfahrungen und Beobachtungen des Neusser Modellversuches spricht vieles für die Einschätzung Erwin Heerichs. Nicht festlegbare Regeln, ausgefeilte Vermittlungsstrategien oder das Vermögen eines Dozenten, die angesprochenen psychischen Techniken bewußt und abstrakt zu benennen, sind ausschlaggebend. Wichtiger und folgenreicher für die Teilnehmer scheint vor allem zu sein, daß die Dozenten diese Techniken tatsächlich selber beherrschen, daß sie in ihrem Umgang mit Wirklichkeit eine künstlerische Haltung vertreten.²⁶

Die informale pädagogische Qualifikation der Dozenten

Als einziges durchgängig beobachtbares pädagogisches Kriterium der Qualifikation der Kursleiter hat sich ein informales (d. h. nicht ursächlich von einer fachpädagogischen Ausbildung abhängiges), gleichwohl entscheidendes Moment ergeben: das Erinnerungsvermögen an die eigene Adoleszenzkrise. Das betrifft z. B. die Erinnerung daran, selber einmal den großen Durchblick gehabt und die einzig akzeptable Kleidung getragen zu haben, vielleicht auch nicht immer gewußt zu haben, ob nun Männer oder Frauen sexuell attraktiver sind, dennoch in moralischen oder politischen Urteilen rigoros und unumstößlich gewesen zu sein, nichts von der Meinung Älterer gehalten zu haben etc. und dabei unsicher gewesen zu sein.²⁷ Anders ausgedrückt: Wem Jugendliche rasch auf die Nerven gehen, dem nutzt als Dozent einer Jugendkunstschule seine fachliche Kompetenz allein wenig. Neben einer eher allgemeinen Toleranz gegenüber adoleszenter Unsicherheit sind – konkreter auf die inhaltliche Arbeit des Einzelnen bezogen – Einfühlungsvermögen, Geduld und Ausdauer beim Beobachten individueller Entwicklungen günstige Dozenteneigenschaften. Nach den Erfahrungen der Dozenten sind die Teilnehmer, die sich am Anfang gedanklich verkrampfen und sich mit konkreten Arbeitsergebnissen schwertun, keines-

²⁵ Mit Sprache ist in diesem Zusammenhang Alltagssprache gemeint, wie sie etwa in der Schule (und nicht etwa in einem Theaterstück) verwandt wird.

²⁶ Für die Regelschule stellt G. Nunner-Winkler fest: „Aus einer Reihe von Untersuchungen weiß man wohl, daß der Persönlichkeit des Lehrers ein größerer Anteil des Lernerfolges des Schülers zuzurechnen ist als etwa Systemvariablen wie Klassengröße, räumliche und materielle Ausstattung der Schule etc. Wie der Lehrer es aber macht, daß seine Schüler ein Interesse an Chemie und Physik oder an Geschichte entwickeln, ist ungeklärt(...) Vielleicht aber ist es in erster Linie des Lehrers Haltung zu seinem eigenen Tun, die als Modell wirkt.“ [Anm. 15], S. 683

²⁷ Im Anschluß an Erikson hierzu Edith Jacobson: *Das Selbst und die Welt der Objekte*. Frankfurt/M. 1978

falls immer zugleich die, die den geringsten Bezug zu einem künstlerischen Feld haben. Eine wichtige Anstrengung aus Sicht der Dozenten ist dann, die Arbeitsschritte der Teilnehmer zunächst nur zu beobachten und sich schneller Urteile zu enthalten.

Wenn ein Kursleiter versteht, was eine/n Jugendliche/n an dem Fach interessiert, kann er ihr/ihm dies bewußt machen. Das ermöglicht der/m Jugendlichen grundlegendere Lernvorgänge als eine rein kognitive Wissensvermittlung. Es sind solche grundlegenden Lernvorgänge, die zur Beantwortung von subjektiv folgenreichen Fragen beitragen können, wie sie typischerweise am Übergang zum Erwachsenwerden anstehen, etwa die, ob eine als interessant empfundene Tätigkeit auch ein sinnvoller Beruf werden kann.

5. Biographische Passage

Mit der Orientierung über die eigenen künstlerischen Interessen in einer Kursgruppe geht immer eine soziale Neuorientierung einher. Wenn ein/e Jugendliche/r eigene, sich zunehmend deutlicher abzeichnende Interessen verfolgen möchte und Kurse in der Schule für Kunst und Theater besucht, tritt sie/er in eine auf bestimmte Themen konzentrierte Teilöffentlichkeit ein, die deutlich unterschieden ist von ihren/seinen bisherigen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule. Sie/er ist dabei, sich selbständig zu machen. Zwar ist die Teilnahme an dieser neuen Teilöffentlichkeit als Ausdruck einer stufenweisen Ablösung vom Elternhaus eine weniger deutliche Zäsur als der Beginn einer Berufsausbildung oder eines Studiums. Doch in dieser neuen Teilöffentlichkeit werden sachliche Ansprüche gestellt, denen zu genügen mehr Eigenständigkeit erfordert als familiäre oder schulische Ansprüche es tun. Es können Erfahrungen mit einer Institution gesammelt werden, deren interner Umgangsstil durchaus parikularistische Züge (freundschaftlich-offene Atmosphäre, kein Leistungsdruck) hat, die jedoch zugleich mit universalistischen Rollenmustern (Sachauseinandersetzung, Informationen zum Berufsbild) bekannt macht.

Die Teilöffentlichkeit einer Jugendkunstschule ist angesiedelt in einem Zwischenbereich. Was hier geschieht, ist nicht mehr Spiel und noch nicht Arbeit im Sinne von Berufsausbildung, Studium oder Berufsleben. Es geht um Lernen durch Erfahrung. Dies ist ein anderes Lernen als in der Regelschule, die vor allem kognitives Wissen in einer Vielzahl von Fächern vermittelt. Konzentriert auf den künstlerischen, darstellerischen und gestalterischen Bereich kann das Lernen in einer Jugendkunstschule zugleich regelloser und – eingegrenzt auf ihre spezifischen Themen – anspruchsvoller sein als das Lernen in der Regelschule.

Angesiedelt im Zwischenbereich zwischen Spiel und Arbeit, am Übergang von Schule und Familie zu Berufsausbildung oder Studium könnte die Jugendkunstschule vorläufig als neu hinzugekommene Instanz für biographische Passagen bezeichnet werden.

Matthias Winzen ist Wissenschaftlicher Begleiter der Schule für Kunst und Theater, Neuss.

Anschrift: Eisenstr. 73, 4000 Düsseldorf