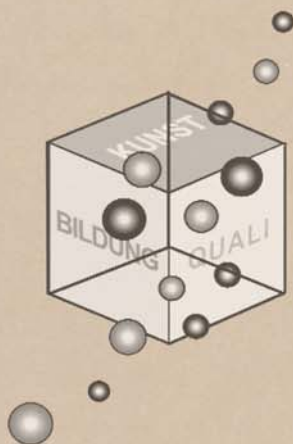


KUBIQ

PROJEKTE



K U N S T
B I L D U N G U N D
Q U A L I F I Z I E R U N G

im Übergangsfeld Schule-Beruf

Argumente - Beispiele - Methoden

E I N G L O S S A R

KUBIQ steht für die Verbindung von Kunst, Bildung und Qualifizierung.

Insbesondere im "Übergangsfeld Schule-Beruf" - einem Feld, in dem die Krise des deutschen Bildungssystems sich verdichtet - versuchen KUBIQ-Projekte, gegen die grundlegende Trennung von Allgemeiner und Beruflicher Bildung und die darin angelegte Trennung von "Kultur" und "Arbeit" anzugehen.

KUBIQ-Projekte sind der Versuch, auf die Krise der Beruflichen Bildung und die Krise der Kulturellen Bildung gleichermaßen eine pragmatische Antwort zu finden - und dies unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft, die sich als solche erst allmählich zu erkennen beginnt.

Das KUBIQ-Glossar ist ein Fortschreibungsprojekt: eine Einladung zur theoretischen und praktischen Verständigung aller AkteurInnen, die in diesem Bereich arbeiten.

KUBIQ

PROJEKTE

KUNST, BILDUNG UND QUALIFIZIERUNG

im Übergangsfeld Schule-Beruf

Argumente - Beispiele - Methoden

EIN GLOSSAR

Fassung # 01

2007

Ein Produkt des BQF-Transfer-Projekts *inVolve-on-Stage* (2006-2007)

<http://transfer.consoltheater.de>

Mit Beiträgen von

Michael Kreutzer (MK)
Diskoteater Metropolis Berlin (DTM) / Schlesische 27
Projekt inVolve 02

André Wülfing (AW)
Consol Theater Gelsenkirchen
Projekt !STAGE

Redaktion

Michael Kreutzer
unter Mitarbeit von
André Wülfing

Bildnachweis

Diskoteater Metropolis /
Internationales JugendKunst-
und Kulturzentrum Schlesische 27
Berlin-Kreuzberg

Consol Theater Gelsenkirchen

INHALT

VORWORT 7

EINFÜHRUNG 11

GLOSSAR 21

Ernstfall, Pädagogik des Ernstfalls	22	Arg 10
Improvisation	24	Arg 9
Kompetenz	26	Arg 2
Kompetenzfeststellung	45	Arg 3
KUBIQ-Projekte: Am Beispiel von inVolve 02	62	Arg 11
Kunst und Soziale Arbeit	77	Arg 4
Kunst und Wissenschaft [in KUBIQ-Projekten]	82	Arg 5
Poesie, das Poetische, poetische Sprachfunktion	86	Arg 7
Selbstbewusstsein	98	Arg 6
Theaterarbeit	103	Arg 8
Übergangssystem Schule-Beruf und KUBIQ-Projekte	108	Arg 1

SKIZZEN UND VORARBEITEN ZU WEITEREN ARTIKELN 143

Erfolg eines Projekts	144	Arg 14
Finanzierungsmodelle	150	Arg 13
KUBIQ-Projekte: Am Beispiel von !STAGE	152	Arg 12

LITERATUR 157

REGISTER 165

SYSTEMATIK

- 1 Zielbegriffe, Leitlinien
- 2 Theorie und empirische Basisinformationen
 - a Kunst
 - b Gesellschaft, Politik; Zeitdiagnostik
 - c Bildung, Erziehung, soziale Praxis
- 3 Methoden 1: inhaltliche Arbeit
 - a Künstlerische Arbeit
 - b Angeschlossene Lernräume, soziale Praxis
- 4 Methoden 2: Finanzierung, Organisation, Projektmanagement
 - a Akquisition: Regelfinanzierungen
 - b Akquisition: Modellförderungen
 - c Projektmanagement
- 5 Methoden 3: Evaluierung, wissenschaftliche Begleitung
- 6 Relevante Institutionen
 - a staatliche Institutionen
 - b zivilgesellschaftliche Institutionen
- 7 Projekt-, Konzeptbeispiele "Kunst, Bildung, Qualifizierung"

KLEINE GEBRAUCHSANWEISUNG FÜR DIESES BUCH

Vorwort der Redaktion

“KUBIQ”

In dieser ersten aus dem BQF-Transferprojekt inVolve-on-Stage (2006-2007) hervorgegangenen Fassung eines “Glossars” versuchen wir, uns unter dem Titel **KUBIQ** einem bestimmten Typus der Projektarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzunähern:

KUBIQ steht für die Verbindung von **KU**nst, **BI**ldung und **Q**ualifizierung, insbesondere im “Übergangsfeld Schule-Beruf”.

Geht es diesen Projekten darum, das “Medium” Kunst für Bildungs- und Qualifizierungsvorhaben zu nutzen? Oder umgekehrt: zu versuchen, dort an den Bildungs- und Qualifizierungsbedarf junger Leute anzuknüpfen, um sie in künstlerische Arbeit zu verwickeln?

Es geht um Beides.

KUBIQ-Projekte versuchen, in einem schwierigen Feld, in dem die Krise des deutschen Bildungssystems sich verdichtet, gegen die dieser Krise zugrunde liegende Trennung von Allgemeiner und Beruflicher Bildung und die darin angelegte Trennung von “Kultur” und “Arbeit” anzugehen. **KUBIQ**-Projekte sind der Versuch, auf die Krise der Beruflichen Bildung und die Krise der Kulturellen Bildung gleichermaßen eine Antwort zu finden - und dies unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft, die sich als solche erst allmählich zu erkennen beginnt.

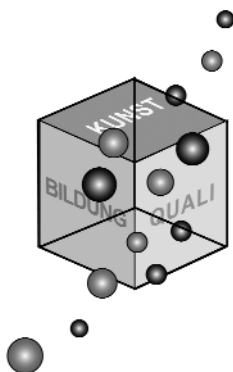
Drei Ziele

In **KUBIQ**-Projekten arbeiten KünstlerInnen, PädagogInnen und WissenschaftlerInnen zusammen. Und dies kann nur funktionieren, wenn zahlreiche EntscheidungsträgerInnen und AkteurInnen der Beruflichen und der Kulturellen Bildung Vorhaben dieser Art unterstützen.

Sie alle blicken in unterschiedlicher Perspektive auf eine solche Arbeit und sprechen darüber nicht unbedingt in derselben Sprache. Dementsprechend vielstimmig soll dieses “Glossar der **KUBIQ**-Projekte” einmal werden.

Denn KUBIQ-Projekte versuchen, drei Ziele zu verfolgen, die miteinander viel zu tun haben, aber nicht aufeinander reduziert werden können:

- Sie versuchen, mit dem Schwerpunkt auf JugendKunst einen Beitrag zu leisten zur Entwicklung von *community art* und ihrer öffentlichen Wahrnehmung in Deutschland;
- sie versuchen, unter den Leitgedanken personaler Autonomie, gesellschaftlicher Teilhabe und lebenslangen Lernens nachholend Aufgaben im Schnittbereich von Allgemeiner, Beruflicher und Kultureller Bildung wahrzunehmen;
- sie versuchen, im Übergangssystem Schule-Beruf konkrete Qualifizierungsziele zu erreichen, um ihren Teilnehmenden zu ermöglichen, wieder Anschluss an die Allgemeinbildenden Schulen oder an vollqualifizierende Wege der Berufsbildung zu finden.



Drei Perspektiven

So kann grundsätzlich alles, was KUBIQ-Projekte tun, unter drei Gesichtspunkten betrachtet werden:

- mit Blick auf die *Kunst*: unter ästhetischem und - was nicht dasselbe ist - (sozio-)kulturellem Aspekt
- mit Blick auf *Bildung*: unter dem Aspekt von Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung
- mit Blick auf *Qualifizierung*: unter dem Aspekt von ganz konkreten Anschlüssen und Vermittlungen.

Das kleine Schaubild auf dem Titelblatt versucht, dies zum Ausdruck zu bringen: Je nachdem, durch welches Fenster des KUBIQ-Würfels wir schauen, erscheinen die als Kugeln dargestellten lebendigen Aktivitäten in KUBIQ-Projekten vor dem Hintergrund der leitenden Fragen nach der Kunst, der Bildung und der Qualifizierung.

“Gebrauchsanweisung”

So blicken auch die in diese erste Fassung aufgenommenen Artikel aus den Arbeitszusammenhängen der BQF-Projekte *!STAGE (Consol Theater Gelsenkirchen)* und *inVolve 02 (Diskoteater Metropolis / Schlesische 27 Berlin-Kreuzberg)* aus unterschiedlichem Blickwinkel auf KUBIQ-Projekte. Welcher Gesichtspunkt jeweils im Vordergrund steht, wird durch ein voran gestelltes [KU] oder [B] oder [Q] deutlich gemacht.

Dabei konzentrieren sich diese ersten Beiträge zu einem großen Teil auf *übergreifende Zusammenhänge* wie z.B. das “Übergangssystem Schule-Beruf” oder den Begriff der “Kompetenz”. Sie erscheinen daher möglicherweise etwas “theorielastig” oder “praxisfern”. Uns schien es aber nötig, in einem ersten Schritt zunächst wenigstens *unsere* Konzeptionen von KUBIQ *im Zusammenhang* zu begründen. Keineswegs soll damit die Thematisierungsebene oder gar *ein* theoretischer Rahmen festgelegt werden, in denen sich dieses KUBIQ-Glossar weiter entwickelt.

Das Glossar und auch die Vorarbeiten zu weiteren Artikeln im Anhang “Skizzen” sind alphabetisch geordnet. Sie lassen sich aber auch der Systematik zuordnen, die im Inhaltsverzeichnis zu finden ist. Diese Zuordnung ist jeweils in einem Kästchen dieses Typs zu finden:

Syst 1

Wer die Artikel gern im Zusammenhang lesen möchte, kann sich an den ebenfalls im Inhaltsverzeichnis genannten Nummern orientieren:

Arg 1

Arg 2

usw.

Diese Verkettung von Stichwörtern zu Argumentationszusammenhängen wird sich auflösen, wenn das Buch tatsächlich polyphoner wird.

Den ausgearbeiteten Artikeln im Glossar ist zumeist eine kurze Zusammenfassung vorangestellt. Darunter werden Stichwörter genannt, die mit dem betreffenden Artikel im Zusammenhang stehen. Z.B.:

Identität, Subjekt, Subjektivität

Dieses Buch wird als PDF-Datei im Internet zu lesen sein; auf der Website (transfer.consoltheater.de) gibt es bereits die interaktiven Felder, die die Mitarbeit daran erlauben. Wir werden versuchen, dies noch zu verbessern; und wir planen, überarbeitete Fassungen der PDF-Datei in regelmäßigen Abständen ins Netz zu stellen, um den Fortgang der Arbeit zu dokumentieren. Auf die Reaktion unserer KollegInnen sind wir - mehr als gespannt: Wir verbinden diese Vorlage mit der Hoffnung auf die Fortsetzung unserer Diskussionen und auf Eure Mitarbeit.

Ein "Handbuch KUBIQ"?

Wird dieses kleine Glossar sich in absehbarer Zeit zu einem "Handbuch KUBIQ" entwickeln können? - Dies ist in der zerrissenen und prekären Welt der Modellprojekte und Ausschreibungen schlicht nicht absehbar.

Aber inzwischen gibt es viele Träger und Netzwerke, die - mögen sie auch anderen Konzepten folgen als den in diesem Buch vorgestellten - KUBIQ-Projekte betreiben und weiterentwickeln. Nicht wenige von ihnen waren auf der Auftaktkonferenz zur Praxisphase von inVolve-on-Stage (März 2007) vertreten - und wir irren wohl nicht, wenn wir sagen: Die meisten von ihnen sehen in ihrer Arbeit mehr als nur einen weiteren innovativen Flicker im Patchwork des inzwischen schier unübersehbaren Methodenarsenals, das für das Paralleluniversum des Übergangssystems Schule-Beruf kennzeichnend ist.

Dies und die große Offenheit vieler OrganisatorInnen und KollegInnen im BQF-Programm für unsere Ansätze stimmen uns optimistisch.

Soziale Exklusion und verhinderte Bildungsmobilität sind sozioökonomische *und* kulturelle Sachverhalte. Und wir sind uns sicher, dass die bemerkenswerten Bemühungen um den Zusammenschluss aller relevanten AkteurInnen, die unter Stichworten wie z.B. "kommunale Verantwortungsgemeinschaft" unternommen werden, früher oder später diesen Gedanken aufnehmen: *Allgemeine, Berufliche und (auch: Inter- und Trans-)Kulturelle Bildung sind zusammenzudenken und zusammenzuführen.*

Die "natürliche" kreative Kraft der Kinder und Jugendlichen kann zu einem Motor dieser Entwicklung werden. Wir müssen ihnen nur *ihre* Entfaltungsräume verschaffen und ihnen *unser* Wissen um Entfaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Kinder und Jugendliche in künstlerische Praxis zu verwickeln, die ihnen im öffentlichen Raum die Präsenz und Anerkennung verschafft, die *sie* verdienen und die *uns* sie anders sehen lehrt: dies ist nicht der einzige, aber, in unserer Perspektive, dorthin der Königsweg.

August 2007

Michael Kreutzer, André Wülfing

ZUR EINFÜHRUNG

BQF - Reformimpulse im Übergangssystem Schule-Beruf

Arbeit und Ausbildungsplätze sind knapp, und an den Schulen entwickeln die Schülerinnen und Schülern immer weniger die Kompetenzen, die von Arbeit, Ausbildung und Mobilität erfordert werden. Diese strukturellen Disparitäten haben im Übergangsfeld Schule-Beruf eine wachsende Zahl kompensatorischer "Maßnahmen" auf den Plan gerufen, die sich inzwischen zu einem eigenen Sektor bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Aktivität entwickelt haben. Etwa eine halbe Million junger Leute halten sich dort auf, und erstmals in der Geschichte der beruflichen Bildung in Deutschland nimmt nun dieses Übergangssystem mehr Ausbildungsanfänger auf als die reguläre Berufsbildung selbst. Augenfälliges Merkmal dieses Übergangssystems ist seine Unübersichtlichkeit, die allerdings seine Ineffizienz kaum verbirgt.

Mit seinem Programm "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf" (BQF-Programm, 2001-2007) hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) auf diese Entwicklung reagiert und versucht, hier ausgehend vom Bereich der so genannten Benachteiligtenförderung Impulse für notwendige Reformen zu geben. Sie reichten - unter den Leitgedanken der "Neuen Förderstruktur" und der "Individuellen Förderung" - von Impulsen zur Schaffung neuer Steuerinstrumente und Netzwerkstrukturen bis hin zu methodischen Innovationsvorschlägen an die unmittelbare praktische Arbeit.

Die BQF-Projekte !STAGE und inVolve 02

Dabei stellten zwei der an der BQF-Modellversuchsreihe beteiligten Projekte das "Medium Kunst" in den Mittelpunkt ihrer Bildungs- und Qualifizierungsarbeit mit "jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf":

- das Projekt "inVolve 02" (Internationales JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27, Berlin-Kreuzberg) und
- das Projekt "!STAGE" (Consol Theater, Gelsenkirchen).

Unsere beiden Projekte repräsentierten damit innerhalb des BQF-Programms einen Typus künstlerischer Bildungsarbeit, der von einer ganzen Reihe von außerschulischen und zum Teil auch schulischen

Bildungsträgern auch außerhalb dieses Programms mit z.T. bemerkenswerten Erfolgen praktiziert und entwickelt wird. An der Arbeit dieser Träger erweist sich, dass eine eher von der Kunst und von der künstlerischen und kulturellen Bildung her konzipierte Pädagogik sich erfolgreich mit den zugleich "harten" und - gemessen am Bildungsanspruch dieser Projekte - zu engen Qualifizierungs- und Vermittlungszielen arbeitsmarktpolitischer Provenienz verbinden lässt: und zwar durchaus ohne dass diese Projekte ihre eigenen und "eigensinnigen" Begriffe von Bildung dabei aufzugeben hätten.

Dies ist ein bemerkenswertes Ergebnis. Denn künstlerische Praxis und Bildung enthalten in sich einen "utopischen" Überschuss und ein Element der Kritik an den Seiten des Beschäftigungs- und Bildungssystems, die Menschen an der Entwicklung ihrer Subjektivität und ihrer schöpferischen Möglichkeiten hindern; und im Interesse dieser Entfaltungsmöglichkeiten verweigern sie sich tendenziell pädagogischen Ansprüchen, die sich *allein* aus den funktionalen Erfordernissen des Erwerbslebens herleiten oder legitimieren lassen. Dass künstlerische Praxis und Bildung sich gleichwohl in dieser Richtung als *anschlussfähig* erweisen, erlaubt es ihnen, ihre spezifischen Ansprüche in einem Sektor *praktisch* zur Geltung zu bringen, der auf Grund seiner strikt arbeitsmarktpolitischen Orientierung und seiner knappen Ausstattung mit Mitteln und Zeit diesen Ansprüchen sehr fernsteht.

Kulturelle und ökonomische Ausgrenzung

In diesem Sektor konzentrieren sich jene "Zielgruppen", die den Selektionsmechanismen unseres Bildungssystems zum Opfer zu fallen drohen bzw. ihnen bereits zum Opfer gefallen sind und deren Merkmale sich vor allem im stereotypen Bild des "jungen Benachteiligten männlichen Geschlechts mit Migrationshintergrund" verdichten.

Nicht zufällig sind es die von sozioökonomischer Marginalisierung bedrohten "Zielgruppen", denen - im Sinne allerdings eines verkürzten Verständnisses von Kunst und Kultur - auch Kunst- und Kulturferne attestiert wird. Denn dieses an der kulturellen Praxis der deutschen akademischen Schichten gewonnene normative Verständnis von Kultur und Kunst gehört, möglicherweise geradezu konstitutiv, zum Arsenal der teils bewussten, teils unbewussten Maßstäbe und Distinktionsregeln, nach denen unser Bildungs- und Beschäftigungssystem diskriminiert, das heißt: Beteiligungschancen eröffnet oder verwehrt. Kulturelle und sozioökonomische Ausgrenzung - wenngleich nicht einfach deckungsgleich - stehen in engem Zusammenhang und bedingen einander. Und es ist nur folge-

richtig, dass eine Kunst- und Kulturpädagogik, die sich immer noch weitgehend von diesem eben angesprochenen Verständnis bestimmen lässt, diesen Teil der nachwachsenden Generation nicht erreicht.

Zweispuriger Weg

Von der künstlerischen Projektarbeit her konzipierte Projekte wie *inVolve 02*, *!STAGE* und nicht wenige andere zeichnen sich dadurch aus, dass sie in beiden Dimensionen, der kulturellen und der sozioökonomischen, zugleich agieren:

- Zum einen nehmen sie die arbeitsmarktpolitischen Vermittlungsimperative sehr ernst, und sie versuchen auf diese Weise, der Gefahr sozioökonomischer Marginalisierung zu begegnen, die ihre Teilnehmenden bedroht; sie tun dies, indem sie ihre künstlerische Projektarbeit als Feld der Betätigung, Entdeckung und Entwicklung von Kompetenzen erschließen, beschreiben und nutzen und mit spezifischen "angeschlossenen Lern- und Erfahrungsräumen" - Räumen der Recherche, Reflexion, der Beratung und des Trainings - verbinden.
- Zum anderen aber stellen sie - als Projekte künstlerischer und daher dezidiert transkultureller Praxis und Produktion mit (unterschiedlich hoher) öffentlicher Ausstrahlung - die Mechanismen und Muster kultureller Distinktion und Grenzziehung in Frage, die nicht nur den Diskriminierungen im Alltags- und Erwerbsleben, sondern auch der notorisch hohen sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems zugrunde liegen. Projekte, die mit dem "Medium" Kunst arbeiten, stellen Muster der Selbst- und Fremdwahrnehmung und -bewertung zur Disposition, sie sensibilisieren und regen in ihrem Umfeld dazu an, sich über andere Formen des Umgangs miteinander, der wechselseitigen Wahrnehmung und sozialen Einstufung metakommunikativ zu verständigen und diese anderen Formen den alltäglichen und institutionalisierten Routinen entgegenzuhalten.

Transfer

inVolve 02 und *!STAGE* sind diesen zweispurigen Weg gegangen, offensichtlich mit hinreichendem Erfolg, um - in der letzten Phase des BQF-Programms - vom BMBF zum Transfer ihrer Erfahrungen und Ansätze aufgefordert zu werden. Dieser Auftrag konnte für *inVolve* und *!STAGE* nur zweierlei bedeuten:

- den Austausch unter bestehenden Projekten, die Kunst und Qualifizierung verbinden, zu befördern und an diesem Austausch gemeinsam zu lernen;
- Bildungsträger (möglichst unterschiedlichen Typs und unterschiedlicher Standortbedingungen), die Kunst als "Medium" von Qualifizierungsbemühungen noch nicht benutzen, mit diesem "Ansatz" bekannt zu machen und sie gegebenenfalls zu seiner Adaptierung und eigenen Umsetzung anzuregen.

Wir haben diese Aufforderung zum "Transfer" als Auszeichnung verstanden und sind den Verantwortlichen dafür dankbar. BQF war, aus der Sicht unserer Arbeit, ein bemerkenswerter Öffnungsversuch.

Kompetenz, Autonomie und Partizipation

Einen Kern des BQF-Programms sehen wir darin, die eher aus dem Bereich der Weiterbildung hoch qualifizierter Arbeits- und Führungskräfte stammende "kompetenztheoretische Wende" der Bildungstheorie nunmehr auch im Bereich der Berufsbildung und der Benachteiligtenförderung einzufordern.

Kompetenzen werden - im Gegensatz zu Qualifikationen - wesentlich als Selbstorganisations-Dispositionen gedacht. Um dieses "Selbst", das sich da soll organisieren können, um Fragen der Selbstüberschreitung und Selbstfindung geht es - spätestens seit ihrer "Autonomisierung" in der Romantik - immer wieder und auf besondere Weise der Kunst und den Philosophien und Wissenschaften, die über sie nachdenken. *Das kompetenztheoretische Paradigma weist der Kunst in der Bildung einen neuen Platz zu.*

Kompetenz bedeutet, umgangssprachlich, aber auch Zuständigkeit. Wer "kompetent" ist, will auf die Stellung und Verteilung von Aufgaben Einfluss haben: dafür zuständig, und das heißt auch: dafür verantwortlich sein. Der Kompetenzbegriff reflektiert gleichermaßen die Anforderungen lernender Organisationen an ihre Mitarbeiter und die Ansprüche selbstbestimmt lernender und lebender Menschen an ihre Arbeits- und Lebenswelt.

Dies bedeutet: Kompetenzentwicklung und Kompetenzbetätigung lassen sich nicht denken ohne ihr Komplement: Partizipation. Dieses Paradigma "Kompetenz" im Bereich des Übergangssystems Schule-Beruf, in dem die potenziellen VerliererInnen der Modernisierung heute noch eher ver-

waltet, als wirklich gefördert werden, geltend zu machen: dies ist - unter beiden Gesichtspunkten: Autonomie und Partizipation - ein großer und hoffentlich folgenreicher Schritt.

Im Schnittpunkt zweier strategischer Linien

Zu den Kooperations- und Diskussionspartnern unseres Transfervorhabens gehörten neben zahlreichen einzelnen Trägern - darunter die Partner unserer Transfer-Werkstätten - und freien Künstlerinitiativen auch die Dachverbände der künstlerischen und kulturellen Jugendbildung in Deutschland: MitarbeiterInnen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) und des ihr angeschlossenen Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke).

Ihnen geht es in hohem Maße um die interkulturelle Öffnung der kulturellen Jugendbildung und damit um ihre Öffnung für neue Zielgruppen (angesichts demographischer Entwicklungen geradezu eine Überlebensfrage). Unserem Transfervorhaben ging und geht es um die Öffnung der Berufsbildung und insbesondere des Übergangssystems und der so genannten Benachteiligtenförderung für das "Medium" Kunst. Genau in diesem Übergangssystem aber befindet sich ein großer Teil der für kulturelle Bildung schwer erreichbar geltenden Zielgruppen.

So liegt unsere Zusammenarbeit mit den Verbänden der kulturellen Jugendbildung im Schnittpunkt zweier "strategischer Linien":

- Öffnung der beruflichen Bildung im "Übergangssystem" und damit seiner Zielgruppen für Kunst und kulturelle Bildung und
- Öffnung der kulturellen Bildung und einer - in diesem Zusammenhang gewiss neu zu denkenden - Kunstpädagogik für diese Zielgruppen. (Dieses neue Denken hat in der Kunstpädagogik, zumindest in ihrer Theorie, in großem Maßstab begonnen.)

Eine Initiative?

Vor diesem Hintergrund hoffen wir, mit unserem Transfervorhaben dazu beigetragen zu haben, dass diese vielerorts dezentral begonnenen Entwicklungen sich zu einer gemeinsamen Initiative verdichten, die die auf vielen Ebenen der supranationalen Bildungsdiskussion - UNESCO, OECD, EU - gegebenen Impulse zur entschiedenen Aufwertung kultureller Bildung und ihrer Verbindung mit anderen Bildungszweigen aufnimmt,

und zwar hier insbesondere im Krisenfeld "Übergang Schule-Beruf".

Der Typus von Bildungsarbeit, für den eine solche Initiative stritte, verbindet auf spezifische Weise Kunst, Bildung und Qualifizierung:

- Kunst als künstlerische Praxis und Produktion (und in diesem Zusammenhang durchaus auch als Kunstvermittlung),
- Bildung als Selbst-Bildung: Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung,
- Qualifizierung als konkrete und pragmatische Vorbereitung auf die Belange des Erwerbslebens.

Für diese Verbindung von Kunst, Bildung und Qualifizierung benutzen wir hier das Kürzel:

KUBIQ

KUBIQ-Projekte

KUBIQ-Projekte sind - keineswegs ausschließlich, aber immer auch und oft vornehmlich - adressiert an die "Zielgruppen", die als für kulturelle und berufliche Bildung gleichermaßen schwer erreichbar gelten und sich, unter gegebenen Bedingungen, im "Übergangssystem Schule-Beruf" konzentrieren. Angeordnet um ein *Zentrum künstlerischer Projektarbeit*, setzen sie auf die Verbindung von informellem und formellem Lernen und damit in hohem Maße auf die Eigenaktivität der lernenden Subjekte, die hier mit der Vielfalt und Kreativität ihrer Ausdrucksformen nicht nur "Adressat", sondern Mitgestalter ihrer eigenen Produktions- und Lernprozesse sind und sich auf diesem Feld oft zu MultiplikatorInnen und ProtagonistInnen dieser Art von Bildungsarbeit entwickeln.

Als Kunstprojekte sind KUBIQ-Projekte auf vielfältige Weise wirksam im öffentlichen Raum, und ihre TeilnehmerInnen bringen eigene, selbst organisierte, intergenerationelle und transkulturelle Formen der Freizeitgestaltung hervor, die sich zu den wichtigsten an die künstlerische Praxis "angeschlossenen Lern- und Erfahrungsräumen" entwickeln.

In diesem Sinn sind KUBIQ-Projekte nicht nur individuell bildend und qualifizierend, sondern sozial - "soziokulturell" - konstruktiv.

KUBIQ: Das Glossar

Dieses hier in einem ersten und notwendig fragmentarischen Entwurf vorgelegte "KUBIQ-Glossar" versucht, diese "spezifische Verbindung von Kunst, Bildung und Qualifizierung" näher zu charakterisieren, auf diese Weise die Erfahrungen, die das Consol Theater und die Schlesische 27 mit ihren Projekten !STAGE und inVolve 02 haben sammeln können, zusammenzufassen und die Kooperationen und Diskussionen der Transferphase vor diesem Hintergrund zu reflektieren.

Es versucht, nach Stichworten geordnet, Argumente beizubringen, die für die Durchführung und Förderung von KUBIQ-Projekten sprechen, und diese Argumente mit Beispielen und Informationen zu untermauern.

Es versucht auch, ausgehend von der Reflexion unserer eigenen Praxis, Aspekte der Methodologie solcher Projekte zu skizzieren, die sich - da sie in hohem Maße auf zieloffene Produktionen und informelles Lernen setzen - nicht oder nur teilweise in der Form von "Modulen" oder Curricula beschreiben lassen:

KUBIQ-Projekte müssen gleichsam vor Ort immer wieder "neu erfunden" werden. Dies macht sie zum ausgezeichneten Lernfeld für - personale und organisationale - Selbst-Organisation: nicht nur für die jungen Teilnehmenden, sondern auch für die einander "weiterbildenden", voneinander lernenden MitarbeiterInnen und die Netzwerke, auf deren Unterstützung KUBIQ-Projekte vital angewiesen sind.

Vor diesem Hintergrund ist es ein Glücksfall, dass die Hochschule Fulda - unter Federführung von Gisela Baumgratz-Gangl und unter Mitarbeit des Leiters des Tübinger Forschungsinstituts IRIS, Gebhard Stein, und mit guter Erfolgsaussicht - Drittmittel für die Entwicklung eines Weiterbildungsstudiengangs einwirbt, der unter dem Titel "Professionalisierung von Verantwortlichen in Integrationsprojekten durch das Medium Kunst" wesentliche Impulse des hier vorgestellten Ansatzes aufnehmen und methodisch im Hochschulbereich umsetzen wird.

Wir betrachten, auch im Hinblick auf dieses Entwicklungsvorhaben im Hochschulbereich, dieses Glossar daher nicht als Abschluss, sondern als Anfang: als Versuch, einem vielerorts bereits begonnenen notwendigen Austausch eine Plattform zu geben und für dieses Forum eine schriftliche Form zu finden.

Ein gravierendes Problem wirft im Hinblick auf diese zu findende Form die Interdisziplinarität von KUBIQ-Projekten auf, in denen typischerweise

mindestens Pädagogen und Künstler zusammenarbeiten, die in fachlicher Hinsicht aus "verschiedenen Welten" kommen: Welche Sprache(n) spricht ein solches Buch, das zwischen denselben Buchdeckeln möglicherweise sowohl das SGB II und Hölderlin zitiert und so weit auseinander liegende Fachausdrücke ins Spiel bringt wie zum Beispiel "Übergangsmanagement" und "postdramatisches Theater"?

Dieses Problem wird ein solches Buch kaum für alle befriedigend lösen können. Aber es hilft vielleicht an dieser Stelle, daran zu erinnern: Genau darum geht es unter anderem in KUBIQ-Projekten - Diskursgrenzen zu überschreiten, höchst unterschiedliche Erfahrungen und Wissensformen aufeinander zu beziehen und füreinander fruchtbar zu machen, die Sprache nicht als Jargon und Mittel sozialer Unterscheidung zu nutzen, sondern als Mittel der Verständigung. Hier können wir nur auf LeserInnen und AutorInnen hoffen, die tun, was wir von den jungen Teilnehmenden am Ende unserer Projekte erwarten: angstfrei und neugierig auch fremden Denk- und Redeweisen zu begegnen und sich ohne Furcht vor Irrtümern (von denen auch dieser Entwurf mit Sicherheit nicht frei sein wird) zu äußern.

In der vorliegenden allerersten Fassung können wir naturgemäß weithin nur unseren eigenen Referenztexten und unserer eigenen Argumentation folgen, die allerdings den insbesondere in der Transferphase geführten Diskussionen sehr viel verdankt und ohne sie in dieser Form nicht hätte formuliert werden können.

So scheuen wir uns hier auch nicht vor subjektiven und teils vielleicht provokativen Zuspitzungen: weil dies die Diskussion nur befördern kann. Die einzelnen Beiträge sind daher mit Projektnamen und Autorenkürzel gekennzeichnet.

Wir wünschen uns, dass sich die Liste der Projektnamen und Autorenkürzel alsbald verlängert und dieses Glossar sich zu einem vielstimmigen Werk entwickelt.

Wenn diese erste Fassung dazu anregen kann, so hat sie ihren Zweck erfüllt.

Syst 3 a

Arg 10

Ernstfall, Pädagogik des Ernstfalls. KUBIQ-Projekte sind Kunst produzierende Projekte, deren Produktionen im öffentlichen Raum wahrgenommen werden und dort wirksam sind. Alle Pädagogik von KUBIQ-Projekten ist in diesen Zusammenhang eingebettet. In Anlehnung an Hartmut von Hentigs Wendung "Spielraum und Ernstfall" kann dies als "Pädagogik des Ernstfalls" bezeichnet werden. Unter diesem Aspekt sind KUBIQ-Projekte der betrieblichen Ausbildung im Dualen System verwandt. Die Dialektik von Spielraum - oder Schutzraum - und Ernstfall stellt KUBIQ-Projekte vor ein wichtiges, immer wieder neu zu lösendes methodisches Problem.

Partizipation, Professionalität

[KU / BI / Q]

!STAGE

"Prinzipien und Professionalität"

In der Herangehensweise, pädagogische Prinzipien mit den realen Bedingungen eines professionellen Theaters in Zusammenwirkung zu bringen, liegt sicherlich eine der Stärken von !STAGE.

Das !STAGE-Programm unterliegt dabei den folgenden Prinzipien einer Qualifizierung im Kunstbetrieb:

- Qualifizierung soll mit wertschaffender Arbeit verknüpft sein und so ihrer sozialen Alibi-Funktion entgegenwirken (politisches Prinzip). Dem begegnen wir, indem während einer !STAGE-Maßnah-

me professionelle Theaterstücke und Projektergebnisse entstehen, welche den Ansprüchen der Wiederholbarkeit, Dokumentierbarkeit und Verkaufbarkeit unterliegen.

- Qualifizierung findet nicht im sozialpädagogischen Schonraum, sondern unter Anforderungen mit Ernstcharakter statt (pädagogisches Prinzip).

- Betriebsnahe Bedingungen wie zielorientierte Verhaltens- und Leistungsanforderungen, Qualitätsbewusstsein und Termindruck prägen auch und besonders die künstlerische Produktion. Die Theaterstücke und Projekte bei !STAGE entstehen mit dem Anspruch der mehrmali-

!STAGE: Figurenarbeit



gen Präsentation vor fremdem, verschiedenartigem Publikum. Das gemeinsam erstellte Kunst-Produkt wird sich an seiner Zielgruppe, am Markt, beweisen müssen.

- Qualifizierung im Kunstbetrieb kommt nicht

ohne Partizipation der Teilnehmer aus (Prinzip der Eigenverantwortlichkeit).

Diese wirkt sich in der Mitbestimmung bei Themen-Auswahlen, für Einzelgestaltungen und künstlerische Präsentationsformen aus.

!STAGE / AW

Literatur

Hentig, Hartmut von 1969

!STAGE: Bühnenbild



Syst 3 a

Arg 9

Improvisation. Improvisation [von lat. improvisus = unvorhergesehen], das spontane, freie Spiel (ohne oder mit nur sehr umrisshaft skizzierter Vorgabe), charakterisiert spezifische Traditionen der Theatergeschichte, zum Beispiel Formen wie Commedia dell'Arte, Straßentheater, die Kunst der Gaukler, Narren, Spaßmacher, Straßenverkäufer. Texterfindung, Handlungsgestaltung und Darstellung fallen dabei zusammen.

Zeitweilig zurückgedrängt wird Improvisation durch das fixierte Literaturtheater (mit der Arbeitsteilung Autor-Regisseur-Schauspieler), das über den Text hinaus den bewegungsmäßigen, mimisch-gestischen Ablauf mehr und mehr festlegen will (wenngleich in jeder Aufführung Improvisations-Elemente erhalten bleiben) (...).

In jüngster Zeit tritt Improvisation wieder verstärkt auf in Freien Theatergruppen mit ihrem Wunsch nach Spontaneität und direktem Hier-und-Jetzt-Bezug, in Formen von Happening, Straßenaktion, Straßentheater, in Mitspielformen v.a. des Kindertheaters.

Improvisation ist eine wichtige Zwischenform in der Rollenerarbeitung des Schauspielers, ein grundlegendes Mittel jeder Schauspielerausbildung und eine Basisform der Spiel- und Theaterpädagogik.

aus: Nickel, Hans-Wolfgang 2001, *Art Improvisation*, in: *Theaterlexikon 1*, rowohlt's enzyklopädie, Reinbek

Poesie, Spontaneität, Theaterarbeit

[KU / BI]

!STAGE

Improvisation ist auch ein wesentliches Mittel in KUBIQ-(Theater-)Projekten. Nahezu alle Akteure im Feld der künstlerischen Bühnenarbeit mit Amateuren arbeiten mit diesem Instrument, wobei die Ausgestaltung allerdings manchmal mehr, manchmal weniger auf theoretischen Grundlagen beruht.

!STAGE wendet Improvisation und Improvisationstraining (in seinem Bühnen- und darstellerischen Bezug)

in seinem Grundlagentraining Schauspiel, in der Arbeit seiner Schwerpunkgruppe Schauspiel und in der Erarbeitung seiner Theaterstücke an. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang unbedingt auf das Grundlagenwerk von Keith Johnstone "Improvisation und Theater", Berlin 2004.

Johnstone fordert die von ihm geleiteten Schauspielgruppen dazu auf, alle in ihrer Ausbildung und Sozialisation gelernten Regeln über Bord zu werfen, sich im Erfinden von Bühnenaktionen, Spielweisen, Mimi-

!STAGE: Monolog



ken und Gesten sowie Texten nicht zu konzentrieren, nicht nachzudenken, nicht das in einer Spielsituation Naheliegende zu tun, sondern assoziativ zu arbeiten, sich nichts zu verbieten, sich folglich (von sich selbst) überraschen zu lassen.

Es geht darum, wirklich das erste, was einem auf einen Impuls hin (z.B. ein Stichwort) "durch den Kopf geht", auszusprechen oder zu tun. (Schon eine Sekunde später ist eine erste Idee, das Aufglimmen einer wirklich "spontanen" Antwort, erloschen bzw. von Regulatoren im Hirn verdrängt: Das belegen aufmerksam und ehrlich zu analysierende Selbsttests.)

Vor allem auch in Bezug auf eine Teilnehmergruppe von Amateuren im Kunst- und Qualifizierungsbereich sind dabei die von Johnstone zusammengestellten drei hauptsächlichen Hemmblockaden zu nennen, die Spontaneität im erfinderischen Spiel oftmals verhindern:

- die Angst, psychotisch zu wirken ("Das ist doch verrückt, so was zu denken/zu tun")

- die Hemmung, "obszön" zu sein ("So etwas sagt man nicht")
- der empfundene Zwang, "originell" sein zu müssen ("Ich will nicht banal, also langweilig sein").

Diese Hemmungen zu überwinden, also zu lernen, dass im geschützten Rahmen eines KUBIQ-Projektes mit seinen - vorausgesetzt - von gültigen Vertrauens- und Respektnormen getragenen Räumen mehr erlaubt ist als anderswo, birgt die Chance völlig neuer Erfahrungen mit sich selbst, von anderen und den daraus resultierenden Beziehungen. Derart geleitete Improvisationen führen von Zeit zu Zeit zu erstaunlichen "Geburten", wunderbar intensiven Szenen ("magische Momente") und damit zu Teilen neuer, bisher unbekannter Wahrnehmungen und Weltansichten - für die Akteure auf der Bühne wie für die Anleiter - und tragen damit zur beschworenen Persönlichkeitsreife und zu wachsendem Selbstbewusstsein oft entscheidend bei.

!STAGE / AW



!STAGE: Bewegung

Literatur

Johnstone, Keith 2004

Hans-Wolfgang Nickel in Theaterlexikon (Bd. 1) 2001

Von Keith Johnstone ist weiterhin empfehlenswert: Johnstone, Keith 1997

Außerdem gilt Viola Spolin als Mutter der Improvisationsspiele: Spolin, Viola 2005.

Syst 2 c

Arg 2

Kompetenz. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen von Individuen und, verallgemeinert, von Organisationen. Das zunehmende Gewicht des Kompetenzbegriffs markiert einen Paradigmenwechsel in der bildungstheoretischen und -politischen Diskussion.

Im Gegensatz zum Begriff der Qualifikation stellt der Kompetenzbegriff ab auf die Selbsttätigkeit und -reflexivität des lernenden und handelnden Subjekts, das in die übergreifenden Bezüge des sich wandelnden differenzierten gesellschaftlichen Wissens partizipatorisch eingebunden ist. Wie das gesellschaftliche Wissen überhaupt sind auch personale und organisationale Kompetenzen wesentlich sinn- und werthaft strukturiert. Damit lautet neben Subjekt und Wissen der dritte wesentlich Korrelatbegriff von Kompetenz: Kultur.

Die kompetenztheoretische Wende der Bildungsdiskussion weist daher - auch im Bereich der Beruflichen Bildung und damit des Übergangssystems Schule-Beruf - der kulturellen Bildung und damit der Kunst als "Medium" kultureller Bildung und Innovation einen spezifischen Ort zu. Diesen Gedanken aufzunehmen und auf seine Konsequenzen hin zu darzustellen, gehört zu den wesentlichen Aufgaben dieses KUBIQ-Glossars.

Autonomie, Biographie, Emotion, Flexibilisierung, Kognition, Lernen (formales, informelles), Motivation, Prekarität, Selbstreflexion, Werte

[BI / Q]

DTM

1 Zur Begriffsgeschichte

Der Kompetenzbegriff ist gegen die in der älteren Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung dominierenden Begriffe "Fähigkeiten und Fertigkeiten", "Kennen", "Können" und eben "Qualifikation" deutlich abzugrenzen. Sie stellen auf die konkreten Anforderungsprofile ab, wie sie sich noch berufsständisch im

Zuge von Professionalisierungspolitiken bestimmter handwerklich-industrieller und kaufmännischer Berufsgruppen herausgebildet hatten und wie sie später dann zusätzlich und zunehmend aus der Analyse und Typologisierung von Arbeitsanforderungen im System der horizontalen und vertikalen Arbeitsteilung in den Organisationen des Erwerbslebens gewonnen werden konnten. Das Kriterium der Angemessenheit von Qualifikation und Arbeit bestimmte sich we-

DTM, Antigone, 1998



sentlich positional: d.h. nach der Position, die Personen im Erwerbsleben einnehmen würden.

Zwei Entwicklungen haben diese berufs- und arbeitsplatzorientierten Ableitungen von Qualifikationsanforderungen im Zuge beschleunigten Strukturwandels als zu kurz greifend erscheinen lassen:

- zum einen die zunehmend erforderliche berufliche Mobilität und die damit verbundenen Destabilisierungen von Berufsverläufen und gewachsenen Flexibilitäts- und damit Lernanforderungen an die Arbeitskräfte und
- zum anderen die gestiegenen Anforderungen an Unternehmen und - verzögert wahrgenommen - öffentliche Verwaltungen, auf die sich beschleunigt verändernden und zunehmend komplexen Umweltbedingungen unter Unsicherheitsbedingungen flexibel und strategisch zu reagieren.

Damit gerieten die zum einen am Modell der Bürokratie, zum anderen am

Taylorismus orientierten Formen der Unternehmens- und Arbeitsorganisation in die Kritik. Hinzu kamen von politischer Seite die jahrzehntelang lebendig geführten Auseinandersetzungen um die Mitbestimmung in den Betrieben und die Humanisierung der Arbeitswelt, die in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre breite Spuren hinterließen. Die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung reagierte auf diese Entwicklungen unter anderem mit der Einführung des Begriffs der "Schlüsselqualifikationen".

Im Zuge der informationstechnologischen Revolution, der Globalisierung mit ihren Begleiterscheinungen der verschärften internationalen Konkurrenz und großräumigen Mobilität und Migration haben sich die Anforderungen an die Flexibilität, Lernbereitschaft und strategische Orientierung der Einzelnen und der Organisationen noch erhöht. Wissensbestände und -formen verändern sich schnell; Informationen sind in nie gekanntem Ausmaß und in Echtzeit unmittelbar verfügbar; kulturelle Werte pluralisieren sich weiter; man befürchtet den Verlust ihrer bindenden Kraft.



DTM, *Antigone*, 1998

Zugleich haben sich im Zuge der Individualisierung und der Durchsetzung der Mikroökonomie als "Leitwissenschaft des Alltags" in den westlichen Industrie- und Postindustriestaaten die gesellschaftlichen Leitbilder verändert. An ihrer Spitze stehen heute der führende Manager, der freie Unternehmer und der (erfolgreiche) Freiberufler. Auch der Arbeitnehmer soll zum "Unternehmer seiner Arbeitskraft" werden. Diese Leitbilder haben einerseits, insofern sie auf Selbstbestimmung jedes Einzelnen setzen, einen emanzipatorischen - oder vorsichtiger gesagt: nachdrücklich liberalen -, andererseits aber angesichts der Entwicklung des realen Arbeitslebens und der - in verschiedenen Dimensionen zunehmenden - sozialen Ungleichheit durchaus ideologischen Charakter (s. u., Teil 4).

Der - nun nicht mehr positional, sondern dispositional konstruierte - Kompetenzbegriff reflektiert diese Entwicklungen. Nicht zufällig gewinnt die Abhandlung, die vermutlich am meisten zu seiner Durchsetzung beigetragen hat, John Erpenbecks und Volker Heyeses Buch "Die Kompetenz-

biographie" von 1999 (2. Auflage 2007), ihr Material und theoretisches Rüstzeug weitgehend in Ansehung von Weiterbildungsprozessen im Bereich hoch qualifizierter Führungskräfte. Gleichwohl und zu Recht exponieren Erpenbeck und Heyese ihre Überlegungen zu Lernen, Wissen, Kultur, Wertbildung (Ethosgenese) und Organisation in *univ ersalistischer* Einstellung.

Es sind Überlegungen, die die im älteren Begriff der "Schlüsselqualifikationen" (70er Jahre) angelegten Entwicklungen fortsetzen und in gewissem Sinn vollenden:

- die "Subjektivierung" des Qualifikationsbegriffs (mit allen Folgen, die dies für die Konzeption von Lehr/Lern-Prozessen hat),
- die damit verbundene entschiedene Einbeziehung und Aufwertung der Rolle der Werte und auch des Wollens im Kontext von Bildungsprozessen und
- sein damit zusammenhängendes Reflexivwerden: Selbstorganisation ist ein reflexiver

Arbeit, die von der
Spielhaltung durch-
drungen bleibt, ist
Kunst.

John Dewey,

DEMOKRATIE UND ERZIEHUNG

(auf sich selbst angewandter) Prozess, und dasselbe gilt auch für das Lernen - es ist nicht zuletzt das Lernen selbst, das gelernt werden und damit lebenslanges Lernen ermöglichen soll.

Selbstorganisationsprozesse werden in jüngster Zeit vornehmlich mit den Begriffen der Systemtheorie (der Kybernetik II) erforscht; wichtige theoretische Erwägungen bei Erpenbeck/Heyse leiten sich dort her, aus der Theorie der Autopoiese und der Synergetik.

Diese theoretische Anlehnung muss man - in der Perspektive sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und auch in Ansehung der wegweisenden Arbeit Erpenbecks und Heyses zur Kompetenzbiographie - nicht mit vollziehen.

In handlungstheoretischer Einstellung ist es eine jeweils nur empirisch zu entscheidende Frage, ob Organisationen und Personen tatsächlich Systeme "sind" im Sinne von Modellierungen, die eher am Beispiel physikalischer und biologischer Strukturen gewonnen wurden. Auch bei Erpen-

beck/Heyse scheint dem Autopoiese-Paradigma eher metaphorischer Charakter zuzukommen: der Status eines bildhaften Modells, das im Kontext von Selbstreflexionen sich als heuristisch hilfreich erweist, dessen mathematische Modellierungschancen aber hier keinesfalls auch nur annähernd genutzt werden können und dessen Begriffe in der Auseinandersetzung mit empirischem Material (Beobachtungsprotokollen, Interviews und anderem) recht zügig wieder rückübersetzt werden in Begriffe, die sich eher hermeneutischen Rekonstruktionen sinnhaften Handelns und sozialer Strukturierung verdanken. Tatsächlich sind ja Selbstreflexivität und Selbstorganisation durchaus keine Erfindungen der Systemtheorie, sondern sie gehören - was auch Erpenbeck und Heyse nachdrücklich anmerken - zum Bestand ehrwürdiger älterer Theorien der Bildung. Dies ist wenig verwunderlich: Die Struktur des klassischen Subjektbegriffs, der in Deutschland auf die Anfänge der Philosophie des Idealismus zurückgeht, ist von Beginn an eine wesentlich selbst-reflexive (siehe Art. "Selbstbewusst-

sein"). Die gegenwärtige Renaissance "klassischer" Begriffe und Theorien von Bildung ist auch vor diesem Hintergrund zu verstehen.

Der Kompetenzbegriff hat Eingang in den politischen Diskurs gefunden und entwickelt sich zu einem der zentralen Konzepte - vielleicht zu *dem* zentralen Konzept - der bildungspolitischen Reformdiskussion. Dabei weisen Erpenbeck, Heyse und andere verschiedentlich darauf hin, dass es sich bei "Kompetenz" nicht um einen Begriff, sondern um ein Programm handele: ein Programm, das zur Theoriebildung - auch im Sinne der Verständigung über beobachtungsleitende "Alltagstheorien" - und zur theoriegeleiteten Beobachtung und Rekonstruktion auffordert. Dieses Diktum hat allerdings nicht verhindert, dass hinter dem Ausdruck "Kompetenz", insbesondere auch im Bereich der so genannten "Kompetenzfeststellungsverfahren", sich oft Konzepte verbergen, die diese Forderung nicht erfüllen und mit dem hier vorgestellten avancierten und elaborierten Programm "Kompetenz" wenig oder nichts zu tun haben.

2 Typologie, qualitative und quantitative Bestimmung von Kompetenzen

Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen; und was von einem dazu disponierten Individuum organisiert wird, sind im Wesentlichen Handlungen (wobei man sich Denken als im Innern des Individuums ablaufendes symbolisiertes Handeln vorzustellen hat). Folglich entwickeln Erpenbeck und Heyse ihre Typologie der Kompetenzen ausgehend von einer Typologie der Handlungen.

Diese Typologie ist der nachstehenden tabellarischen Darstellung zu entnehmen. Sie liegt so oder ähnlich zahlreichen heute gebräuchlichen Kompetenzsystematiken zugrunde (bzw. lehnt sich an vorgängige Konzepte an) - nicht zuletzt auch der Systematik des von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit (BKJ) entwickelten "Kompetenznachweises Kultur". Dort werden insbesondere die bei Erpenbeck und Heyse in den anderen Rubriken "versteckten" kreativen Aspekte zu einer eigenen Rubrik zusammengefasst. Die BKJ-Systematiken lagen den Kompe-

Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums

Was wird vom Individuum **selbstorganisiert**? In der Regel **Handlungen**, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind

Welche Handlungen dieser Art werden **selbstorganisiert**? Es sind dies*:

reflexive Handlungen	z.B. Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen
aktivitätsbetonte Handlungen	z.B. Handlungen mit starken Willensabsichten und hohe Umsetzungsabsichten
geistig-instrumentelle Handlungen	z.B. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse; manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben
kommunikative Handlungen	z.B. Gespräche, Verkaufstätigkeiten, Selbstdarstellungen

Die unterschiedlichen **Dispositionen** (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), eben diese Handlungen **selbstorganisiert** auszuführen, bilden unterschiedene **Kompetenzen**. Man kann folglich unterscheiden:

(P) Personale Kompetenzen	als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.
(A) Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen	als die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.
(F) Fachlich-methodische Kompetenzen	als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.
(S) Sozial-kommunikative Kompetenzen	als die Dispositionen einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.

* Die benannten Handlungsarten hängen natürlich eng zusammen; so setzt geistiges Handeln stets ein methodisches, kommunikatives und reflexives voraus, jene sind ohne geistiges Handeln nicht möglich usw. Die Trennung entspricht unterschiedlichen Blickrichtungen auf den gesamten Handlungsprozeß; siehe unten.

** Hier wird eine enge Fassung von Methode benutzt. Natürlich gibt es auch Methoden kommunikativen und reflexiven Handelns, doch sind diese meist mit dem entsprechenden Handeln selbst untrennbar verbunden. Methoden geistigen Handelns sind entweder selbst geistiges Handeln oder geistig vorweggenommenes instrumentelles Handeln. Alle aufgeführten Bezeichnungen für Kompetenzen werden im Singular und Plural (Handlungskompetenz, Handlungskompetenzen usw.) benutzt. Der Singular bezeichnet meist die jeweilige Kompetenzgesamtheit, der Plural weist auf die Existenz von Teilkompetenzen hin.

tenzfeststellungen in den Projekten !STAGE und involve 02 zugrunde.

Auch die äußerst hilfreiche im Rahmen des BQF-programmübergreifenden Arbeitskreises "Qualitätsstandards" erarbeitete und von Petra Druckrey verfasste Broschüre "Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf" bezieht sich nachdrücklich auf die Modellbildungen bei Erpenbeck und Heyse.

Die in der Tabelle aufgeführten Grundkompetenzen lassen sich in Teilkompetenzen weiter differenzieren und in den so bezeichneten Dimensionen qualitativ beschreiben und (in gewisser Weise) messen. Dabei ist zu beachten: Auf Kompetenzen als Dispositionen kann nur aus (äußeren) Handlungen geschlossen werden; der Komplementärbegriff der Kompetenz ist in dieser Hinsicht die Performanz, und nur Performanzen sind der Beobachtung zugänglich. (Daraus ergeben sich gewisse Grundsatzprobleme für "Kompetenzfeststellungen"; auf sie wird im betreffenden Artikel eingegangen.) Zugänglich sind zum anderen

die gesprächsweise oder in eigens arrangierten Interviews geäußerten Selbstbeschreibungen und -deutungen der betreffenden handelnden Personen.

Demzufolge sind die beiden entscheidenden empirischen Quellen von Kompetenzerfassungen zum einen die in der konkreten (Zusammen-)Arbeit beobachtbaren Handlungsvollzüge und zum anderen die Selbstäußerungen der handelnden Personen. Zwischen diese Pole gleichzeitig gespannt sind andere Arrangements zur Bestimmung von Leistungs-, Eignungs- und Persönlichkeitsmerkmalen (Tests, Simulationen u. a.), die zu einem nicht geringen Teil aus der (pädagogisch-)psychologischen (Persönlichkeits-)Diagnostik stammen und im Rahmen von Kompetenzerfassungen zum einen spezifische Umdeutungen, zum anderen - insbesondere im Bereich der sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen - eine grundlegende Relativierung erfahren: Sie werden - aufgrund des konstruktivistischen Argumentationsstils des Kompetenzansatzes - ihres Objektivitätsstatus entkleidet.

Kompetenzen lassen sich dann in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu einem guten Teil an beobachteten Handlungsvollzügen, in reflexiver Hinsicht ausschließlich an den von den Handelnden mitgeteilten Sinnbezügen näher beschreiben (Erpenbeck/Heyse 2007, 164):

Quantitativ

- Grade der Handlungsbewältigung: einfach - schwierig
- Grade der bewältigten Handlungsintegration: singular - komplex
- Grade der Nähe zur bewältigten Handlung: nahe liegend - fern liegend
- Grade der Flexibilität der Handlungsbewältigung: starr - flexibel

Qualitativ

- Extensionsbereich: die auf Grund einer Selbstorganisationsdisposition bewältigbare Handlungsvielfalt
- Intensionsbereich: die auf Grund dieser Hand-

lungsvielfalt herstellbaren Sinnzusammenhänge für das Individuum

- Reflexionsbereich: die geistige Erfassung der Handlungsvielfalt und Sinnzusammenhänge durch das Individuum.

Dabei bleibt der Schluss von Performanzen auf "dahinter liegende" oder sich darin betätigende oder aktualisierende Dispositionen immer problematisch. Insbesondere ist der Schluss von einer nicht vollzogenen oder nicht gelingenden Performanz auf eine nicht vorhandene entsprechende Disposition in vielen Fällen unzulässig. (Näheres im Artikel zu "Kompetenzfeststellung".)

3 Konsequenzen des Kompetenzparadigmas für Lernen, Lernsysteme und Lernkulturen

Bildung ist Selbstbildung (Hartmut von Hentig).

Konzeptualisiert man Lernen als Kompetenzentwicklung, so lautet die erste und ihrerseits folgenreiche Konsequenz: "Lernen sollte sinnvollerweise als Vollzug

von Selbstlernen, also als Performanz von Selbstorganisation, konzipiert werden." (So Schmidt, Siegfried J. 2005, 111, dem die folgenden Überlegungen viel verdanken.)

Dispositionen zur Selbstorganisation können nicht in Arrangements erworben werden, die Selbstorganisation weder erlauben noch erfordern. Damit ist jede Didaktik und Methodik zwar nicht unbedingt obsolet, aber mindestens in die zweite Reihe verbannt, die Lehren und Lernen nach dem Bild der Übermittlung modelliert, demzufolge "Stoffe" (Informationen und die kognitiven Strukturen ihrer Verbindung) wesentlich in von den Lehrenden curricular festgelegten Schrittfolgen nachvollziehend gelernt werden.

Vielmehr unterstellen Kompetenzentwicklungsprozesse die kognitive, emotionale und evaluative Autonomie der Lernenden. Lernende müssen ja, um erfolgreich und befriedigend zu lernen, auch unter den restriktivsten Bedingungen neues Wissen mit altem Wissen in immer veränderten Systembildungen integrieren, das heißt immer ganz eigene

Lernwege gehen und erfinden (was unter restriktiven Bedingungen schwieriger ist). Als Kompetenzentwicklung konzipiertes Lehren und Lernen setzt hier an: an den bei allen - auch sehr jungen - Lernenden vorhandenen Dispositionen zur Selbstorganisation. Dazu gibt es im Prinzip zwei Wege:

- Den Lernenden wird tatsächlich Zeit und Raum gegeben, ihren Weg zu gehen, indem sie zum Beispiel ein ihnen neues Problem selbständig lösen, und die Lernenden vergewissern sich im reflexiven Diskurs mit den Lehrenden anschließend des Prozesses der Selbstorganisation, der ihnen erlaubt hat, die Lösung zu finden;
- oder die Lernenden und Lehrenden verständigen sich von vornherein in reflexiver Einstellung über Verfahren, die zur Lösung des Problems vielleicht tauglich sein mögen.

Beide Wege sind an zwei unabdingbare Voraussetzungen gebunden:

- Die Lernenden wollen das Problem lösen (sonst tun sie es nicht bzw. nur unter Zwang, der im Kompetenzdiskurs modellhaft ausgeschlossen, wenngleich empirisch natürlich berücksichtigt wird);
- Lehrende und Lernende verständigen sich prozessvorbereitend, -begleitend und -abschließend auf reflexiver Ebene über Sinn und Unsinn der Problemstellung, über zur Lösung vorhandene Mittel (zu denen auch Vorerfahrungen, bereits erworbene Fähigkeiten gehören: das vorhandene Wissen) und die Wege, auf denen sich die zuhandenen Mittel zu einem erfolversprechenden Arrangement organisieren lassen.

Kurz: Die unter dem Leitbegriff der Kompetenz - Selbstorganisation - erforderte Subjektivierung von Lernprozessen ist an deren "Reflexivierung" zwingend gebunden. Ob Lernende ihre Strategien des Wissenserwerbs selbst erfinden, ob sie sich untereinander und mit den Lehrenden auf bestimmte Strategiean-

gebote verständigen: In jedem Falle bedarf es einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung und auf dieser Ebene geführter Diskurse und erzählter Geschichten, die die Wahl von Lehr- und Lernwegen als prinzipiell kontingent (möglich, aber nicht notwendig), jedoch als begründet erscheinen lassen.

Begründungen beziehen dabei alle Komponenten ein, die das Bewusstsein umspannt: kognitive, emotionale, moralische/ethische und empraktische (die lebenspraktische Relevanz betreffende). In diesen begründungshaltigen "Geschichten und Diskursen" (Siegfried J. Schmidt) realisieren, erneuern und tradieren sich die spezifischen Lernkulturen bildender Einrichtungen und Projekte (sofern die Lebensdauer Letzterer dazu ausreicht). Solche Lernkulturen aber sind in die sie umgebende gesamtgesellschaftliche Kultur - in das "Programm gesellschaftlich verbindlicher Bezugnahmen von Aktanten auf die kollektiv verbindlichen Sinnorientierungen des gesellschaftlichen Wirklichkeitsmodells" (Schmidt, Siegfried J. 2005, 38) - eingebunden und nur

DTM, Liberty, 2001



möglich, wenn sie mit ihr kompatibel sind.

Das "Zusammenwirken von Lernern, Lernprozessen, Performanzen und Beobachtern bzw. Lehrenden bzw. Bewertern von Lernmomenten in Lernsituationen" bezeichnet Siegfried J. Schmidt als Lernsystem (Schmidt, Siegfried J. 2005, 99). Für die Organisation von Lernsystemen ist die Konzeptualisierung von Lernen als Kompetenzentwicklung folgenreich.

Eine zwingende Folge ist sicherlich die, dass man sich diese Lernsysteme als sich selbst organisierende vorzustellen hat. Daraus folgt z.B., dass es für derartige Lernsysteme keine allgemeine Methodik geben kann: Auch einzelne elaborierte theoretische Erfüllungen des Kompetenz-"Programms" (John Erpenbeck, s. o.) würden einer konkreten Lernkultur keine Methodik vorschreiben, sondern - auf höherer Ebene - allenfalls eine *Methodologie* i. S. eines generativen Modells, etwa eines begründeten Katalogs von ausformulierten Problemen, deren Lösung ein sich selbst organisierendes Lernsystem sich annehmen sollte. Dies hat

weit reichende Folgen z.B. für alle Fragen des Qualitätsmanagements - auch für KUBIQ-Projekte.

Allerdings lassen sich dem "Kompetenzdiskurs" allgemeine Hinweise entnehmen auf die Richtung, in die die notwendigen Veränderungen gehen werden. Einige von ihnen sollen hier angeführt werden - mit dem Ziel, (an anderer Stelle) besser plausibilisieren zu können, warum und in welchem Sinne Kunst im Kontext kompetenzorientierter Bildungsprozesse eine wichtige - möglicherweise: notwendige - Rolle spielt:

- Informelles und non-formelles Lernen gewinnen an Gewicht gegenüber formalem Lernen (d.h. sie gewinnen in selbstorganisierten Lernsystemen das Gewicht, das sie "im Leben" bereits haben). Dies betrifft mithin auch die Lernformen, die durch Ausdrücke wie Lernen durch Arbeit, produktives Lernen, entdeckendes Lernen, forschendes Lernen, Erfahrungslernen u. a. bezeichnet werden.



DTM, bipolar, 2007

- Formales (curricular integriertes) Lernen, das notwendig bleibt, wird eingebunden in übergreifende, selbstorganisierte soziale Lernsysteme und -prozesse sowie individuelle Lernbiographien.
- Lernen und Wissen werden in dem Sinne "ganzheitlich" gesehen, dass sie neben den kognitiven auch emotionale, sozial-interaktive und moralisch-ethische Komponenten umfassen; dabei kommt diesen "Komponenten" als wesentlichen "Ordnern" von Lernprozessen prominente Bedeutung zu.
- Lernen beginnt mit der selbst-reflexiven Erschließung des bereits Gelernten; es geht, mit Heinrich Daubers Worten, "um die reflexive Durchdringung der eigenen Wirklichkeit als unausgeschöpfter Möglichkeit" (Dauber, Heinrich 1980, 148), aber auch um die deutliche Anerkennung "spezifischer Leistungspotenziale".
- Die auf selbstorganisierte Lernsysteme sich beziehenden Lernkulturen rechnen mit Krisen und Labilisierungen der Lernenden als notwendigen Begleiterscheinungen von Lernprozessen, sie geben ihnen Raum, fangen sie auf und nutzen sie als Phase besonders intensiven Lernens.
- Sie arbeiten mit binnendifferenzierten Gruppen mit divergierenden Perspektiven.
- Sie stellen zeitliche Freiräume bereit (berücksichtigen die Eigenzeiten von Lernenden und sich selbst organisierenden Lernerguppen).
- Sie sind praxis-, problem- und projektorientiert.
- Sie sind nur in relativ autonomen (das heißt zieloffenen, ziel- oder wirkungsorientierten), selbstorganisierten und -reflexiven, kurz: lernenden Organisationen und mit Lehrenden, die eine entsprechende Organisationskultur tragen, möglich.

Werte entstehen in
Erfahrungen der
Selbstbildung und
der Selbsttrans-
zendenz.

Hans Joas,

DIE ENTSTEHUNG DER WERTE

4 Grenzen bzw. blinde Flecken des "Kompetenzdiskurses"

Das empirische Feld, dessen Erschließung sich der "Kompetenzdiskurs" verdankt, ist - wenn auch nicht ausschließlich - das der beruflichen Weiterbildung, und zwar vor allem der Weiterbildung von qualifizierten bis hoch qualifizierten Arbeits- und Führungskräften. Gleichwohl formulieren ein großer Teil der Kompetenztheoretiker ihre Überlegungen und Forderungen in *universalistischer* Perspektive.

Dass diese gesellschaftliche Universalisierung des Selbstorganisationsparadigmas möglich ist, dagegen sprechen allerdings handfeste empirische Gründe (zusammenfassend Kratzer/Sauer 2005, 148 ff.):

- der auf Dauer gestellte Ausschluss eines knappen Sechstels bis knappen Fünftels (die genauere Angabe hängt davon ab, wie wir mit der Arbeitslosenstatistik umgehen) der Erwerbspersonen von der Erwerbstätigkeit überhaupt;
- der Umstand, dass der Anteil von Beschäftigten in Arbeitsstrukturen, die durch die hier interessierenden Merkmale "Kooperation" (49,7%), "Partizipation" (47%) und "Autonomie" (35,7%) gekennzeichnet sind, 1998 in allen Dimensionen noch unter 50% lag und die Enthierarchisierung von Unternehmensstrukturen sich offenbar ihrer "Sättigungsgrenze" genähert hat;
- dass die mit dieser Enthierarchisierung verbundene organisatorische Aufwertung von Arbeit vor allem die (zwar wachsenden) mittel- und höherqualifizierten Beschäftigtengruppen betrifft, denen weiterhin eine große Gruppe von Beschäftigten mit geringen Gestaltungsspielräumen und wenig herausfordernden Arbeitsanforderungen gegenüber steht;
- und dass diese Entwicklung bei den Höherqualifizierten mit z. T. gravierenden und pathogenen qualitativen und quantitativen Überforderungen und bei

allen Beschäftigtengruppen durch den Abbau von Normalarbeitsverhältnissen und Beschäftigungsschutz mit sozialökonomischer Prekarisierung verbunden ist, die die Geringqualifizierten besonders hart trifft.

Diese "harten" Strukturierungen werden Bildungs- und Kulturpolitik allein nicht verändern können.

Vor dem Hintergrund der Prekarisierungsdiskussion hat man daher die kritische Frage gestellt, ob die Betonung sozialer Komponenten, von Werten und Emotionen nicht lediglich die Mechanismen sozialer Kontrolle durch Subjektivierung tiefer legt und soziale Kompetenz zum "Mittel zum Zweck emotionaler Ausbeutung degradiert" (Völker, Karin 2003, 184).

Angesichts von Ungleichheitsverhältnissen, die beträchtliche Teile der Bevölkerung von der Tendenz zur Höherqualifizierung abkoppeln, wird überdies die Frage virulent, ob der Import des Kompetenzparadigmas in den Bereich des "Übergangsystems" Schule-Beruf und der "Benachtei-

ligtenförderung" überhaupt mehr sein *kann* als ein "ideologisches" Manöver, das politisch Aktivität und Innovationswillen signalisiert, aber Praktiker, die diesen fast "radikaldemokratisch" anmutenden und optimistischen Visionen universeller Partizipation und selbst bestimmten Lernens in der Arbeit mit geringer qualifizierten jungen Menschen aufrichtig zu folgen versuchen, in heillose Dilemmata führt, z.B. weil ihre Intentionen sich schon an den "harten" Begrenzungen zeitlicher und materieller Ressourcen brechen.

Die zunehmende "Prekariisierung" erhöht die Konkurrenz um knappe Ressourcen, zu denen auch Wissen gehört; und in einem begrenzten Sinne von Ökonomie sind Exklusion und Marginalisierung von Teilen der Bevölkerung, zu denen insbesondere Einwanderer der ersten, zweiten und dritten Generation gehören, leider "funktional". Sie sind nur dort nicht funktional (und dies wird sich aus demographischen Gründen noch verschärfen), wo sie zu *strukturellen* Disparitäten führen und "plötzlich" qualifizierter Nachwuchs fehlt. Diese Lücken zu schließen,

hat aber mit Breitenförderung der Benachteiligten nichts zu tun, sondern eher mit der sog. Erschließung von "Begabungsreserven".

Wenn praktische und theoretische AkteurInnen des "Übergangssystems" dennoch den universalistischen und demokratischen Anspruch "Kompetenz für alle" aufnehmen wollen, so müssen sie daher in pragmat(ist)ischer Einstellung die hohen Ziele übersetzen in "ends-in-view". Dies hat für Praxis, Konzeption und Theoriebildung von KUBIQ-Projekten Konsequenzen

- in unmittelbar praktischer Hinsicht vor Ort:

Projekte durchführen, die zumindest ihre (wenigen) Teilnehmenden wirklich auf den Weg bringen (d.h. mit ihnen gemeinsam bildungs- und berufsbiographisch und lebenspraktisch Anschlüsse wirklich organisieren);

- in konzeptioneller Hinsicht:

im Blick haben, dass es für längere Zeit diese Strukturen sozialer Segmentierung sein werden, in denen unsere Teilnehmenden werden zu leben und sich zu

orientieren haben. Dies bedeutet:

- keine alleinige Fixierung von Lernzielen auf Ausbildungs- und Erwerbsreife (natürlich bleiben Regelausbildung und der erste Arbeitsmarkt ein prominentes Ziel auch von KUBIQ-Projekten),
- sondern Ergänzung des Zielkatalogs um das Ziel der lebenspraktischen Bewältigung genau dieser durch Segmentierung und Prekarisierung gekennzeichneten Situation (alles andere widersprüche auch pädagogischer Verantwortung) sowie
- die Erschließung und Schaffung relevanter Praxisformen jenseits des Erwerbslebens. (Diese Perspektive ist zum Beispiel in den Jahren 1999 bis 2002 im vom BMBF geförderten Projekt "Kultur und Arbeit" untersucht und gefordert worden. Vgl. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft u. a. 2003)

Darstellende Künste wie die Musik öffnen den Blick auf Elemente, die auf Zusammenarbeit ausgerichtet sind, auf die Ausdruckspraxis gegenseitigen Respekts. Die hartnäckige Tatsache der sozialen Teilung bleibt gleichwohl ein Problem der Gesellschaft.

Richard Sennett, RESPEKT IM
ZEITALTER DER UNGLEICHHEIT
(Schlussatz)



DTM, Forumtheater, 2005

Alle drei Punkte bezeichnen genuine Merkmale von KUBIQ-Projekten.

- schließlich in theoretischer Hinsicht:

"Gegenlesen" und Ergänzung der relevanten dem Kompetenzparadigma verpflichteten Ansätze in zugleich sozialstrukturtheoretischer und kultursoziologischer Perspektive: d.h. Berücksichtigung von "Ungleichheit" und "Macht" nicht nur als Appendix, sondern bereits im begrifflichen Grundbestand jener Theorien, die helfen sollen, selbstreflexive Lernsysteme zu entwerfen, Kompetenzbiographien (auch über die Seite der Kompetenz hinaus) zu verstehen und selbstorganisiertes lebenslanges Lernen in erweitertem Maßstab zu ermöglichen.

Eine Theoriebildung, die sich dies versagt, ist möglicherweise *praktisch* im Bereich des "Übergangssystems" nicht anschlussfähig.

Die breite und nicht nur punktuelle Einbeziehung des "Mediums" Kunst in Bildungs- und Qualifizierungsaktivitäten lässt sich in beiden Perspektiven begründen: sowohl vor dem Hintergrund des Kompetenzparadigmas als auch der hier skizzierten kritischen Anschlussfragen .

DTM / MK

Literatur

- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.) 2006 (3. Aufl.)
 Druckrey, Petra 2007
 Eckert, Manfred 2004
 Erpenbeck, John / Volker Heyse 2007 (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)
 Hentig, Hartmut von 1999
 Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft / Institut für Bildung und Kultur 2003
 Kösel, Edmund 1993
 Kratzer, Nick und Dieter Sauer 2005
 Marotzki, Winfried 1999
 Reich, Kersten 2006
 Ricœur, Paul 1994
 Rosenthal, Gabriele 1995
 Schmidt, Siegfried J. 2005
 Schneiderhan, Alexandra 1999
 Schütze, Fritz 1983

DTM, Forumtheater, 2005



Kompetenzfeststellung. "Kompetenzfeststellung" ist der Sammelbegriff für eine Fülle von Verfahren, die - in Form von Momentaufnahmen oder prozessbegleitend - eine valide, reliable und objektive (intersubjektiv gültige) Erhebung und qualitative oder quantifizierende Beschreibung von Kompetenzen zum Ziel haben.

Syst 3 b

Arg 3

Im Zuge der Entwicklung des Übergangssystems Schule-Beruf, das kaum im Sinne des Schul- und Berufsbildungssystems gültige Zertifikate verleiht, hat sich eine unübersichtliche Vielfalt von Kompetenzfeststellungsverfahren herausgebildet (Kompetenzchecks, Profilings, Potenzialanalysen, Eingangsdiagnosen, Eignungsanalysen, Assessmentcenter). Zu einem nicht geringen Anteil genügen diese Verfahren sowohl ihren Methoden als auch ihrem praktischen Einsatz nach nicht den Ansprüchen, die aus dem ressourcen- und subjektorientierten Begriff der Kompetenz abgeleitet werden können.

Angesichts dieser Problemlage haben im Rahmen des BQF-Programms mehrere Projekte und eine programmübergreifende Arbeitsgruppe Qualitätsstandards für Kompetenzfeststellungen entwickelt, deren Durchsetzung ihren adäquaten Einsatz und größere Kohärenz der Qualifizierungsmaßnahmen des Übergangssystems gewährleisten soll.

Die Artikel von ISTAGE und DTM unterstützen diese Qualitätsstandards nachdrücklich, melden zugleich aber zu einigen Aspekten Bedenken an und versuchen, den spezifischen Kontext aufzuzeigen, in dem Kompetenzfeststellungen in KUBIQ-Projekten stehen.

Biographie, Emotion, ends-in-view, Handeln (instrumentelles und kreatives), Lernprozessanalyse, Qualität, Werte, Zertifizierung

[Q]

DTM

Was "ist" Kompetenzfeststellung?

Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen [s. Art. Kompetenz]. Selbstorganisation ist ein reflexiver Prozess; Kompetenzfeststellung ist ein reflexiver Prozess zweiter Ordnung: Von einer höherstufigen Beobachtungsebene aus wird dieser Prozess der

Selbst-Organisation "in den Blick genommen", beschrieben und bewertet. Als spontaner Prozess begleitet Kompetenzfeststellung in diesem allgemeinen Sinn potenziell jedes Handeln und findet aktuell z.B. immer dann statt, wenn ein Handelnder vom Prozess zurücktritt und an sich selbst die Frage stellt, warum ihm ein Handeln nicht gelingt. Dasselbe gilt für die Beteiligten an Lehr- und Lernprozessen.

DTM, Tango. 2007



Das zentrale methodische Problem aller intersubjektiven Kompetenzfeststellung wird dadurch aufgeworfen, dass sowohl Dispositionen als auch der innere Prozess ihrer Aktualisierung der Außenbeobachtung nicht zugänglich sind; beobachtet werden können nur Handlungsvollzüge (Performanzen). "Kompetenzfeststellung" ist daher prinzipiell an Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen gebunden. Fremd- und Selbstbeschreibungen finden in begrifflichen Rahmen statt, die narrativ (durch Erzählungen) oder diskursiv (durch Theorien) organisiert sein können. Diese Referenzrahmen entstehen und verändern sich sowohl kultur- als auch lebensgeschichtlich im Laufe von Kommunikation und Erfahrung; sie haben daher immer sowohl historischen, kultur- und subkulturspezifischen als auch individuellen Charakter, können aber durch Kommunikationen synthetisiert und durch Konsens in ihrer Gültigkeit bestätigt (validiert) werden. Anerkannte Regeln wissenschaftlicher Theoriebildung und empirischer Operationalisierung können diesen Prozess intersubjektiver Synthetisierung und

Validierung unterstützen (aber auch behindern, wenn sie, insbesondere in der Perspektive von Nichtwissenschaftlern, den Schein kultur- und personenunabhängiger "Objektivität" erzeugen).

Allgemeine Schlussfolgerungen für die Entwicklung von Qualitätsstandards von Kompetenzfeststellungen

Aus diesen allgemeinen Bestimmungen ergeben sich Schlussfolgerungen, die auch den Qualitätsstandards zugrunde liegen, wie sie die betreffenden BQF-Projekte (IMBSE, GfBM) und programmübergreifenden Arbeitsgruppen formuliert und in sehr übersichtlicher und nützlicher Form der Praxis zur Verfügung gestellt haben.

- *Erstens*: Kompetenzen sind je individuell im Dialog mit denjenigen zu rekonstruieren, deren Kompetenz "festgestellt" werden soll. Wenn es sich dabei um zusammenfassende und bündelnde Kompetenzfeststellungen handelt, die sich z.B. in einem

Kompetenznachweis im Sinne eines Profils niederschlagen sollen, so ist eine solche Kompetenzfeststellung nur im Rahmen biographischer Rekonstruktionen möglich. Den Sinnzusammenhängen und Wertbindungen, die die Selbstorganisationsleistungen eines Individuums leiten, können wir uns nur annähern, wenn wir - wiederum im Dialog - die betreffenden Handlungen in den Zusammenhang seiner Lebensführung einbetten können.

- *Zweitens:* Der Referenzrahmen, dem sich das spezifische Setting eines Kompetenzfeststellungsverfahrens verdankt, ist allen Beteiligten - wo dieser Rahmen nicht gemeinsam konstruiert werden kann - zumindest transparent zu machen.

Alle weiteren im BQF-Zusammenhang formulierten Qualitätsstandards wie Subjekt-, Ressourcen- und Lebensweltorientierung und andere (siehe nachstehenden Stichwortkatalog) ergeben sich hieraus bzw. allgemein aus der Orientierung

am "Kompetenz"-Paradigma.

Diese Qualitätsstandards trügen, würden sie allgemein umgesetzt, sicherlich zur Humanisierung und kommunikativen Rationalisierung des infolge des naturwüchsigen Wachstums des Übergangssystems Schule-Beruf (s. Art. "Übergangssystem") zersplitterten, unübersichtlich und unkontrollierbar gewordenen Kompetenzfeststellungswesens bei (vgl. Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen 2006, 6f.).

Gebotene Skepsis

Ob und in welchem Maße diese Qualitätsstandards allerdings umgesetzt werden können - im Hinblick auf diese Frage ist angesichts der Ressourcenausstattung des Übergangssystems Skepsis geboten. Kompetenzfeststellungen, die diesen Standards genügen, sind auf Seiten der AkteurInnen dieses Systems mit einem hohen Bedarf an Weiterbildung, kommunikativer und operativer Vernetzung und Supervision verbunden, zu dessen Deckung die Mittel kaum bereit stehen. Mehr

Die BQF-Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung in Stichworten

I. Qualitätsstandards zu den pädagogischen Prinzipien

1. Subjektorientierung
2. Managing Diversity - die Vielfalt anerkennen
3. Lebens- und Arbeitsweltbezug
4. Kompetenzansatz
5. Transparenzprinzip

II. Qualitätsstandards für die professionelle Umsetzung

6. Auswahl von Verfahren / Ziel- und Prozessorientierung
7. Professionelle Vorbereitung und Durchführung
8. Geschultes Personal
9. Feedback
10. Schriftliche Ergebnisdokumentation
11. Qualitätssicherung
12. Qualitätsprüfung
13. Systemorientierung

III. Qualitätsstandards für die systematische Beobachtung

14. Verhaltensorientierung
15. Dokumentation während der Beobachtung
16. Kriteriengeleitete Beobachtung
17. Mehrfachbeobachtung
18. Trennung von Beobachtung und Bewertung
19. Personalschlüssel
20. Rotation der Beobachterinnen und Beobachter

noch: Selbst wenn es gelänge, im Maßnahmewesen des Übergangssystems auf diese Weise etwas mehr Kohärenz (Druckrey, Qualitätsstandards, 23) herzustellen, so bleibt zu befürchten, dass damit nur ein weiteres aufwendiges Parallelsystem etabliert würde, solange die maßgeblichen regulären Sozialisationsinstanzen anderen Aufnahme- und Anschlusskriterien folgen: die Schulen dem System der Leistungsbenotung und die Unternehmen und Betriebe den Kriterien der Ausbildungsreife.

Passgenauigkeit?

Vor diesem Hintergrund ist noch grundsätzlicher zu fragen, ob nicht die "strukturelle Bedrängnis" - hier Zersplitterung und zeitliche Beengung, dort die mangelnde Anschlussfähigkeit bzw. -bereitschaft der regulären Träger von Bildung und Ausbildung - auch diese engagierten Bemühungen um Qualitätssteigerung von Kompetenzfeststellungsverfahren z. T. auch auf Abwege drängt, auf denen Kompetenzförderung - gemessen an den Kriterien der Nachhaltigkeit, Chancengleichheit und gesellschaft-

lichen Teilhabe - letztlich scheitern muss. Denn angesichts der Aufgabe, mit knappen Ressourcen einerseits schwerwiegende Bildungsbenachteiligungen kompensieren und andererseits "*employability*" (kritisch dazu: Eckert, Manfred 2004) herstellen zu müssen (was keineswegs dasselbe ist, sondern vielmehr einen Zielkonflikt beinhaltet!), folgen diese Bemühungen zum Teil einer Leitvorstellung, die mit dem Kompetenzkonzept ebenso wenig kompatibel ist wie mit der darin angelegten Subjektorientierung: "Passgenauigkeit".

Kompetenzfeststellungen erfolgen in den Maßnahmen des Übergangssystems vor allem auch am Anfang, d.h. zum Zeitpunkt der Auswahl oder Einleitung von Maßnahmen, die dann einem möglichst "passgenau" individuell zugeschnittenen Förderplan entsprechen sollen. Das heißt: In einer Momentaufnahme sollen ressourcenorientiert die Stärken der Teilnehmenden eruiert werden, denen dann im Rahmen von Zielvereinbarungen realistische Bildungsziele und - dies ergibt sich aus dem Postulat der *Pro-*

zessorientierung (Druckrey, Petra 2007, 20) - im Angebot befindliche Bildungswege und ersatzweise Beschäftigungsmöglichkeiten zugeordnet werden sollen.

Dieses Verfahren birgt möglicherweise zwei Gefahren: Nach der einen Seite kann es (gegen seine Intentionen) zu immer weiteren (Stereo-)Typisierungen von "Zielgruppen" führen - Typisierungen, die durch Spezifizierung und Differenzierung nicht besser werden. Zum anderen sollen diesen Zielgruppen immer spezifischere Lern- oder Beschäftigungsziele zugeordnet werden, und zwar eben solche, deren Erreichung man ihnen im Rahmen eines Spektrums von 6- bis 9-monatigen mehr oder weniger formalisierten Bildungsangeboten zutraut.

Dahinter scheint der Irrtum zu stehen, Individualisierung auf dem Wege immer weiterer Spezifizierung von Angeboten - auch der Beratung - und möglicherweise zeitlicher Stückelung von Qualifizierungsbausteinen erreichen zu wollen, deren Kombination dann "passgenau" sozusagen beim Individuum ankommt: bei

einem Individuum, dem dann von Kompetenzfeststellung zu Kompetenzfeststellung - von immer neuen AkteurInnen! - seine nächsten Qualifizierungs- oder Beschäftigungschancen ausgerechnet werden.

Methodisch hat diese "passgenaue" Prozessorientierung zur Folge, dass doch wieder - und zwar an entscheidender Stelle - "nachfrageorientierte" (Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen 2006, 7) Gesichtspunkte die Kompetenzfeststellung leiten und einschränken.

Die *praktische* Folge wäre: Dies würde gerade für "problematische Zielgruppen" unbedingt erforderliche Kontinuitätserfahrungen ausschließen und darüber hinaus die Zielgruppen gegeneinander isolieren, also z.B. personale Netzwerkbildungen, die über szenespezifische Peer-Kontakte wesentlich hinausgingen, sehr erschweren. Dies wäre - und ist im Übergangssystem bereits - in der Tat eine folgenschwere Entwicklung, und eine teure obendrein.

Aus der Sicht des hier exponierten [KUBIQ-](#)

Konzepts, das sich am Kompetenzbegriff orientiert und hier - nicht zuletzt im Anschluss an die PISA-Diskussion - Wege der geringen Außen- und hohen Binnendifferenzierung vorschlägt, sind gegen dieses Modell (das insbesondere der Förderpraxis der BA nach dem Neuen Fachkonzept zugrunde liegt) folgende Bedenken geltend zu machen:

- Kompetenzentwicklung und -demonstration ist nur in Tätigkeits- und/oder Lernfeldern möglich, die die Betätigung von Kompetenz - also Prozesse der Selbstorganisation von Individuen und Kollektiven - ermöglichen oder erfordern. Ein solches Feld kann in kurzfristigen Settings vielleicht ansatzweise hergestellt, von den Teilnehmenden aber keinesfalls im Entfaltungssinn genutzt werden, auch wenn diese Frist auf zwei Wochen ausgedehnt wird. (Dies wiegt umso schwerer, als dass auch das Kompetenzkonzept den Begriff eines gleichsam "hinter" den Kompetenzen liegenden Potenzials

kennt, "ruhende Dispositionen", vgl. Erpenbeck/ Heyse 2007, 93)).

- Von vornherein wird das Erkenntnisinteresse an "vorhandenen" Kompetenzen durch Orientierung an bestehenden (Bildungs- und Beschäftigungs-)Angeboten qualitativ und quantitativ eingeschränkt.
- Im Hintergrund der Vorstellung von der *ex ante* festlegbaren passgenauen und zielgerichteten Förderplanung steht ein instrumentalistisch verkürztes Konzept von Lernen und Handeln, das sich mit dem Kompetenzbegriff nicht verträgt.

Das Konzept des kreativen Handelns

KUBIQ-Projekte folgen in ihrem Zentrum einem anderen Konzept von Lernen und Handeln, das sich am besten ausgehend von John Deweys Begriff des *kreativen Handelns* charakterisieren lässt; die gesellschaftstheoretische Reichweite des Begriffs im Hinblick auf Fragen der Kreativität, der Wertentstehung

(im Sinne von Ethosgenese) und der Demokratie hat vor allem Hans Joas in zwei großen Monographien demonstriert (Joas, Hans 1992 und 1997). John Dewey hatte diesen Begriff insbesondere im Kontext seiner kunst- und religionssoziologischen Schriften entwickelt; er spielt auch in der jüngeren Didaktik-Diskussion eine herausragende Rolle.

Kreatives Handeln unterscheidet sich vom *instrumentellen* Handeln nicht etwa dadurch, dass es von Zielen und Zwecken frei wäre, sondern dass es Ziele und Zwecke *entdeckt* und *setzt*. Der leitende Zielbegriff lautet: *ends-in-view* (Joas, Hans 1992, 227). Es ist der zieloffene, aber durchaus in der "eigenen Spur" bleibende Prozess des spielerischen Umgangs mit anderen und mit Dingen (die hier mehr sind als Handlungsmittel, s. Art. "Poesie usw."), der immer weiter gehende Ziele und Zwecke in den Blick rückt und im fortschreitenden Prozess von "Selbstbildung und Selbsttranszendenz" (Joas, Hans 1997, 255) werthafte Bindungen entstehen lässt. Dieser - in KUBIQ-Projekten z.B. im

Verlauf von Proben, Recherchen, Expeditionen und Aufführungen - sich ausweitende und steigernde Prozess freier Explorationen umfasst immer weitere Segmente der Umwelt, die jetzt nicht als Teil eines Programms oder Curriculums, sondern im Lichte eines spezifischen Interesses auftauchen.

Aspekte von Kompetenzfeststellung in KUBIQ-Projekten

"Kompetenzfeststellungen" in KUBIQ-Projekten finden vor diesem Hintergrund zieloffener, zielfindender und -setzender und gleichsam raumgreifender Entfaltung von Kompetenzen statt, die im künstlerischen Prozess in Proben und Entwürfen auf kurzem Wege zu ihren höchst individuellen Performanzen kommen.

Diese Performanzen sind Gegenstand der - dem Konzept nach immer auch interkulturell - multiperspektivischen und zunächst durch keinerlei Orientierung an formalen Bildungs- und Beschäftigungsangeboten eingeschränkten Beobachtung und Beschreibung

durch die am Prozess beteiligten KünstlerInnen, ihn begleitenden PädagogInnen und die Teilnehmenden selbst. Ihre Beobachtungen und Selbstbeobachtungen gelten dabei nicht nur einzelnen Performanzen, sondern dem Prozess ihrer Abfolge - sowohl ihrer Vielfalt wie ihrer Entwicklung. Auf Grund dieser Prozessorientierung wurde in inVolve unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht von Kompetenzfeststellung, sondern von *Lernprozessanalyse* gesprochen.

Nun arbeiten zahlreiche Maßnahmen des Übergangssystems, auch Kompetenzfeststellungsverfahren, mit kreativen und spielerischen Elementen. Der Sinn dieser Praxis soll hier keineswegs in Abrede gestellt werden (das Gegenteil ist der Fall!). Die Praxis von KUBIQ-Projekten unterscheidet sich davon aber in zweierlei Hinsicht:

- KUBIQ-Projekte stellen diesen Prozess spielerischer Entfaltung auf Dauer und ins Zentrum ihrer Bildungsarbeit. KUBIQ-Projekte eines Typs wie inVolve 02 bauen darauf, dass das Explorationsinteresse

der Teilnehmenden sich auf andere Bereiche innerhalb und dann außerhalb des Projekts ausweitet (sofern es nicht schon von Projektbeginn an solchen anderen Bereichen gilt) und schafft oder sucht daraufhin z.B. Praktikumsplätze, auf denen diese Bereiche zunächst erkundet, dann - im Falle wachsenden Interesses - durch teilnehmende Praxis auch weiter erschlossen werden können.

- KUBIQ-Projekte verbinden diesen - "inhaltlich" freien, zieloffenen - spielerischen Prozess mit einem ernsten - formalen - Ziel: dem der öffentlichen Präsentation. Von einer anderen Seite her ausgedrückt: Die KünstlerInnen würden mit den jungen Teilnehmenden auch dann zusammenarbeiten, wenn damit nicht das pädagogische Ziel der Förderung verbunden wäre. Wie in der betrieblichen Ausbildung hat die Produktion ihren Sinn (auch) außerhalb der Bildungsziele, die mit dem Lernen in dieser Produk-

tion verbunden werden. Dies rahmt Spielen mit einem Kontext hoher Verantwortung. (Es ist - so wenig dieses Argument vom Verf. geschätzt wird - möglicherweise in der Tat "nur die Kunst", die diese Engführung von freier Entfaltung und realer Produktion erlaubt.) Es ist, wohlgemerkt, nicht Leistung, die hier erwartet wird; die öffentliche Anerkennung gilt dem Ausdruck, dem Mut und dem *commitment*.

Formalisierte Kompetenzfeststellungen kommen in KUBIQ-Projekten vor allem dort ins Spiel, wo - auf der Ebene der ends-in-view - Bildungs- oder Ausbildungsmöglichkeiten in den Blick geraten, die entsprechende Verfahren und Kompetenzbeschreibungen erfordern. Liegen diese *ends-in-view* außerhalb des KUBIQ-Projekts, so orientieren sich die betreffenden Kompetenzbeschreibungen nach Möglichkeit an den Referenzrahmen, die in den betreffenden Bereichen gelten (bei Betrieben also zum Beispiel an Kriterien der Ausbildungsreife). Im Falle des Übergangs in allge-

meinbildende Schulen hat inVolve 02 zum Beispiel Stützunterricht angeboten und auf diese Weise versucht, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, während der Probezeit den schulischen Kriterien zu genügen. In Bezug auf die Förderplanung im Rahmen der Jugendberufshilfe wurden Gutachten erstellt, die auf die dort geltenden Kriterien Bezug nahmen.

*

Alle Kompetenzfeststellung in KUBIQ-Projekten steht im Kontext

- je individueller und auf den gesamten Lebenszusammenhang abgestellter biographischer Rekonstruktion sowie
- der gemeinsamen Diskussion von Referenzrahmen der Beobachtung.

Dieser Rahmen erlaubt es KUBIQ-Projekten und seinen Teilnehmenden,

- darüber hinaus jedes Verfahren der "Kompetenzfeststellung" einzubeziehen, auf dessen Sinn und Zweck sich

die Teilnehmenden verständigen,

- die Kriterien einer jeden Bewertung auf Distanz zu bringen und insbesondere die Bewertung von Handlungen oder Leistungen nicht mit der Bewertung der Person zu verwechseln.

In einem Kernbereich stellen die Kompetenzbeschreibungen von KUBIQ-Projekten immer auch auf *Schlüsselkompetenzen* ab. In inVolve 02 wurde ihre Darstellung im Anschluss an die Schlüsselkompetenzen-Typologien der BKJ-Arbeiten zu Arbeitszwecken systematisiert (s. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit [Hg.] 2006), die sich ihrerseits an die Kompetenz-Typen bei Erpenbeck und Heise anlehnen (s. Art "Kompetenz").

DTM / MK

DTM / inVolve 02 [2005]

Wie verfährt inVolve 02 bislang bei der "Kompetenzfeststellung"?

Die Teilnehmenden sind in inVolve 02 immer in mehre-

re praktische und kommunikative Zusammenhänge eingebunden, mindestens in drei: ihre künstlerischen Projekte, ihre internen Praktika (Assistenzen), in die Akademie; in der zweiten Jahreshälfte dann auch in die externen Praktika. Es sind immer mehrere "Erwachsene", die mit ihnen kommunizieren: die projektleitenden Künstler, die Mentoren, die Pädagogen und die anderen Mitglieder des inVolve-"Kernteams" - MitarbeiterInnen unterschiedlichen Alters, verschiedener Profession und unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds. Immer wieder kommt es zu - zu meist problemorientierten - Verständigungen zwischen den MitarbeiterInnen über die Jugendlichen, auf Teamsitzungen, Künstlerbesprechungen oder auf dem "kurzen Weg", Verständigungen, die in Form von Protokollnotizen (nicht immer, vielleicht im ersten Praxisdurchlauf noch zu selten) eine schriftliche Spur hinterlassen.

In besonderen "Künstlerunden" werden die von der pädagogischen Mitarbeiterin gesammelten und gebündelten einzelnen Beobachtungen und Deutungs-

vorschläge ergänzt und einander kontrastiert. Die Heterogenität der Mitarbeiterinnengruppe kommt dabei dem von Peter Alheit geforderten "ethnographischen Blick" zugute (Sichtweisen, die die je eigene Kultur "befremden", sind immer präsent); und der Umstand, dass die Jugendlichen in unterschiedlichen praktischen Kontexten und sozialen Gruppen agieren und kommunizieren, schärft das Bewusstsein davon, dass die Beobachtung es mit kontextgebundenen Aktionen, Interaktionen und Äußerungen zu tun hat, aus denen allein wir auf die "dahinter liegende" oder darin betätigte "Kompetenz" schließen können.

Diese Arbeit ist rekonstruktiv (interpretativ): Es geht um den Versuch, die "jungen Kollegen" in ihrer Welt-sicht, in ihren Deutungsmustern und Relevanzstrukturen, ihren Motiven zu verstehen. Eine gesonderte schriftliche Darstellung allerdings finden die Ergebnisse dieser interpretativen Bemühungen (bislang noch) nicht (und die entsprechenden Gespräche stehen hier auch nicht unter Einigungszwang).

Die Vielzahl der Beobachtungen werden unter der Federführung der pädagogischen Mitarbeiterin mit Hilfe einfacher "Kompetenz-Tableaus" geordnet, Tabellen, die Begriffe enthalten, die vor allem in der BKJ-Diskussion unter dem Stichwort "Schlüsselkompetenzen" Systemisierungsfunktionen erfüllen, und in den die Kompetenzfeststellung betreffenden Künstler-runden usw. als weiche Leitfäden fungieren. Frei wiedergegebene Beobachtungen werden auf diese Weise gleichsam *ex post* gebündelt oder codiert als Indikatoren einer bestimmten Disposition. So entstehen (provisorische) personenbezogene "Profile", deren Sprache in den vorliegenden Entwurfsfassungen zwischen der (verallgemeinernden) Beschreibung von beobachteten Handlungen und Äußerungen ("zögert oft") und Aussagen über Kompetenzen als Persönlichkeitsmerkmale (Dispositionen) ("ist zaghaft") hin und her schaltet.

Diese Profile - gegengelesen, ergänzt und modifiziert, in kontroversen Fällen noch einmal diskutiert - bilden dann die Grundlage, auf der mit den Teilneh-

menden über ihre Erfahrungen und Kompetenzen gesprochen wird: Die "Profile" werden der Selbsteinschätzung und dem Selbstverständnis der Teilnehmenden konfrontiert. In den betreffenden Gesprächen geht es um Stärken und um Schwächen, um Kompetenzen und Defizite. Zur Disposition stehen dabei sowohl die Wahrnehmungen von Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die Ansprüche, Anforderungen, Normen, an denen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemessen werden. In diesen Gesprächen kommen die unterschiedlichen Referenzsysteme ins Spiel:

- Woran misst du dich selbst?
- Was erwarten wir von dir?
- Was wird "draußen" - dort, wo du hin willst - von dir erwartet?

Auf Basis dieser Auseinandersetzung werden in inVolve 02 schriftliche Kompetenzbeschreibungen formuliert, die nach außen hin als Zeugnis fungieren:

- "qualifizierte Teilnahmebescheinigungen", die

insbesondere bei der Bewerbung auf Praktikumsplätze eine Rolle spielen und die Referenzsysteme der Praktikumsgeber und/oder die Sprachregelungen mit berücksichtigen, die im ‚allgemeinen Bewerbungswesen‘ gelten (diese Bescheinigungen antworten also auch "nachfrageorientiert" auf bekannte oder vermutete Fragen der Einstellenden);

- die Abschlusszertifikate, die - strikt ressourcenorientiert auf die spezifischen Stärken abstellend - Erfahrungen und Kompetenzerwerb der Teilnehmenden auf ihrem Weg durch das gesamte Projekt (einschließlich der externen Praktika) zum Gegenstand haben.

Aus: inVolve 02/ MK, Berlin, *Beantwortung von Forschungsmitteln für biographische Begleitforschung* (Antragsskizze, März 2005)

!STAGE

Kompetenz(feststellung)

Selbstreflexion und
Spiegelung*Konzeptioneller Exkurs der
Qualifizierungsmaßnahme
!STAGE (Schule, Theater
und Arbeit in Gelsenkir-
chen) am Consol Theater*

Für die Qualifizierungsmaßnahme !STAGE am Consol Theater in Gelsenkirchen ist zunächst festzustellen, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht gecastet werden - auf künstlerische Kompetenz "getestet" werden, wie in einem professionellen Aufnahmeverfahren für Bühnenberufe -, sondern bei der Aufnahme der Aspekt zum Tragen kommt, dass wir zunächst von großer Orientierungslosigkeit der Bewerber und Bewerberinnen ausgehen. Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei !STAGE sollen demnach nicht in Fachbereichen qualifiziert werden, in denen sie schon eine Grundkompetenz besitzen, die es dann auszu"bilden" gälte, sondern sie wollen Orientierung a) über das Berufsfeld und b) über sich selbst gewinnen. Das Projekt folgt demnach im

Wesentlichen den Zielen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbst. Die Kompetenzfrage ist hier besonders nachdrücklich aus der Perspektive der Subjekte zu stellen.

Wesentlicher Bestandteil des Bewerbungsverfahrens ist das oder sind die ausführliche(n) Bewerbungsgespräch(e). Die Anzahl der Gespräche ist u.a. abhängig davon, ob Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch Behörden vermittelt oder angeregt durch freie Informationen (Presse, Plakate, Mund-zu-Mund-Propaganda) zu uns kommen.

Im Bewerbungsgespräch geht es um genau jene Fragen, die sich die Bewerber und Bewerberinnen selbst stellen, sowie ihre damit verbundenen Ziele, seien es Fragen an das Berufsfeld "Kunst" oder zur persönlichen Situation, wie z.B. *Wohin will sich jemand entwickeln? Was will gelernt werden? Worüber soll Klarheit entstehen?*

Selbstreflexion

"Kompetenz" wird also gleich zu Beginn durch

interview-begleitete Selbstreflexion festgehalten und in einem Teilnehmer/innenbogen dokumentiert. Dabei nehmen wir in unserer Auffassung des Kompetenzbegriffs ausdrücklich Bezug auf die Definitionsvorlage, welche sich in den Arbeiten zum "Kompetenznachweis Kultur" der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung* wiederfindet:

Im Vergleich zur Qualifikation enthalten Kompetenzen eine subjektbezogene Seite und sind nicht ausschließlich funktional auf einen Verwertungszusammenhang wie Ausbildung und Beruf ausgerichtet. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen für die Bewältigung von handlungszentrierten komplexen Anforderungen.

Während der neunmonatigen Maßnahme finden regelmäßig in individuellen Abständen Selbstreflexionsgespräche statt. Am Ende wird ein Abschlussgespräch zur Kompetenz geführt - und zwar unter den Aspekten der "Künstlerischen Kompetenz" (KüKo), Sozialen Kompetenz (SozK) und Selbstkompetenz (SelK) -

Selbstkompetenz begreifen wir dabei in Erweiterung der oben genannten Definition zunächst als die Bewältigung einer relativen Spannung zwischen Zielen, Ansprüchen und Wünschen und der wachsenden Fähigkeit, eigene Ziele zu erreichen, sich den eigenen und fremden Ansprüchen zu stellen und die (eigenen) Wünsche erfüllen zu können. In unserem Fall wird Selbstkompetenz daher in Relationen betrachtet anstatt anhand von objektiven Maßstäben beschrieben.

[Spiegelung A: durch Sozialpädagogische Betreuung und Dozenten und Dozentinnen](#)

Während des Maßnahmenjahres findet eine intensive sozialpädagogische Beratung und Betreuung statt. Eine Fachkraft unterstützt die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in ihrer Suche nach adäquaten Ausbildungsstellen, informiert und vermittelt Adressen für Bewerbungen und hilft bei der Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen.

Aber vor allem die Art des Unterrichts und der

Einzelprojekte der professionellen Dozenten und Dozentinnen des Bühnen-Kunstbetriebs verhilft den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu einer realistischen Selbsteinschätzung individueller Interessen und Fähigkeiten. Die Dozenten und Dozentinnen spiegeln z.B. Lern- und Arbeitsschritte in offenen Dialogen und beziehen, so weit es geht, die von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen genannten individuellen Spannungsfelder mit ein, z.B.:

Für die Erreichung dieses Zieles bist du m.M.n. derzeit so und so weit. Das und das gilt es noch zu lernen. - Zur Erfüllung jener Ansprüche sollte überdacht werden, sich a) von ihnen zu lösen, oder b) jene (vor sich selbst) klarer zu formulieren. - Diese und jene Wünsche halten wir derzeit für erreichbar / nicht erreichbar.

Spiegelung B: durch die Gruppe

Den höchsten Stellenwert haben hier aber die regelmäßigen Foren mit den Teilnehmergruppen, in

denen wöchentlich neben organisatorischen und persönlichen Belangen vor allem gegenseitiges Lob, konstruktive Kritik, Beschwerden und Wünsche - der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wie der durchführenden Dozenten und Dozentinnen - zum Austausch kommen.

Im Team der Qualifizierungsgruppe (bestehend aus den Teilnehmern und Teilnehmerinnen) entwickelt sich im Normalfall während der Maßnahme eine Gruppendynamik und -atmosphäre, die den gegenseitigen, subjektiven Vergleich von individuellen Fertigkeiten (etwas können), deren Entwicklungen und oftmals Entwicklungssprüngen ermöglicht. Der Umgang ist höchst fair, vertrauensvoll und demnach respektvoll. Das Leitungsteam arbeitet beständig daran, genau diesen Umgang miteinander zu fördern, Hindernisse zu beseitigen oder auszugleichen.

Individuelle Ziele werden im Verlauf der Maßnahme immer wieder neu benannt und die relative Spannung zwischen Ziel und Möglichkeit neu bestimmt. Diese können erhöht werden,

oder - oftmals realistischer - "ent"spannt werden. Sowohl eigene als auch fremde Ansprüche werden hinterfragt, Wünsche manchmal erst geweckt bzw. bewusst.

Der hier skizzierte Schwerpunkt unserer Arbeit auf die "subjektive Kompetenz aus Relation" schließt sachliche Auskünfte zum künstlerischen Berufs- und Ausbildungsfeld nicht aus. Wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer fragen, ob wir "Fachleute" jemanden für eine bestimmte Tätigkeit geeignet halten, geben wir Antworten auf der Basis der subjektiven Erfahrungen der Dozenten und Dozentinnen - im vollen Bewusstsein einer Risikomarge, hier auch einmal "falsch zu liegen". Unser Ansatz zieht seine Berechtigung aus dem vor allem auch in künstlerischen Berufen und ihren Ausübungsorten gängigen, subjektiven, individuellen - für uns *künstlerischen* - Verfahren.

Die Kunst ist, im richtigen Moment (Phase, Lebensabschnitt) das Richtige (für einen selbst "Passende") mit den richtigen Leuten zusammen zu tun.

Dieses nicht erahnen zu können, gar zu wissen, ist Bestandteil der anfänglichen, o. g. Orientierungslosigkeit. Sich dem - begleitet - individuell annähern zu können, entspricht nach unserer Auffassung schließlich einem Kompetenzerfolg.

!STAGE / AW

Literatur

s. Art. *Kompetenz*

Syst 7

Arg 11

KUBIQ-Projekte: Am Beispiel von inVolve 02. KUBIQ-Projekte sind - nicht ausschließlich, aber immer auch und oft vornehmlich - adressiert an die "Zielgruppen", die als für kulturelle und berufliche Bildung gleichermaßen schwer erreichbar gelten und sich, unter gegebenen Bedingungen, im "Übergangssystem Schule-Beruf" konzentrieren.

Angeordnet um ein *Zentrum künstlerischer Projektarbeit*, setzen sie auf die Verbindung von informellem und formellem Lernen und damit in hohem Maße auf die Eigenaktivität der lernenden Subjekte, die hier mit der Vielfalt und Kreativität ihrer Ausdrucksformen nicht nur "Adressat", sondern Gestalter ihrer eigenen Produktions- und Lernprozesse sind und sich auf diesem Feld oft zu MultiplikatorInnen und ProtagonistInnen dieser Art von Bildungsarbeit entwickeln.

Als Kunstprojekte sind KUBIQ-Projekte auf vielfältige Weise wirksam im öffentlichen Raum, und ihre TeilnehmerInnen bringen eigene, selbst organisierte, intergenerationelle und transkulturelle Formen der Freizeitgestaltung hervor, die sich zu den wichtigsten an die künstlerische Praxis "angeschlossenen Lern- und Erfahrungsräumen" entwickeln. In diesem Sinn sind KUBIQ-Projekte nicht nur individuell bildend, sondern sozial - "soziokulturell" - konstruktiv.

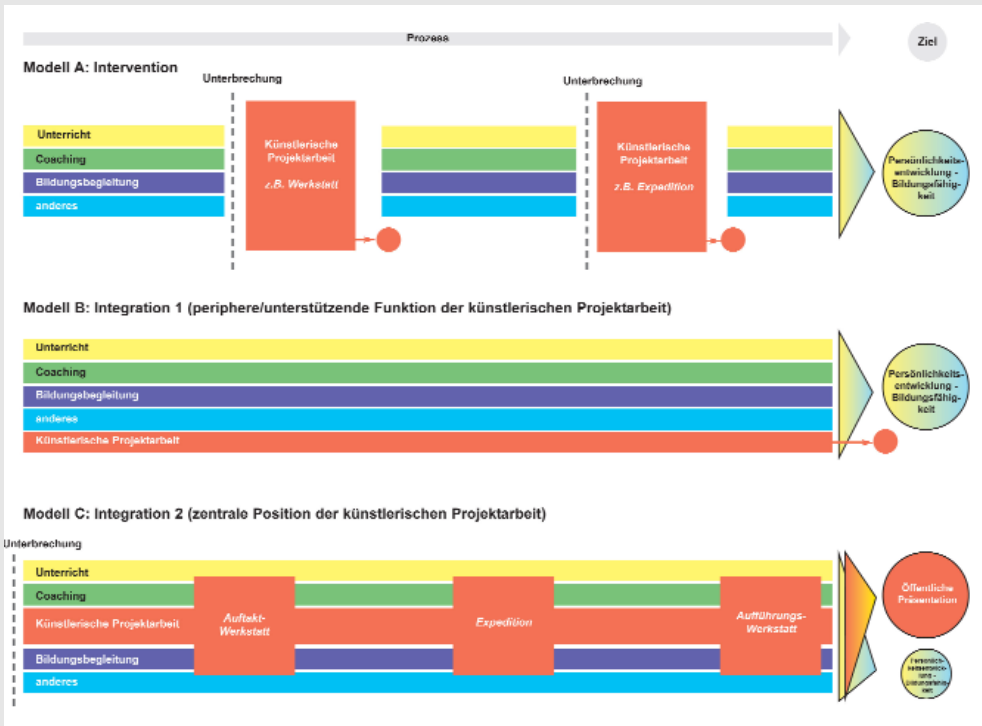
inVolve 02 (BQF-Modellprojekt 2004-2006) hat versucht, ein solches *integriertes KUBIQ-Projekt* in die Praxis umzusetzen, konnte dabei allerdings *intern* nur die Komponenten einbeziehen, die bei seinem Träger, dem Internationalen JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 in Berlin-Kreuzberg, auch vertreten waren: über das Theater (*Diskoteater Metropolis*) hinaus weitere künstlerische Bereiche sowie die Verwaltung als bürobezogenen und die Kurse als sozialpädagogischen Praxisbereich. Sehr viele Komponenten - bis zur vollqualifizierenden Berufsausbildung - integrierende KUBIQ-Projekte würden sich an Theatern mit eigenen Werkstätten und außerbetrieblichen Berufsbildungszentren mit mehreren Gewerken realisieren lassen.

KUBIQ-Projekte lassen sich auch in kleinerem Maßstab sinnvoll umsetzen: als in den Ablauf von Qualifizierungsmaßnahmen, schulischer und beruflicher Bildung *intervenierende* oder diese *begleitende* Komponente mit dem vorrangigen Ziel der Förderung von Kreativität, Selbst-, Sozial- und allgemeiner Methodenkompetenz.

Coaching, Exploratives Theater, Inklusion, Intermediäre Lernräume, Kooperation mit anderen Trägern, Lernende Organisation, Recherche, Schutzraum, Transkulturalität, Theaterexpedition

inVolve, Proben, Werkstätten, 2005





1 Grundmodelle: Intervenierende, begleitende und integrierte KUBIQ-Projekte

Idealtypisch können drei Grundmodelle von KUBIQ-Projekten unterschieden werden:

- **Intervenierende Projekte:** Sie unterbrechen z.B. eine laufende Qualifizierungsmaßnahme durch intensive mindestens 5-tägige Werkstätten oder Expeditionen (reisende Werkstätten) und enden mit einer Präsentation. Diese Werkstätten werden mit dem Partnerträger und den Teilnehmenden vor- und nachbereitet. Werkstätten können thematisch mit den Gegenständen des betreffenden (z.B.) Kurses zu tun haben, folgen aber ihrerseits bewusst nicht der Logik



eines formalisierten Lehr-/Lernprozesses. Im Fokus steht der gemeinsame Produktionsprozess, der die in den freien Explorationen und zahlreichen improvisatorischen Proben gefundenen Elemente zu einer Aufführung vor Publikum verdichtet. In Nachgesprächen werden die im Laufe dieses Prozesses, in den das Team des (z.B.) Kurses auf dem Wege der teilnehmenden Beobachtung einbezogen wird, gemachten Erfahrungen im Hinblick auf die weitere Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ausgewertet. In diese Auswertungen werden die Teilnehmenden einbezogen.

- *Begleitende Projekte:* Sie begleiten den Verlauf einer Qualifizierungsmaßnahme durch regelmäßige künstlerische Projektarbeit (z.B. wöchentliche Theaterproben und die sie begleitenden reflexiven Gespräche), ohne dass der curricular organisierte Verlauf dieser Maßnahme durch den Verlauf der künstlerischen Projektarbeit *grundsätzlich* mitbestimmt würde. Theater wäre hier ein weiteres Fach wie etwa das Schulfach *Darstellendes Spiel*. Auch hier ist entscheidend, dass die künstlerische Projektarbeit als produktiver Prozess konzipiert wird (nicht als "Kunstunterricht") und öffentliche Präsentationen angezielt werden. Anzumerken ist, dass sich nach den Erfahrungen von DTM in *rein* begleitenden Projekten ohne intensive Werkstattphasen kaum die "alltagsentrückte" zugleich freie und dichte Atmosphäre herstellen lässt, die die spezifischen kreativen Erfahrungen erlaubt, um die es KUBIQ-Projekten geht. Auch die begleitende künstlerische Projektarbeit bedarf - mindestens initiiender und abschließender - intensiver Werkstätten.
- *Integrierte Projekte:* Integrierte Projekte stellen die künstlerische Projektarbeit und ihre Dynamik ins Zentrum und versuchen, alle weiteren - z.T. nur curricular zu organisierenden - Lern- und Erfahrungsräume darauf zu beziehen. Diese Lern- und Erfahrungsräume - z.B. verschiedene Formen von Unterricht und Praktika - werden soweit wie möglich als "angeschlossene oder intermediäre Lern- und Erfahrungsräume" konzipiert [s. dazu den 2. Teil des Art. "Übergangssystem..."]. inVolve 02 hat vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrungen von *Diskoteater Metropolis* versucht, ansatzweise ein solches integriertes Modell in Theorie und Praxis zu entwickeln.

DTM, Der Probenraum





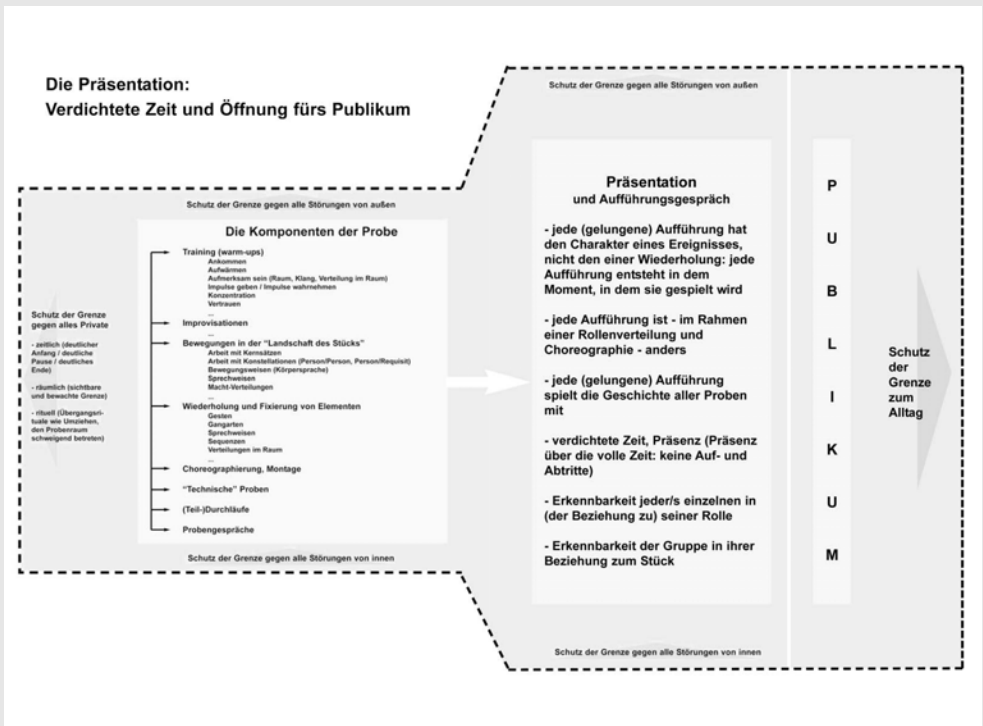
2 Das Zentrum integrierter KUBIQ-Projekte: Die künstlerische Projektarbeit

KUBIQ-Projekte werden hier von der Kunstform des *Theaters* her entwickelt. (Dahinter steht u.a. der Gedanke, dass das Theater in der Lage ist, alle anderen Künste - Musik, Tanz, Bildende Kunst, Medienkunst, Schreiben - *live* zu integrieren.) Das Schaubild zeigt

- zum einen die *Komponenten* der Probe. Sie werden in einzelnen Artikeln dieses Glossars näher erläutert [in dieser 1. Fassung Art. "Theaterarbeit", "Improvisation"];
- zum anderen unterstreicht das Schaubild die Notwendigkeit, diesen Binnenraum durch räumliche und "rituelle" Grenzziehungen von allem frei zu halten, was den kreativen Prozess belasten und beeinträchtigen könnte.

DTM, Der Probenraum





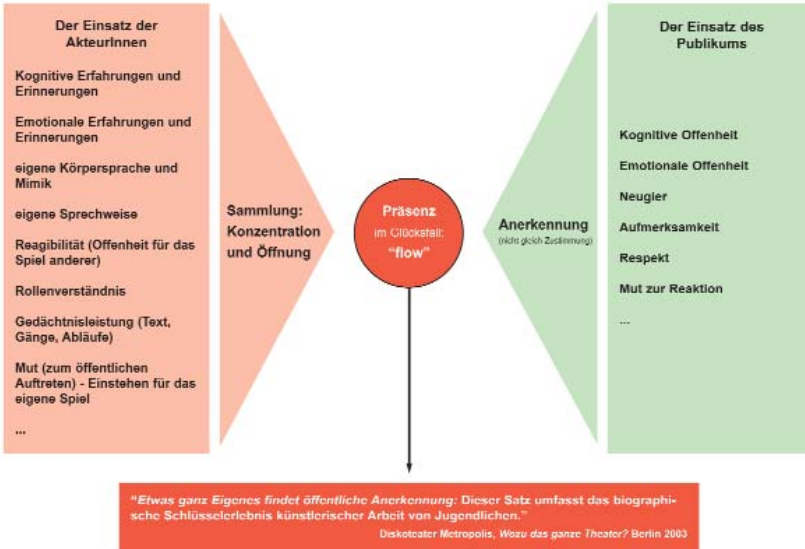
3 Die Präsentation und der Weg dorthin

KUBIQ-Projekte wollen mit ihrer Praxis und/oder Produktion *immer* eine Öffentlichkeit herstellen. Dies müssen nicht Aufführungen oder Präsentationen im klassischen Sinne sein. Es kann sich z.B. auch um Installationen im öffentlichen Raum handeln, die ein Publikum in offene, ungewohnte, nicht vorher planbare Interaktionen verwickeln. Allerdings sprechen gute Gründe dafür, KUBIQ-Projekte auf Produktionen hinauslaufen zu lassen, die *Werk*-Charakter haben - in dem sich also eine längere Phase der gemeinsamen Praxis in einer konzentrierten Performance, die wesentlich von den AkteurInnen getragen wird, zeitlich und formal verdichtet [s. Art. "Poesie usw."]. Im Schaubild werden einige Merkmale solcher Aufführungen und ihres Zusammenhangs mit den vorangegangenen Proben benannt.

DTM, Aufführung *Flieder und Flagge*, 2004 (während inVolve 02)



Die Präsentation als entscheidendes Medium der Fokussierung



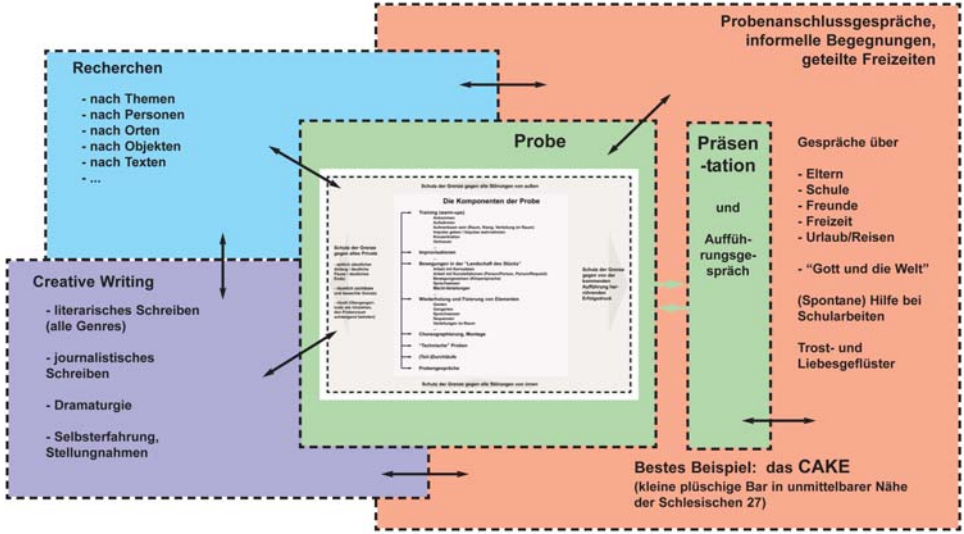
4 Präsentationen und ihr Einsatz

Präsentationen sind ein Spiel, das von den AkteurInnen (und auch den KünstlerInnen) mit hohem Einsatz gespielt wird. Denn wenn sie auf der Bühne auch nie "als Person", sondern als theatrale Figur zur Beobachtung stehen, so geht doch in diese Figur Vieles ein, das für sie mit starken Emotionen und einem Teil ihrer eigenen Geschichte verbunden ist. Präsentationen sind riskant, weil nicht abzusehen ist, ob und in welchem Maße und in welcher Form die Kommunikation mit dem Publikum gelingt. Hieraus resultieren eine Reihe von methodischen Anforderungen an die Vorbereitung von Aufführungen. Sie haben wesentlich mit der Herstellung der Balance von Spiel und Ernst, von Einsatz und Selbstdistanz und mit der Verankerung von Selbstbewusstsein in der eigenen "Sache" und nicht nur in der Reaktion Dritter zu tun.

DTM, Aufführung Leonce und Lena, 2005 (während inVolve 02)



Die organisierten und spontanen Praxis- und Reflexionsräume im Umfeld der Probe



5 Die Probe und ihr Umfeld

Zur Theaterarbeit in DTM gehören neben den Proben immer

- die *Recherchen*, die das Stück, seine Figuren, Orte, Themen und seine Atmosphäre betreffen. Sie sind mehr als bloße Informationsgewinnung; nicht selten haben sie auch Aktionscharakter (s. Exkurs 1);
- das *Schreiben*: für das Theater und für die von DTM herausgegebene kleinen Zeitschriften sowie Textsammlungen, deren Hauptthemen Bezug zur Welt der jeweils erarbeiteten Stücke haben, und die sowohl literarische und als auch journalistische Texte enthalten.

Längerfristige Theaterarbeit dieser Art erzeugt unter den AkteurInnen ein interkulturelles personales Netzwerk, das durch die spezifische in der Arbeit entstehende Vertrautheit kommunikativ geprägt wird. (Exkurs 2)

DTM, Werkstätten und Expeditionen (1997 bis heute)



Exkurs 1:
Recherche im Explorativen
Theater - am Beispiel der
Theaterexpedition

Es ist die wöchentliche dreistündige Probe, die die Kontinuität der Arbeit von Metropolis gewährleistet, aber das Zentrum oder Paradigma seiner Arbeit ist sicherlich die *Theaterexpedition*.

Die Theaterexpedition ist Einheit von Vorbereitung, Reise, Anknüpfung neuer Beziehungen, Recherche, Probe und Produktion, Auf-führung, Fest und Erinnerung. Sie dauert zumeist ein bis zwei Wochen. Pro Jahr gibt es eine oder zwei davon.

Was während der Expeditionen bei den Proben und Recherchen geschieht, lässt sich am besten umschreiben mit der filmischen Metapher der Überblendung. Die Akteu(r)Innen bewegen sich in drei "Landschaften" zugleich: der des zu erarbeitenden Stücks, das sie alle schon ein wenig kennen, der ihrer Biographien, die nur jede(r)

Einzelne kennt, und der der bereisten Ortschaft, die noch keine(r) kennt: die allen fremd ist. Geprobt wird drinnen und draußen, im Ort, im Umland. Die Probe tendiert dahin, permanent zu werden. Die Fahrt im Bus und der Einkauf im Supermarkt können jederzeit zum - "dritten" (Eugenio Barba) oder "unsichtbaren" (Augusto Boal) - Theater werden.

Die Überblendungen folgen zwei Prinzipien:

- Zum einen der freien Assoziation in den zahllosen Improvisationen. Sie haben ihr Vorbild und ihre "Vorschule" (Walter Benjamin) im kindlichen Spiel, lösen wie dieses die alltäglichen Verwendungszusammenhänge der Dinge und die Bedeutungen der Zeichen auf und setzen, in der Spur von Wunsch und Erinnerung, die verrücktesten Gegenwelten in den gerade bespielten Raum. Immer wieder "zu werden wie die Kinder" und so zurück-



zukehren an Orte, wo symbolische Ordnung noch nicht herrscht und trennt, sondern gerade erst entsteht, ist eine Grundbedingung des interkulturellen Theaters.

- Zum anderen aber geht es bei Überblendung und Recherche um die gerichtete Suche nach Ähnlichkeiten und Kontrasten.

Ihre Richt-Linien entnimmt die Suche dem zu erarbeitenden Stück, das zumeist eine Geschichte erzählt. In Gesprächen wird die Geschichte aufgeschlüsselt: nach Themen, grundlegenden Konstellationen (zumeist Konflikten) und Handlungsabläufen. Dies geschieht in sehr allgemeiner Form (Liebe, Tod, Macht, Grenze zum Beispiel bei der Antigone [1997/ 98], oder, was die Handlungen betrifft: Kämpfen, Widerstehen, Abschied nehmen), sodass zweierlei möglich wird:

- einmal sehr Verschiedenes unter allgemei-

nem Gesichtspunkt zu vergleichen und zu ordnen,

- zum anderen die Funde und Erfindungen in die zeitliche, (zumeist) erzählende Konstruktion, in den Rhythmus und die Bilderwelt des entstehenden Stücks einzubringen: in Bezug auf das Stück ein eher subversiver, niemals ein illustrativer Vorgang.

Das Hin und Her zwischen der Welt des Stücks und den eigenen und den bereitesten Lebenswelten, zwischen projektiven Wahrnehmungen und Realitätskontrolle, zwischen wilden Assoziationen und konstruktiven Anstrengungen ist ein äußerst spannungsreicher Prozess mit nicht selten "ekstatischen" Phasen. Im Glücksfall entstehen in den aufgeführten Stücken Modelle, in denen all dies aufbewahrt ist und seinen Ort hat. Eine gelingende Aufführung spielt die Geschichte aller Proben mit. Nichts, was auf dem Wege dorthin für die Akteure von "Wert" war, das



heißt: wohinein sie zugleich Bedeutung und Energie legten, soll in der Konstruktion des Ganzen untergehen.

Exkurs 2: Die Gruppe

In einer Gruppendiskussion für die von Metropolis herausgegebene Zeitung zum halboffenen Jugendklub der Schlesischen 27, *blub!27*, ging es auch um die Frage: Wenn ihr euch als Gruppe seht, als was versteht ihr euch? Kollegen? Freunde? Die Antworten lauteten etwa: Von allem ein bisschen. Freundschaft: ja, aber nicht unter allen, Familie: manchmal, Kollegen: klar.

Wir wollen hier auf eine Seite der Beziehungen in der Gruppe hinweisen, die wir in Diskussionen der Projektleitung zuweilen versuchsweise "Geschwisterlichkeit" nennen und die sich offenbar der Vertrautheit verdankt, die im körperbetonten und kindlichen Spiel der freien Improvisationen entsteht und viel-

leicht so nur in Theater- oder Tanzgruppen entstehen kann. Diese Beziehung stiftet von sich aus weder Freundschaft noch Konsens; eher entlastet sie im Gespräch von Einigungszwängen. Aber sie scheint uns eine sehr belastbare Ressource von Solidarität in zugespitzten Situationen zu sein, insbesondere in der angespannten Situation vor der Aufführung.

(...) Manchmal schmunzelnd hören ihre Mitglieder bei öffentlichen Diskussionen ihren Kollegen zu, die gerade das Gegenteil von dem verkünden, was sie selber meinen, und das in einem Ton, den sie selbst nie anschlagen würden. Es ist eine Gruppenidentität, die nicht auf Meinung, Einstellung, Programm oder auf ähnlichen Stilen der Selbstinszenierung beruht.

*Aus: Kreuzer, Michael
2002, Expedition, nicht
Manöver. Interkulturelles
Jugendtheater als
exploratives Theater*

Atelier



Filmschnitt

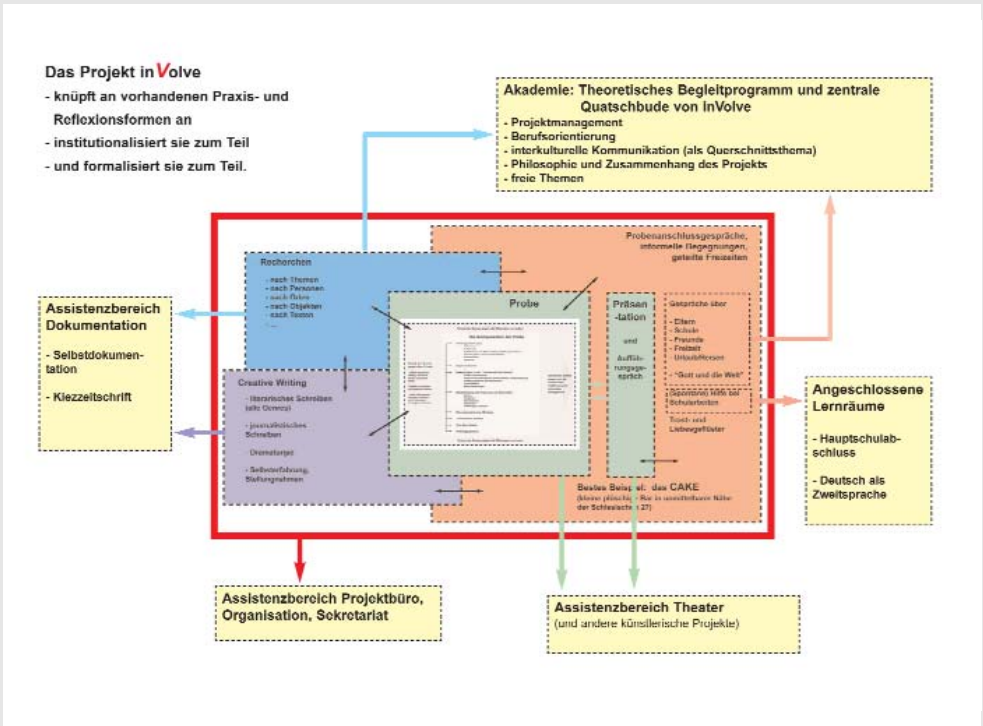


Catering nach der Präsentation



Das sind Arbeiten,
mit denen man nicht
in einer bestimmten
Zeit fertig werden
kann, wie der
Schneider mit
seinem Kleid.

Georg Büchner

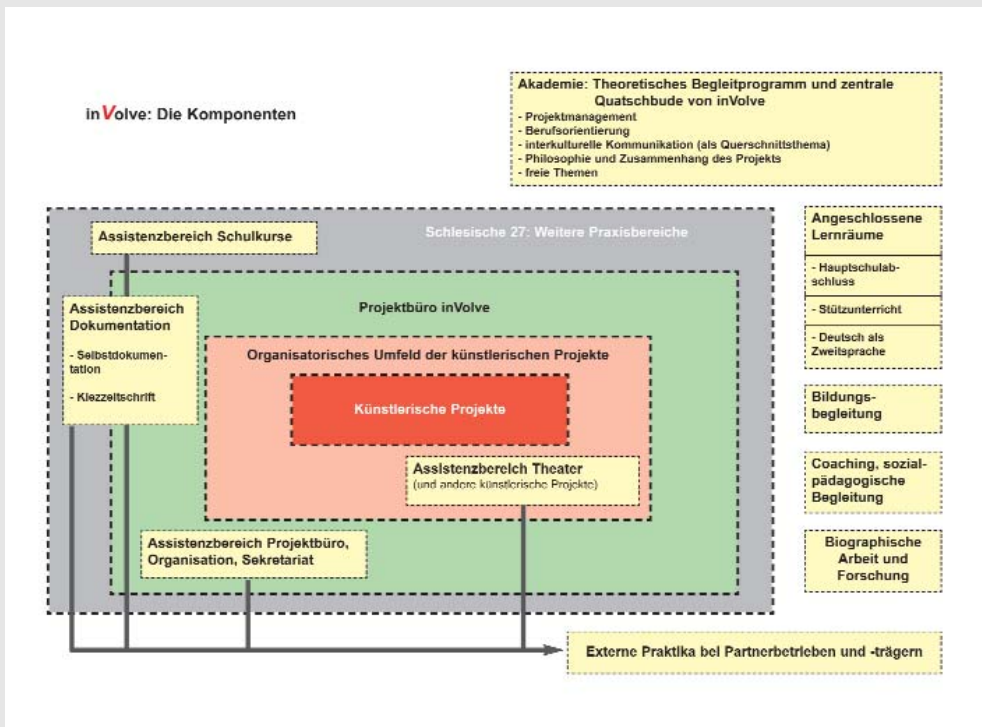


6 Die Entstehung des Modells inVolve aus dem Geist des Theaters

Das Schaubild deutet durch die Pfeile an, dass alle Komponenten des Projekts inVolve 02 in der Praxis des Theaters bereits angelegt oder vorgezeichnet sind: teils in seiner Arbeit, teils in den Aktivitäten des sich spontan bildenden personalen Netzwerks, in das die LeiterInnen des Theaters immer auch auf die eine oder andere Weise lose eingebunden sind. Die Akademie als zentraler "Reflexionsraum und Quatschbude" knüpft an die spontanen Reflexionen der Teilnehmenden zu Fragen von Lebenswelt und Alltagspraxis und an die Recherchepraxis der Theaterarbeit an; angeschlossene Lernräume wie z.B. "Deutsch als Zweitsprache" können als Verlängerung spontaner Unterstützung bei Schulaufgaben und Erweiterung der sprachlichen Mittel beim kreativen Schreiben angesehen werden; die eher praktischen Assistenzbereiche werden in der unmittelbaren Projektumwelt des Theaters eingerichtet.

Nach der Präsentation, 2004





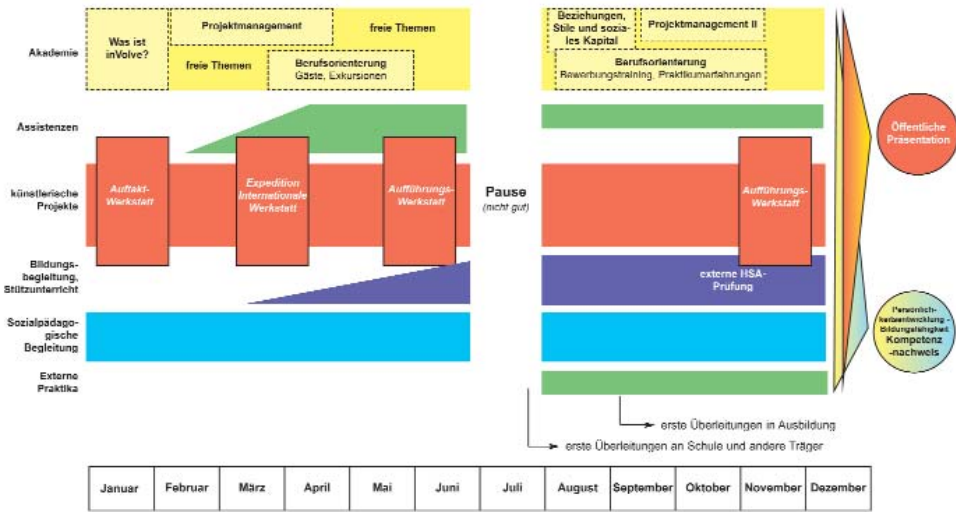
7 und 8 Struktur und Ablauf von inVolve 02

Schaubild 7 zeigt den *konzentrischen* Aufbau des Projekts inVolve 02: im Mittelpunkt die künstlerische Projektarbeit, dann die im Umfeld der künstlerischen Projekte und in der Projektpraxis von inVolve selbst angesiedelten Assistenzbereiche (teil eher handwerklichen, teils kaufmännisch-organisatorischen und teils auch kreativen Zuschnitts), die Akademie als zentrales Treffen und die dezentralen kleinen Lernergruppen sowie individuellen biographischen, problem- und konfliktbezogenen Arbeits- und Auseinandersetzungsformen.

Innerhalb dieses Grundmodells sich flexibel zu bewegen und angesichts unvorhersehbarer Entwicklungen zu jeweils spezifischen neuen organisatorischen Lösungen zu kommen: diese Praxis einer unentwegt selbst *lernenden und kreativen Organisation* stellt hohe Anforderungen an



inVolve: Der Ablauf (schematisch)



Informations- und Kommunikationsformen sowie an die Motivation und eigene Lernbegeisterung der MitarbeiterInnen eines solchen Projekts. Auch hier geht es um schwierige Balancen: insbesondere die zwischen der Herstellung eines stabilen und verlässlichen Rahmens und Reglements und der Bereitschaft zur Improvisation. Keineswegs hat inVolve alle damit verbundenen Probleme optimal lösen können. Umgekehrt war es aber gerade diese schwierige, von "Fehlern" und - natürlich - der Unzuverlässigkeit mancher Teilnehmer belastete selbstorganisierte Praxis des Projekts, die das beste Anschauungsmaterial für die Auseinandersetzungen abgab, die in der Akademie immer wieder unter dem Titel "Projektmanagement" geführt wurden. Neben vielen Details ging es hier vor allem um die Gewinnung einer fundamentalen Einsicht: dass Regeln, Vereinbarungen und Verbindlichkeit Handlungsfreiheit nicht einschränken, sondern - individuell und kollektiv - erst ermöglichen.

inVolve, Akademie, 2005





Kunst und Soziale Arbeit [in KUBIQ-Projekten]. Kunst und Soziale Arbeit gehen in KUBIQ-Projekten - wenn nicht ineinander auf - so doch jedenfalls ineinander über.

Syst 3 b
Arg 4

Bildung wird in KUBIQ-Projekten dem Kompetenzparadigma entsprechend konzipiert als Ermöglichung und Unterstützung von Selbst-Bildung: Entwicklung der Persönlichkeit (Subjektivität) und ihrer Kompetenzen als Disposition zur Selbstorganisation. Qualifizierung konkretisiert diesen Auftrag im Hinblick auf die konkrete Verbesserung der Position gegenüber den Anforderungen von Arbeitsmarkt und Erwerbsleben. Beides umfasst die klassische Devise der Sozialen Arbeit: Hilfe zur Selbsthilfe. Künstlerische Projektarbeit als zentrales "Medium" der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung in KUBIQ-Projekten ist daher an sich selbst immer auch soziale Arbeit.

Umgekehrt nutzt (und modifiziert) die künstlerische Arbeit die spezifischen Handlungsfelder und Interventionsformen professioneller sozialer Arbeit und die von ihr moderierten Prozesse der biographischen, gruppodynamischen und lebensweltlichen Krisenbewältigung vor allem unter den Gesichtspunkten der Gewinnung und Erforschung von lebensweltlichen Stoffen (Recherche) und der Freisetzung von Energie.

Vor dem Hintergrund eines spezifischen (mit KUBIQ-Projekten nicht notwendig verbundenen) Verständnisses von Kunst etwa i. S. der "Sozialen Plastik" (Joseph Beuys) kann die Selbstgestaltung eines kreativen projekt-, gruppen- und situationsspezifischen Ensembles, die selbstverständlich auch passende Methoden sozialer Arbeit nutzt, als Kunstprozess aufgefasst werden.

Coaching, Kunst und Pädagogik, Sozialpädagogische Begleitung

[KU / BI / Q]

!STAGE

Kunst und Soziale Arbeit: ein Widerspruch?

1 Was bedeutet sozialpädagogische Begleitung in KUBIQ-Projekten für die Kunstpraxis?

Aufgrund ihrer Zielgruppe(n) begegnet "Kunst" in KUBIQ-Projekten in hohem

Maße der "sozialen Arbeit". Das gilt für die Seite der Akteure (Künstler, Sozialpädagogen) genau so wie für die Seite der Teilnehmer.

Damit die gegenseitige Einflussnahme dieser beiden Ebenen gesellschaftlichen und professionellen Agierens ein befruchtender, eine eigene Dimension gewinnender Vorgang sei (und die jeweiligen Perspektiven sich einander

nicht ausschließen mögen), ging die Qualifizierungsmaßnahme !STAGE von Anfang an von folgender Grundannahme aus:

"Kunst", "Bildung" und "Qualifizierung" sind auf unterschiedliche (Wirkungs-)Art jeweils schon "soziale Arbeit", so wie diese schon aus sich selbst heraus ein manchmal qualifizierender, immer aber ein bildender und auch - und diese Sichtweise mag die wichtigste sein - ein künstlerischer Vorgang ist.

2 Soziale Arbeit im Kontext des Theaters

Die Theaterarbeit im Consol Theater entwickelt künstlerische Impulse grundsätzlich aus Themen, die aus dem menschlichen Gegen- und Miteinander erwachsen. Künstler arbeiten mit Themen, die ihrer Lebenswelt entstammen.

So ist es für !STAGE ein natürlicher Vorgang, künstlerische Themen in der Qualifizierungsmaßnahme entsprechend aus der Lebenswelt der Teilnehmer entstehen zu lassen (lebensweltliche Bezüge).

Wenn es z.B. um Gewalt oder Verwahrlosung, Sehnsucht oder Liebe geht, setzt die theatrale "Figurenarbeit" an den diesbezüglichen, konkreten Erfahrungen der Teilnehmer an, welche diese in die gemeinsame Erarbeitung beispielsweise eines Theaterstückes einbringen. Damit unterscheidet sich !STAGE keineswegs von der - professionellen - (Bühnen-)Kunst-Arbeit generell, wie sie im Consol Theater, und gewiss nicht nur dort, betrieben wird.

Zusätzlich spielen die persönlichen und sozialen Belange der Teilnehmer - es wird ihnen ohnehin ein "besonderer Förderungsbedarf" zugeschrieben -, abgelöst vom jeweiligen künstlerischen Arbeitsthema direkt in den künstlerischen Prozess hinein.

Zählen wir für eine Produktion eines Theaterstücks alle Grundlagenunterrichte, Trainings und Theorie-Foren sowie Projektarbeitsstunden, Improvisations- und Szenenproben bis zu einer oder mehreren Auführungen zusammen, so sind diese alle begleitet von den jeweiligen persönlichen Krisen, die viele der

Teilnehmer/innen in diesen Phasen durchmachen. Dazu gehören private Konflikte, Familien-, Geld- oder andere Probleme, nicht zuletzt auf dem Hintergrund ihrer (zumindest empfundenen) beruflichen Perspektivlosigkeit.

Hinzu kommen die sozialen und gruppendynamischen Spannungen, ohne die eine Teilnehmergruppe, die eng zusammenarbeitet, nicht auskommt. In der Durchführung von !STAGE diese (häufigen und oft immensen) Störungen im künstlerischen Entwicklungsprozess nicht zu übergehen, sondern zuzulassen (und entsprechend mit langen Produktionszeiträumen zu arbeiten), ist ein pädagogisch-methodischer Basis-Baustein unserer Arbeit - aber eben nicht in dem Sinne, dass die eigentliche (professionelle, reine) Kunst-Arbeit hier Zugeständnisse an die pädagogische Notwendigkeit macht, die ihr von dieser nun mal selbst gewählten Künstlergruppe "Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" aufgezwungen werden, sondern weil die Hineinnahme der individuellen, persönlichen, lebensweltlichen und sozia-

len Belange eben dieser "Künstler" der Stoff und die Energie sind, aus denen und mit denen das jeweilige Kunstprodukt entsteht.

Zum Teil fließen ganz konkrete Umstände direkt (stofflich, thematisch) in Texte und Spielweisen (Figurenentwicklung) ein; zum Teil stellt sich dieser Zusammenhang auf indirekte Weise her, indem durch Spannungen und Entspannungen im Gruppenprozess eine energetische und damit dramaturgische Selbststeuerung entsteht. Letztlich besteht hierdurch die Aufgabe der professionellen Anleiter (Künstler) darin, diese meist unvorhersehbaren Energiefelder und -entwicklungen für das gemeinsame Kunstprodukt nutzbar zu machen - und nicht darin, der Gruppe von vornherein eine feste Stückentwicklung und Dramaturgie vorzugeben. Das aber, diese "soziale Arbeit", ist für uns die Kunst - wie wir sie auch in rein professionellen Produktionen als Arbeitsweise vorziehen. (Dies schließt im Übrigen in keiner Weise Hierarchien, Leitungsfunktionen, Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten aus.)

3 Soziale Arbeit im Kontext des Gesamtprojekts

Über die Theaterstückentwicklung hinaus begegnen sich "Kunst" und "soziale Arbeit" als natürliches Miteinander im Stundenplan eines jeden !STAGE-Jahrgangs. Körper- steht neben Bewerbungstraining, Stimmbildung neben gemeinsamer Ausbildungsplatz-Recherche, Schauspielunterricht neben Besprechungsforen für Individuen und Gruppen betreffende Themen und Probleme. Der künstlerische Unterricht und die Projektarbeiten unterliegen den sozialen Leitlinien des unbedingten, gegenseitigen Respekts und des demokratischen Verständnisses vom gleichen Wert aller Beteiligten sowie gleichen Rechten und Pflichten aller Teilnehmer. Umgekehrt werden auch die sozialen Bildungseinheiten und "Fächer" in Form künstlerischer Prozesse erlernt, nämlich einer Entwicklung aus Impulsen, Bearbeitung, kreativem Wenden, Gestaltung und Erfindung (künstlerische Konfliktlösungsstrategien).

!STAGE / AW

Das Scheitern-Können
ist ebenso ein
Moment des
künstlerischen
Prozesses wie des
Lernprozesses. Es
ist ein Können im
Sinne eines
*Vermögens des
Subjektes.*

Pierangelo Maset,

PRAXIS KUNST PÄDAGOGIK

Syst 1

Arg 1

Kunst und Wissenschaft [in KUBIQ-Projekten]. KUBIQ-Projekte verbinden künstlerische Praxis und forschendes Lernen; sie sind Kunstprojekte und wissenschaftsnah. Kunst und Wissenschaft folgen zweifellos unterschiedlichen Regeln und bewähren sich an verschiedenen Ansprüchen; gleichwohl vertrauen KUBIQ-Projekte zugleich auf ihre Nähe und Verwandtschaft. Das Verhältnis beider zueinander ist in KUBIQ-Projekten das des Dialogs und nicht selten eines der spielerischen und experimentellen Verschränkung. Was die Sozialwissenschaften betrifft, sind KUBIQ-Projekte sicherlich mit einem "szientistisch" verkürzten Wissenschaftsverständnis schwer vereinbar und stehen konstruktivistischen, verstehenden und handlungstheoretisch argumentierenden Ansätzen "naturgemäß" näher.

Wissenschaftliche Begleitung

[KU / BI]

DTM

[Im DTM-Artikel "Selbstbewusstsein" werden einige Aspekte des frühromantischen Denkens über das sich seiner bewusst werdende Subjekt nachgezeichnet. Die folgenden Überlegungen knüpfen daran an.]

Es gehört zu den Einsichten der frühen spekulativen Romantik, dass die kreative Kraft, an der ein sich immer erweiterndes Ich teil hat, und seine beschränkenden selbst-reflexiven Leistungen in einem dialektischen Spannungsverhältnis stehen, das sich nur in der Zeit entfalten kann: Immer wieder erweisen sich das begriffliche Denken und das positive Wissen als zu eng gegenüber den Rätseln, die eine inspirierte und kreative

Imagination ihnen aufgibt, die sich in den Gestaltungen der Mythen, Religionen und der Kunst und im schöpferischen Tun der Menschen überhaupt abzeichnet, ausspricht und vergegenständlicht. Aber demselben treibenden, einigenden und gleichsam verlorenen Grund sich verdankend wie das reelle schöpferische Tun, sieht sich die bestimmende, begrenzende und daher hemmende ideale Tätigkeit dadurch unendlich herausgefordert - zu weiterer Reflexion, Kritik, Forschung, zu Differenzierungen, Entwicklungen und - wie wir heute, jenseits dieser Dialektik, sagen würden - Paradigmenwechseln.

Und wenn man den Mut hat, der weiteren Geschichte der Geistes- und alsbald sich ausdifferenzierenden Sozialwissenschaften die Form eines kurzen Trailers

zu geben, so könnte er folgende Ausschnitte des ganzen Films aneinander montieren:

Die Romantik nutzte, schuf und variierte eine große Reihe von Metaphern, die den realen Grund, dem sich schöpferische wie reflexive "Triebe" und das dialektisch gespannte Verhältnis beider zueinander verdanken: die Natur, Gott, die Kindheit, die Liebe - Metaphern, die der Biologie, dem religiösen Leben, dem Biographischen und dem Sozialen entstammen. Und die "positive" Wissenschaft ist diesen Hinweisen gefolgt (wobei sie ihren Positivismus gründlich verloren hat): Die großen wissenschaftlichen Neuerungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften des 19. und 20. Jahrhunderts verdanken sich zu einem großen Teil genau dem Studium jener Gebiete, auf die diese romantischen Metaphern verweisen: des *Körpers oder Leibes*, der *Formen des religiösen Lebens*, der *Kindheit* (auch der Kindheit der Menschheit) - und sogar der *Liebe*, wenn wir sie als reinste Form kommunikativer sozialer Beziehungen ansehen und dahingehend verallgemeinern.

So erzählt, soll diese Geschichte unterstreichen, in welchem Maße sich die Philosophie und die Wissenschaften vom Menschen an den Rätseln entzündet haben, die die irritierende Kreativität und Vielfalt kultureller Imagination und Produktion ihnen aufgegeben hat, und wie sehr sie sich daran - und nicht zuletzt an der Kunst der Moderne - entwickelten, um dieser Rätsel willen zu Teilen aufgaben und neu erfanden. (Und sie soll andeuten, wie viel davon eine "postmoderne" Erzählung verschweigt, die diese Geschichte dramatischer Anfechtungen und Wendungen auf den ungebrochenen Siegeszug des Szientismus oder des identifizierenden Denkens verkürzt.)

In einem solchen Verhältnis jedenfalls sollte Wissenschaft zur Kunst in [KUBIQ](#)-Projekten stehen: eher in einer Position des NachDenkens als des Vor-Schreibens, durchaus mit der Aufgabe des Festhaltens, Interpretierens, Übersetzens, Generalisierens und Systematisierens, Anschließens ästhetischer Erfahrungen an andere Bereiche des Lebens, und dies alles immer (wie

Wissenschaft heute überhaupt *hypothetisch*. Überdies hält wissenschaftliches Denken eine große Zahl von Strukturierungs- oder Konstruktionsmitteln bereit, die der ästhetischen Praxis zugute kommen können (weil es möglicherweise in letzter Instanz dieselben sind, die beide benutzen).

Konsequenz: Wissenschaftliche Begleitung durchdringt die Gesamt-Praxis von KUBIQ-Projekten in ganz derselben Weise - nur mit bereits erweiterten Mitteln -, wie dies das (kognitive) Lernen der jungen Teilnehmenden tut. (Sie tut es daher, wo möglich, gern mit ihnen zusammen.)

Die produktive Nähe und den Austausch von Kunst und Wissenschaft zu betonen, ist vor folgendem Hintergrund wichtig: KUBIQ-Projekte sind Projekte der Kompetenzentwicklung. Sie sind daher auf forschendes Lernen angewiesen und somit prinzipiell wissenschaftsnah. Zugleich haben sie es in ihrem Handlungsfeld mit Diskursen zu tun, die nicht selten geradezu wissenschaftsfeindlich sind.

Diese Wissenschaftsfeindlichkeit speist sich vornehmlich aus zwei Quellen:

- aus der "Theoriefeindlichkeit der Praktiker", die insbesondere unter Sozialpädagogen sehr verbreitet ist und an der die "Theoretiker" und der Zuschnitt der fachschulischen und akademischen Ausbildung nicht unerschuldlich sind, und
- aus der Wissenschaftsfeindlichkeit mancher (insbesondere bildender) Künstler, die im begrifflichen Denken und in der Logik, manchmal in der Sprache überhaupt, nur Fesseln der Imagination, der Wahrnehmung, der Expressivität, der Phantasie oder Kreativität erblicken - eine Haltung, die in den letzten zwanzig Jahren durch die philosophische Vernunft- und Subjektkritik der "Postmoderne" und vor allem ihrer Epigonen zusätzlich Nahrung erhalten hat. Diese Entwicklung, von der auch die befreienden Öffnungsbewegungen der jüngeren Kunstpädagogik nicht frei sind, ist bedauerlich, weil sie diskursive Anschlüsse ästhetischer Praxis und

Erfahrung an andere Erkenntnis- und Lernprozesse erschwert und damit künstlerische Praxis in einem Reservat festhält, das diese oftmals gerade verlassen will.

Es ist allerdings zu vermuten, dass diese Pauschal-kritik des begrifflichen Denkens sich weniger der Begegnung mit den Wissenschaften verdankt als den Erfahrungen mit bestimmten Formen von Wissen(schaft)svermittlung an Schulen und Hochschulen (Formen, die nun freilich nicht nur die Imagination, sondern den Geist überhaupt zu töten vermögen).

Weiterbildung für AkteurInnen von **KUBIQ**-Projekten

bedarf daher einer davon grundsätzlich abweichenden Didaktik, die ästhetische Praxis und forschendes Lernen einbezieht und verbindet.

*Konsequenz: Weiterbildung für AkteurInnen von **KUBIQ**-Projekten wäre selbst ein **KUBIQ**-Projekt.*

DTM/MK

Literatur

- Frank, Manfred 1991
 Hentig, Hartmut von 1969
 Joas, Hans 1992
 Joas, Hans 1997
 Kettel, Joachim 2001
 Maset, Pierangelo 2002
 Menke, Christoph 1991
 Ricœur, Paul 1974

DTM, Antigone, Probe im Schwimmbad, 1998



Syst 2 a

Arg 7

Poesie, das Poetische, poetische Sprachfunktion.

Im alltäglichen Sprachgebrauch steht "Poesie, poetisch", wohl in vager Erinnerung an bestimmte Aspekte der Romantik, häufig für das Schwelbende, Schwärmerische, Träumerische. Der ursprünglichen Bedeutung nach - griechisch *poiesis* - heißt Poesie Herstellung. Bis ins 18. Jahrhundert hinein waren Poetiken vor allem normative Kunst- und Formenlehren zur Herstellung guter Texte, mit Betonung vor allem auf der Rhetorik. Seit den antinormativen Poetiken des späten 18. Jahrhunderts betonten Poetiken das Moment des Schöpferischen (Kreativen) und Imaginativen.

In Auseinandersetzung mit der literarischen Moderne bestimmte die Anfang des 20. Jahrhunderts entstehende strukturelle Sprachwissenschaft das Poetische wesentlich als Selbstreferenz des Textes: Poetisch sind Texte, denen es vornehmlich oder ausschließlich um das *Wie* des Sprechens und Schreibens (aber auch des Malens, Bauens usw.) geht und nicht um das *Was*. Für die Analyse ästhetischer Prozesse und Gebilde bis heute außerordentlich folgenreich wurde die von Roman Jakobson (1896-1982) formulierte Theorie der poetischen Funktion der Sprache. Sie bestimmt (vereinfacht formuliert) poetische Texte als solche, deren Verlauf den Assoziationen folgt, durch die die Zeichen des Textes miteinander verknüpft sind.

Assoziation, Flow, Identität, Metapher, Metonymie, Paradigma, Präsenz, Subjekt, Subjektivität, Syntagma, Text, Theaterarbeit, Verdichtung, Verschiebung, Werte

[KU]

DTM

Eine kleine Poetik der starken Momente

In der Theaterpraxis von DTM geht es in hohem Maße um die Aufmerksamkeit für "starke Momente" [siehe Art. "Selbstbewusstsein"] und um die improvisatorische und dramaturgische Entfaltung des Potenzials, das diese Momente bergen.

Um sich zu verdeutlichen, wozu es sich dabei handeln könne, bedient sich DTM hin und wieder, in grob vereinfachter und modifizierter Form, einer in der (strukturellen) Linguistik entwickelten Bestimmung der "poetischen Funktion" der Sprache. Sie liegt der folgenden Skizze zu "starken Momenten" als einem Fokus der Theaterpraxis von DTM zugrunde.

1 Paradigma und Syntagma. Eine Vorklärung

Die strukturelle Linguistik unterscheidet in der Analyse der Sprache zwei Ebenen, die bei ihrem Gründer, Ferdinand de Saussure, die Ebene der "Syntagmen" und die Ebene der "Assoziationen" genannt werden. Für die Ebene der "Assoziationen" hat sich später der Ausdruck "paradigmatische Ebene" durchgesetzt. Es hilft der Vorstellung, wenn man sich diese beiden Ebenen als senkrecht aufeinander stehend vorstellt.

Die syntagmatische Ebene, im Bild die waagerechte, ist dann die Ebene der Kombination, der Verkettung von Zeichen, die sich in der gesprochenen Sprache - etwa beim Aneinanderreihen von Wörtern zum Satz - in der Zeit und in der geschriebenen Sprache als Linie auf dem Papier darstellt. Die senkrecht darauf stehende Ebene der Assoziationen oder Paradigmen enthält sozusagen alles, was uns zu den einzelnen auf der syntagmatischen Kette aneinander gereihten Zeichen (und den unter der Zeichenkette mitlaufenden

Bedeutungen) "einfällt". Oder umgekehrt: Bei der Aneinanderreihung von Zeichen wählen wir von Schritt zu Schritt aus der Fülle dessen aus, was uns assoziativ zur Verfügung steht. Die Verknüpfung von Zeichen nennen diese Linguisten *Artikulation*.

Linguisten haben diese Assoziationen unterschiedlich bestimmt. Manche stellten Ähnlichkeit, also metaphorische Beziehungen in den Vordergrund; andere stellten eher die Opposition dessen heraus, was assoziativ in Verbindung steht; andere sprechen allgemein von Korrelationen, und Roman Jakobson, auf den die Theorie der poetischen Sprachfunktion zurückgeht, spricht von "Äquivalenzen".

Wie auch immer: Wichtig ist, dass - wenn es zum Beispiel um Ähnlichkeit geht - Zeichen aus zwei Gründen miteinander assoziiert werden,

- zum einen, weil sie (wie "verkehren - verklären") in ihrer eigenen Materialität (Klang oder Wortgestalt) ähnlich sind,
- zum anderen, weil das, was sie *bezeichnen*,

Ähnlichkeiten aufweist (wie im Falle von Nagel und Stift z.B.).

Beziehungen, die auf der Ebene der (bildlichen oder funktionalen) Ähnlichkeit der bezeichneten Dinge oder Prozesse angesiedelt sind, nennen wir *metaphorische*; und einige Linguisten haben sich die paradigmatische Ebene als rein metaphorisch strukturierte vorgestellt. Vieles spricht aber dafür, dass die paradigmatischen Felder, aus denen wir wählen, wenn wir sprechen, auch andere Beziehungen enthalten, nämlich *"metonymische"*. Metonymische Beziehungen sind solche der Berührung, der "Kontiguität", und betreffen Zeichen und Dinge, die zeitlich, räumlich, funktional oft nahe beieinander sind, so nah wie z.B. das Teil beim Ganzen, zu dem es gehört, oder wie die Kanne beim Kaffee. Und dass Kanne und Kaffee so eng assoziiert sind, liegt in ihrem Falle daran, dass sie sowohl "im Leben" oft miteinander auftreten, als auch daran, dass sie - auf der Ebene der Zeichen - im Wort *Kaffeekanne* fest verknüpft sind. Metapher und Metonymie entsprechen weitgehend den Begriffen

der Freudschen Traumanalytik: *Verdichtung (metaphorisch)* und *Verschiebung (metonymisch)*.

Irgendwo innerhalb dieses Spiels der Verwandtschaften und Unterscheidungen zwischen Zeichen und zwischen den "Dingen", die sie bezeichnen, vielleicht auch dieses Spiel grundierend, umspielend, übersteigend spielt sich unser Denken und Vorstellen ab: Wie Denken und Sprechen, auch als inneres Sprechen, zusammenhängen mögen, ist ein weites, faszinierendes und umstrittenes Feld. (Daher können auch psychologische Begriffe von Assoziation nicht mit den sprachwissenschaftlichen einfach in eins gesetzt werden. Gleichwohl verweisen sie aufeinander.)

Vieles spricht also dafür, dass das, was uns einfällt, keineswegs nur auf metaphorischen Beziehungen (Ähnlichkeiten) beruht, sondern auch auf vielfältigen Verknüpfungen ursprünglich syntagmatischer Art: Dinge und/oder Zeichen "berühren" einander, weil sie für uns miteinander verknüpft sind; und diese Verknüpfungen können auf einer Ebene grammatischer,

logischer, handlungslogischer, auf einer anderen Ebene rein zeitlicher oder räumlicher, wieder auf einer anderen Ebene emotionaler oder physiologischer und wieder auf anderer Ebene bewusster oder unbewusster Natur sein. Und: sie können alt sein, auf Erlebnissen, Erfahrungen, auf Gelerntem beruhen oder sich uns "eingeschrieben" haben (auch dem "Gedächtnis des Körpers", von dem z.B. Jan Kott - insbesondere im Hinblick auf Schmerz und Trauma - spricht). Sind sie alt und vergessen, verdrängt, abgespalten, so stehen sie uns bei der Produktion von Sprach- und Handlungstexten nicht zur Verfügung; und ihre hintergründige Präsenz mag sich äußern in einer uns nicht erklärlichen Anziehungs- oder Abstoßungskraft, die manche Zeichen für uns haben, und die uns, wie Freud gezeigt hat, zum Beispiel dazu bringen, uns zu versprechen oder Dinge zu tun, die wir weder verstehen (sondern allenfalls "rationalisieren") können noch tun wollen.

2 Eine kleine Poetik der "starken Momente"

Es kann sich aber auch um *neue* Verknüpfungen handeln, die sich uns (wie oft "verdrängte" alte) typischerweise im Modus des Momentanen, augenblicklich, plötzlich mitteilen - und zwar mitteilen, bevor wie sie sprachlich oder anderswie artikuliert haben, oft, ohne dass wir sie schon artikulieren können. Es sind neben den Momenten der Erinnerung oder des ersten öffentlichen Ausdrucks natürlich Augenblicke dieser Art, der Ankündigung eines *Neuen*, die im Hinblick auf Kreativität besonders interessieren. Wenn diese Momente in den folgenden Beschreibungsversuchen sehr "groß" erscheinen - als Momente des Glücks oder der Erschütterung z.B. -, so sei hier angemerkt, dass es in der Theaterpraxis viele kleine und ganz kleine Varianten dieser Momente gibt und es hier darum geht, die Aufmerksamkeit auf sie zu lenken und aus ihrer Wahrnehmung und spezifischen Wertschätzung ein paar Konsequenzen für die dramaturgische Arbeit zu ziehen.

Das Bewusstsein, im Besitz der Lösung eines mathe-

matischen Problems zu sein, stellt sich nicht selten ein, bevor wir sie schon zu Papier bringen können. Oder uns suchen starke Stimmungen oder Ahnungen heim, ohne dass wir sagen könnten, was dies für eine Stimmung ist oder was uns ahnt. Etwas spricht uns an, sagt uns etwas, und zwar nachdrücklich, ohne dass wir wiedergeben könnten, was es sagt. Wir erschrecken vor einer Anordnung von Dingen im Raum, ohne angeben zu können, was uns erschreckt. Wir vollführen mit seltsamer Bedeutsamkeit eine Geste, vor der wir nicht angeben können, was sie besagt.

Augenblicke dieser Art können wir als Momente glücklicher Inspiration, als in lustiger Weise absurd, aber auch als Katastrophe erleben; als Vorandeutung einer Lösung, als befreiende Irritation oder als tiefe Verwirrung, Katastrophe und beginnende Zerrüttung.

Zur Phänomenologie dieser Momente gehört es, dass sie sich auf der Grenze halten zwischen Sinn und Nicht-Sinn: sie scheinen auf etwas zu verweisen, manchmal mit großer

Entschiedenheit, aber wir sind nicht im "Besitz" dessen, worauf sie verweisen, nicht einmal im Besitz der Mittel, dem Verweis zu folgen: wir müssen uns *führen* lassen.

Poetische Texte sind Texte, die sich in der Spur solcher Momente halten, indem sie sich führen lassen.

Als "poetisch" bezeichnet Roman Jakobson die Funktion der Sprache, die die paradigmatische Achse der Assoziationen auf die syntagmatische Achse des in der Zeit verlaufenden Textes "klappt". Dabei kann dieser Text ein sprachlicher, ein musikalischer oder ein Handlungstext sein oder der Text eines Gemäldes, eines Objekts, eines Bauwerks. Der Begriff des Poetischen ist bei Roman Jakobson allerdings nicht an Kunst oder Literatur gebunden (und auch nicht an "starke Momente"; "poetisch" in diesem allgemeinen Sinn sind für ihn auch Texte, die kopräsenste alltägliche, sozusagen routinierte Assoziationen (Äquivalenzen) auf die Zeitachse textlicher Verknüpfungen "klappen" (was zum Beispiel Werbetexte ohne Unterlass tun). In der Kunst

geht es dagegen, spezieller, um Entbergungen, um Auswege aus Routinen, um Neues.

Poesie in diesem Sinne ist zugleich ganz *frei* und ganz *streng*.

Sie ist *frei*, weil sie nur in Ausnahmefällen (z.B. wenn uns eine mathematische Lösung einfällt) an Logizität gebunden ist. Wir müssen nicht, oft dürfen wir nicht einmal argumentieren, um ihr zu folgen. Sie ist streng, insofern sie wesentlich Schaffung einer adäquaten oder äquivalenten Form ist. Schaffung oder Findung einer Form aber heißt: Arbeit in und an der Materialität der Zeichen, in der Sprache also an ihrem Klang, ihrem Rhythmus, ihrer rhetorischen Figuralität. (Dies ist ja die erste klassische Bestimmung der poetischen Rede in der Tradition des Strukturalismus: dass es ihr nicht um das *Was* der Rede geht, sondern um ihr *Wie*.)

Formende Arbeit im und am Material ist sie aus verschiedenen Gründen.

- Man kann so argumentieren, dass das, was uns jenseits sinnhafter Strukturen, die uns zu

Gebote stehen, in jenen Momenten trifft oder anfällt oder "in uns aufsteigt", - da es ja nicht sinnhaft und in diesem Sinn nicht ideell ist - eben materiell sein muss: da es nicht der Geist ist, muss es der Körper sein oder eine unmittelbare Kommunikation des Körpers mit anderen Körpern oder Dingen jenseits der Worte, des Zeichens und des Sinns; und ein Teil der gegenwärtigen Ästhetik zieht - etwa unter dem keinesfalls bildlich gemeinten Titel "Wiederkehr des Körpers" - genau diesen Schluss.

- Es kann sich aber bei dem Neuen, (noch) nicht Entzifferbaren, wie gesagt auch um die Wiederkehr einer Erinnerung handeln, die in sich szenisch - d.h. auch: formal, dynamisch - artikuliert ist und die uns zunächst nur in der Form einer "Stimmung" und fragmentarischer Bilder, Gesten "heimsucht".
- Oder es geht um einen Ausweg, indem ein Wunsch, ein Begehren,

die Dinge so umzudeuten begonnen hat, dass er sich nicht an ihren Widerständen brechen muss. (Ästhetische Operationen bezwecken oft die Provokation derartiger Umdeutungen.)

In allen Fällen haftet das, "worum es geht", nicht am Sinn der Zeichen, sondern an ihrer Materialität, genauer vielleicht: an ihrer spezifischen energetischen "Ladung". Momente dieser Art sind oft mit körperlichen Erregungen und mit starken Emotionen sehr spezifischer Art verbunden (Glücksgefühlen, Sehnsüchten, Ängsten - oder aber auch Befindlichkeiten, die wir gar nicht benennen können), die sich nur dieserseits der Bezeichnungsfunktion der Zeichen in ihrer Materialität "ausdrücken" können. Und wir müssen diesem Faden folgen, der uns mit dem Körper, dem Vergessenen oder einer neuen Lösung verbindet, wenn wir diesen Dingen auf die Spur kommen wollen. Dieser Faden ist aber eben keine sinnhafte Verweisung (auch wenn er sich in eine solche später verwandeln kann), sondern eine Art "Stromleitung"; es ist dieses

"Stromnetz", zu dessen Verfolgung und Entdeckung uns "starke Momente" auffordern.

Zu einer solchen Verfolgung, die sich dann nur in der Zeit abspielen kann, fordern jene Momente nicht jeden Menschen und nicht immer heraus. Oft aber tun sie es mit Nachdruck, aus im Einzelnen sehr unterschiedlichen Gründen: Sind es Sensationen, die wir als Glück empfinden, so wollen wir sie vielleicht behalten oder steigern und möglicherweise jene Gestaltung schaffen, die diese Erregung immer wieder hervorgerufen kann oder zumindest uns daran erinnert (so spricht Robert Musil einmal von dem goldenen Schatz, den der Autor unter der Wasseroberfläche schwimmern sieht - eine metaphorische Szene, deren weiterer Verlauf dann unglücklich ausgeht: wenn er tauche, so bringe er immer nur rostige Nägel herauf); auch brauchen wir solche Stütze der materiellen Form, um jenem "Paradigma" auf der Spur zu bleiben (so kehrt mancher beim Schreiben eines Gedichts immer wieder zur ersten Zeile zurück: um zu prüfen, ob er sich nicht verlaufen hat).

Ach liebe erste Zeile
Du bleibst nicht lang allein
Ich schreibe schon die dritte
Die vierte bringt den Reim

Ach liebe erste Zeile
Ich bin bei Zeile Sechs
Ich wollte dich was fragen
Schon bist du so weit weg

Ach liebe erste Zeile
Schreib ich zum dritten Mal
Doch ist die Wiederholung
Nie das Original

Ach liebe erste Zeile
Ich kann dich nicht mehr seh'n
Sollst mir Antwort bringen
Läßt mich im Regen stehn

So schicke erste Zeilen
Nie allzuweit voraus
Gehn sie dir verloren
Wird kein Gedicht daraus.

Karl Erich Mütze

Empfinden wir die starken Momente als Momente der Angst, so wollen wir dieser Angst Herr werden oder ihr einen Namen geben, der sie bannt, oder eine Form, die an die Stelle eines Un-sagbaren tritt, das uns unerträglich ist (Marguerite Duras spricht von ihren Geschichten als Gebilden, die an die Stelle dessen treten, was ihr Leben nicht ertragen kann: Poesie erscheint hier als Mittel des Vergessens und Überlebens). Wir können das Bedürfnis haben, dieses seltsame Feld (das sich uns plötzlich auftut, ohne sich zu entbergen) mit anderen zu teilen. Oder was sich in diesen Momenten mitteilt, erscheint uns als etwas schon einmal Verlorenes, das wir nicht wieder verlieren wollen, so dass wir es in die Schachtel einer Form packen. Oder als etwas Zerbrechliches und Schützenswertes, das wir glauben, nur in einem genau passenden Futteral unterbringen zu können.

Der wichtigste Grund, solche Momente in die Zeit zu verlängern und ihnen daher ein Form abzugewinnen, ist aber vielleicht dieser: Zumeist (aber durchaus nicht immer) sind solche Momen-

te unvollständig, unerfüllt und drängen nach Ergänzung.

Poesie in diesem Sinn ist beginnende Semantisierung (die mit "Interpretation" im Sinne einer Erklärung dessen, was dort abläuft, nicht verwechselt werden darf!): d.h. sie ist neu entstehende oder auch wieder gewonnene Bedeutung. Aus oder in der Materialität des "Ausdrucks" (einer Geste, eines Lauts, eines fremd gewordenen Worts) entstehen neue Zeichen.

Nicht zufällig erinnert dies an die Theorie George H. Meads, der zufolge Symbole aus körperlichen Gesten entstehen, die ihrerseits Teile einer unterbrochenen Handlung sind. Die Geste der erhobenen Faust ist Teil des Zuschlagens, das nicht mehr erfolgt und auf das dann die erhobene Faust nur noch verweist. So - durch Unterbrechung, Aufschiebung des Vollzugs - wird Handlung zum Zeichen, wird das Erheben der Faust zur Drohung. Bei George H. Mead ist dies bekanntlich ein intersubjektiver Prozess; und es ist interessant, unter diesem Gesichtspunkt über Kontakt- und andere kollektive

Improvisationen nachzudenken (was an dieser Stelle nicht geschehen kann).

Poesie in diesem Sinn der "Verzeitlichung starker Momente" ist *streng*. Wenn wir die Intensität bestimmter Momente, Gesten, aufleuchtender und uns befremdender Worte auf die plötzliche - aber uns entweder noch verborgene oder im Modus der Möglichkeit, des Zukünftigen, Entstehenden gegebene - Kopräsenz einer ganzen "Welt" von Assoziationen, von starken Verknüpfungen zurückführen, so ist der Text, der diesen Moment verzeitlicht, von allem freizuhalten (von allem Beliebigen und vor allem von allen Routinen), das mit dieser "Welt" unserer Assoziationen nichts zu tun hat. Ein falsches Wort, ein falscher Ton, eine falsche Geste, und "man ist raus" - eine Erfahrung, die jeder Improvisierende macht, sei es auf der Probestühne, sei es am Klavier. Prozesse, die dem "Stromnetz" dieses "paradigmatischen" Feldes folgen sollen, können dadurch unterbrochen werden, dass etwas zu laut, zu schnell, zu grell ist und dadurch die Leitungen

unterbricht. Oder dadurch, dass "der Kopf", der natürlich an all dem beteiligt ist, sich zu früh und in falscher Weise einschaltet, indem er glaubt, ein rätselhaftes "Zeichen" (das noch keines ist) identifizieren zu können, und es in die Kette einer schon vorhandenen Deutungs- oder Handlungsroutine einfädelt und uns damit ablenkt von dem Feld, in dem wir uns bewegen wollten (oder in dem "es" uns bewegen wollte). Auch gelingende Improvisationen und Entwürfe sind zumeist nicht frei von nicht dazu Gehörendem; und ein großer Teil der weiteren verdichtenden Arbeit der Dramaturgie besteht darin, die gefundenen Lösungen in diesem Sinne zu bereinigen.

Bedeutung dieser Überlegungen für die Theaterarbeit von DTM

Ein großer Teil der Methodik des Probens und der szenischen Arbeit hat damit zu tun:

- mit der Aufmerksamkeit für solche Momente,

- mit der Schaffung von Möglichkeiten, den in ihnen innervierten "Stromnetzen" zu folgen, und
- mit der (Er-)Findung, Reinigung und Befestigung von Formen, die diesen "Netzen" sich anähneln.

Im Falle des Gelingens erlauben solche Formen es den Energien, die in den großen Momenten - in glückenden Improvisationen, in einer starken Träumerei, einem intensiven Nachtraum, einem überraschenden und faszinierenden Textentwurf - ins Spiel kommen, auch in der Aufführung zu fließen.

Und wie gesagt: Dabei geht es keineswegs nur um die großen "epiphanischen" Momente, die in ästhetischen Reflexionen und Künstlerbiographien eine so starke Rolle spielen, sondern um ihre vielen kleinen Brüder und Schwestern.

*

Überlegungen wie diese liegen der Theaterarbeit von DTM keineswegs "zugrunde". Sie sind zunächst Produkte nachträglicher Re-

flexion. Erst wenn und insoweit sich herausstellt, dass sie die Praxis in einer Weise modellieren, die diese Praxis nicht verletzt, und vielleicht darüber hinaus Hypothesen erlauben, warum bestimmte Dinge funktionieren und andere nicht, gehen sie strukturierend - Aufmerksamkeit und Praxis lenkend - in die weitere Arbeit ein, die immer mehr und anderes ist als die Umsetzung eines Programms.

DTM / MK

Literatur

- Barthes, Roland* 1983
- Bloom, Harold* 1991
- Bohrer, Karl Heinz* 2000
- Csikszentmihalyi, Mihaly* 1992
- Dewey, John* 1988
- Durkheim, Emile* 1981
- Holenstein, Elmar* 1980
- Huizinga, Johan* 1956
- Jakobson, Roman / Holenstein, Elmar (Hrsg.)* 1979
- Menke, Christoph* 1991
- Ricœur, Paul* 1974
- Shusterman, Richard* 1994
- Steiner, George* 1990





Syst 2 a

Arg 6

Selbstbewusstsein. Zentraler Ausdruck im Kontext der Beschreibungen von Zielen und Wirkungen künstlerischer Arbeit in Bildungs- und Qualifizierungszusammenhängen. Der Bedeutungshorizont reicht hier im Allgemeinen vom "sich selbst (Er)Kennen" (kognitiv) über das "sich selbst Schätzen" (emotional und wertend) und das dementsprechende Auftreten (Haltung, Attitüde) bis zur Identität (im Sinne eines kohärenten und rollenunabhängigen Selbstbildes).

Ästhetische Darstellung, Aufmerksamkeit, Identität, Poesie, poetische Sprachfunktion, Objektivierung, Reflexion, Werte, Zeit

[KU / BI]

DTM

Im Zusammenhang von KUBIQ-Projekten mag neben den oben genannten Bedeutungsaspekten ein älteres philosophisches Rätsel von Bedeutung sein, das sich hinter dem Ausdruck *Selbstbewusstsein* verbirgt. Die Frage des "Selbst", des "Subjekts", des "Individuums" bewegt heute ästhetische Reflexionen mehr denn je; und die Tür zu dem Frageraum, in dem ein großer Teil dieser Überlegungen sich auch heute noch abspielt, ist vor allem von den frühen Romantikern aufgestoßen worden. Vielleicht berühren ja diese alten philosophischen Fragen sich mit den aktuellen Fragen der Pädagogen auf fruchtbare Weise? (In der Geschichte von *Diskoteater Metropolis jedenfalls* hat dieses Rätsel eine gewisse Rolle gespielt.)

In der Frühromantik (in den 1790er Jahren) steht die spekulative Frage "Wie ist Selbstbewusstsein möglich?" im Zusammenhang mit der Herausbildung eines emphatischen Begriffs von ästhetischer Erfahrung und ästhetischem Ausdruck. Der Philosoph Manfred Frank hat die Geschichte dieses Rätsels nachgezeichnet (Manfred Frank, *Fragmente einer Geschichte der Selbstbewusstseins-Theorie von Kant bis Sartre*, 1991). Es lautet ungefähr:

Wie kann ein Ich seiner selbst innerwerden, da es sich doch in der reflexiven - das heißt: objektivierenden - Beziehung zu sich selbst als Subjekt verfehlen muss? Anders ausgedrückt: Wenn ich über mich etwas herausfinde und etwas aussage - woher weiß ich, dass tatsächlich ich es bin, über den ich dort etwas herausgefunden habe?

Denn ich bin ein *Subjekt*,
aber beschreiben kann ich
nur ein *Objekt*.

Die Antwort lautet etwa:
Dass Ich es bin, der sich in
der Selbst-Reflexion begegnet:
diese Gewissheit kann die
Reflexion in der Tat nicht
herstellen, sondern lediglich
voraussetzen. So sagt Novalis
z.B., diese Gewissheit sei uns
eher als "Gefühl" gegeben. Dass
wir unserer selbst gewiss sind,
beruht selbst nicht auf einem
bewussten Akt des Ich; diese
Gewissheit geht jeder Reflexion
voraus, sie ist präreflexiver
Natur. Friedrich Hölderlin
schließt daraus, "... in der
,unendlichen Einigkeit des
Selbst' offenbare sich ,ein
vorzüglich Einiges und
Einigendes, welches an sich
kein Ich' ist (Brief an den
Bruder Mitte 1801 [...]).
Hölderlin nennt es bald das
,Eine', bald das ,Seyn' (...)
das Licht, in dem Bewusstsein
sich hält, fließt nicht aus
ihm selbst, sondern einem
(nicht-kausal gedachten)
Grund, den das Bewusstsein
nie ganz ausleuchten kann.
Das Dunkel der ästhetischen
Darstellung kann ihn als
solchen - als reflexiv
irrepräsentabeln - darstellen;
darin besteht die Überlegenheit
der künstlerischen

schen vor den spekulativen
Ausdrucksmitteln." (Manfred
Frank 1991, 466 f.)
Und, wieder mit Bezug auf
Novalis: "Nur die unausdeutbare
Sinnfülle des Kunstwerks
kann positiv zeigen, was sich
nicht definitiv in Wissen auflösen
lässt. So wird das Kunstwerk
zur einzig möglichen Darstellung
des Undarstellbaren." (Frank,
a.a.O., 474)

Die Frage nach der "unendlichen
Einigkeit des Selbst" (Hölderlin)
und seinem Grund bewahrt
zugleich die Fassung des
Subjekts als absoluten, freien,
verantwortlichen, spontanen
(die Kant und Fichte ihm gegeben
hatten) und übersteigt sie mit
dem Schluss, dass dieses
Subjekt nicht der Realgrund
seiner selbst sein kann. Dieser
Grund liegt außerhalb der
Verfügbarkeit des Subjekts
und verweist auf Fragen, die
später mit Friedrich Schlegel,
Søren Kierkegaard, Martin
Heidegger und Jean-Paul Sartre
theologische bzw. existenzphilosophische
Antworten erfahren haben
und im Übrigen ästhetischen
Ausdrucksformen und ihrer
Rezeption (Interpretation und
Kritik) einen spezifischen Platz
zuweisen.

Ich kommunizierte
mit allem, was ich
sah, nicht als mit
etwas von mir
Getrenntem, sondern
mit etwas in mir,
meiner eigenen nicht
stofflichen Natur.

William Wordsworth

Die Frage nach dem "Subjekt" kann als ein Prüfstein, als eine Art Leitfaden bei Versuchen dienen, sich in den aktuellen Diskussionen zu Fragen der Ästhetik zu orientieren (insbesondere in der Diskussion um die "Postmoderne", deren Vertreter, wenn auch nicht einheitlich, den "Tod des Subjekts" verkünden): Wie sie beantwortet wird, beeinflusst in hohem Maße die Art, wie ästhetische und moralische, ethische, politische und pädagogische Fragen zusammengedacht werden.

In der Geschichte der konzeptionellen Entwicklung von *Diskoteater Metropolis* berührten derartige Überlegungen vor allem seinen Umgang mit der Zeit, aber auch mit Aufmerksamkeit und dem Verhältnis von Improvisation und nachfolgender Reflexion [s. Art. "Poesie usw."].

Insbesondere Novalis hatte angesichts der "Unvordenklichkeit" der Seins-Voraussetzung im Selbstbewusstsein Schlüsse auf dessen zeitliche Struktur gezogen: Das Unvordenkliche - und in der Reflexion nie (ganz) Einholbare - erschien ihm als Vergangenheit, und

zwar als verlorene. Die Erschließung der Zukunft eines Menschen wird dann motiviert durch den Vorgriff auf die Wiederaneignung des Verlorenen (Novalis nennt dies den "Ergänzungs-Trieb").

Die Auseinandersetzung mit Zukunft und die Bewegung "in die Zukunft hinein" derart als *Erschließung* zu denken, die zugleich mit dem Motiv der Selbst-Findung verbunden ist: Diese Denkfigur erschien in Diskoteater Metropolis von großer praktischer Bedeutung (und liegt auch zahlreichen Formulierungen in seinen Selbstbeschreibungen zugrunde),

- da sie äußere Recherchen und Orientierungen an Selbsterkundungen und -erfahrungen bindet,
- Kohärenz zwischen neuen und älteren Selbstbildern und Selbstbeschreibungen herstellt,
- Lebensgeschichten oder Teilen davon die Form einer Suche verleihen (und so Momente des Findens, der Ankunft und der Beruhigung)

gung bezeichnen) kann

- und Beziehungen nicht instrumenteller Art zu den "außen" gefundenen Dingen ins Spiel bringt.

So werden insbesondere die "starken Momente" [Art. "Poesie usw.], "ekstatischen" Präsenzerfahrungen, die z.B. in glückenden Proben und Aufführungen gemacht werden können und psychologisch beschreibbar sind als "flow"-Erlebnisse, in *Metropolis* als "Vorschein" solcher "Erschließungen als Selbstfindungen" gedeutet. Ihre Reflexion gibt in besonderer Weise Anhaltspunkte für retro- und prospektive Auseinandersetzungen mit dem Weg der Einzelnen wie der Gruppe, und zwar sowohl in ästhetischer als auch in moralisch-praktischer Hinsicht. Weitere szenische Entwicklungen, die Methode des "Schreibens aus theatralem Kontext", auch Trainings versuchen, an diesen Momenten anzuknüpfen, in denen etwas Fremdes, Neues und zugleich Eigenes zu geschehen scheint. Reflexive Gespräche versuchen, den mit solchen intensiven und inspirierten Momenten und Phasen verbundenen Assoziationen und Erinnerungen

auf die Spur zu kommen.

Von "moralisch-praktischer" Bedeutung ist, dass in solchen intensiven und als ganz frei erlebten Momenten etwas geschieht, das ganz zu einem selbst gehört und doch nicht gewählt werden kann: so etwas wie die Bindung an einen (höchst individuellen, noch nicht entzifferten und gewiss nie erschöpfend interpretierbaren) Wert.

Vorsichtiger gesagt: Diese ästhetischen Erfahrungen scheinen zu den Erfahrungen zu gehören, in denen Werte entstehen, die Handeln zugleich motivieren und leiten können.

DTM / MK

Literatur

- Benjamin, Walter* 1991
Bloom, Harold 1991
Csikszentmihalyi, Mihaly 1992
Dewey, John 1988
Frank, Manfred 1991
Ricœur, Paul 1974
Steiner, George 1990

Theaterarbeit

Syst 3 a

Arg 8

Aufführung, Improvisation, Probe, Stückarbeit, Szenische Arbeit

[KU / BI]

!STAGE

Zur Probenpraxis

Wenn wir in der Theaterarbeit von "Proben" sprechen, unterscheidet !STAGE erstens die Trainings, Grundlagenunterrichte und spezifischen Fachblocks von tatsächlichen Proben, also von Vorbereitungen für Präsentationen bzw. praktischen Entwicklungen von Theaterstücken.

Innerhalb der vorbereiteten Proben differenzieren wir wiederum:

- erstens die theoretische Vorbereitung,
- zweitens die Improvisations-Proben
- und drittens die Szenen- oder Stückproben.

Jede der genannten Proben wird durch eine(n) Schauspieler/Schauspielerin oder Regisseur/Regisseurin angeleitet, der/die für ein Stück auch durchge-

hend die leitende Funktion besitzt.

Allerdings stellt sich in der letzten der o.a. Probenart, den Szenen-/Stückproben, der Bedarf nach mehr als einer Sicht auf das Bühnengeschehen ein. Führt der/ die leitende Künstler durch die Proben, so entstehen gleichzeitig - mehr oder weniger vorhersehbar - Nebenbedürfnisse, welche nicht gleichzeitig erfüllt werden können. Hierzu zählen

- die zeitweise Betreuung und Spezialproben für einzelne TeilnehmerInnen (Coaching),
- die (womöglich zeitlich parallele) Leitung von choreografischen oder Gesangsproben,
- sowie die Anleitung z.B der Ausstattungs- oder Technik-Crew für eine Produktion.

(Nicht gemeint sind hierbei Regie-Assistenten- und Hospitanten-Aufgaben, welche durch einzelne !STAGE-TeilnehmerInnen, ehemali-



!STAGE: Ausdruck

ge TeilnehmerInnen, zusätzliche Praktikanten oder andere, nicht-professionelle Begleiter erfüllt werden).

Zu wünschen ist demnach, dass Stückproben von mindestens zwei, wenn nicht drei Künstlern geführt würden, die sich gemeinsamen Aufgaben aus verschiedenen Blickwinkeln (Gesamt-schau, Dramaturgie, verfolgen einzelner Darsteller oder Motive usw.) widmen, oder welche parallel mit jeweils einem Teil des Ensembles arbeiten. Diese Erfahrung ist wichtig für die Berechnung des Dozenten-Etats: Probenstunden doppelt und dreifach zu bezahlen, verteuert die Maßnahmenstunde erheblich, ist jedoch künstlerisch-professionelles Gebot.

Aufführungen

Wie kommt eine Jugendtheatergruppe zu einer Aufführung?

Erarbeitete Werkergebnisse eigener Arbeit zu präsentieren, scheint uns in KUBIQ-Projekten ein Grundbedürfnis zu sein, auch über die hier gemeinte Zielgruppe hinaus. Das dieses in der

künstlerischen Arbeit, nahe liegend, eine Werkschau, und im Theater die Aufführung eines Stückes sind, motiviert einige TeilnehmerInnen von vornherein, sich speziell hier zu qualifizieren und den Kontakt zum Theater zu suchen.

Um dem Missverständnis vorzubeugen, es ginge bei !STAGE um die Vorbereitung einer Produktion als solche, beginnen die Diskussionen um die (gemeinsame) Präsentation erst nach ca. der Hälfte der Maßnahme, nach einem gehörigen Maß an Fachunterricht, diversen Gruppenfindungsprozessen und individuellen Weiterentwicklungen der TeilnehmerInnen.

Bei !STAGE sind wir inzwischen dazu übergegangen, statt völlig freier Themen- und Stückauswahlen das eine oder andere Theaterstück zur Auswahl zu "setzen". Die Erfahrung zeigte, dass die Zeit einer freien Themen- und Stückfindung enormen Anteil an der gesamten Maßnahme nehmen kann, deshalb sehr früh beginnen müsste und so die o.g., vorhergehenden Prozesse beschneidet. Ein demokratischer Diskus-

!STAGE: Maskenbild



sionsstil, fachlich beratend begleitet vom Dozenten-Team, hatte bisher immer den Wunsch zum Ergebnis, ein eigenes Stück zu entwerfen (also auch zu "schreiben"), im zweiten Schritt dann aber doch lieber auf ein vorgegebenes (schon geschriebenes) Drama als strukturelle Stütze zurückzugreifen, dessen Figuren und thematische Schwerpunkte dann allerdings aus eigenem (Teilnehmer-)Interesse zu verschieben und sie mit den eigenen ("lebensweltlichen") Erfahrungen anzureichern.

Auch entscheiden sich Stücke nach der Anzahl derer, die in der Gruppe am Schauspiel interessiert sind, und denen, die vor und hinter der Bühne und rundherum arbeiten möchten. Die Erfahrung zeigt dabei, dass sehr wohl viele TeilnehmerInnen, deren Ziel gerade nicht ein darstellender Beruf ist, diese (für sie wohl als einzig wahrgenommene) Chance ergreifen, um "einmal im Leben" auf der Bühne stehen zu können.

Nacht. Asyl. Traum: ein Stück-Entwurf

Eine verschlossene Turnhalle, Ort von früher, Stätte des Schulsports, des Kindergeschreis, der Alltagsnormalität: seit Jahren ungenutzt, heruntergekommen, brachliegend...

Die Halle ist heute zum Zufluchtsort für ein paar verscheuchte Wesen geworden, Männer und Frauen, übrig gebliebene Menschen auf der Flucht vor ihrer Vergangenheit und der Realität ihrer Gegenwart: eine Zweckgemeinschaft. Die Turnhalle bietet ihnen geheimes Obdach, eine vorübergehende Aus-Ruhe.

Wenn sie Schlaf finden, dann am Tag. Wachend ziehen sie durch die Nacht, ohne die Halle tatsächlich zu verlassen. Die Nacht von der Dämmerung bis zum Morgengrauen weckt ihre Erinnerungen und ihre Sehnsüchte. Sie treten in Beziehung zueinander und lösen sich wieder, ihre sprachliche Kommunikation beschränkt sich auf Oberflächlichkeiten und Stereotypen: Wer geht zur Bude, wer kehrt die Halle, wer liebt und hasst wen, was trinken wir, was essen

!STAGE: Maskenspiel



wir, wie verbringen wir unsere Zeit, damit sie herumgeht?

Doch die Nacht ist unerbittlich und fördert Wahrheiten zu Tage: ihre Träume, Erinnerungen voller Leid und Verbitterung, aber auch Sehnsüchte. Biografien werden erkennbar. Träume einer Zukunft, Seelen-Wünsche, so verschieden wie einander ähnlich...

Dies ist ein Beispiel für eine Stückauswahl für die gemeinsame Theaterproduktion eines jeden Jahrgangs bei STAGE: Grundlage ist ein festliegendes Autoren-Drama (hier: *Nachtasyl* von Maxim Gorki). Die Figuren werden nach Ablauf mehrerer Spielübungen besetzt. Dabei müssen nicht notwendig alle Figuren des Originalstückes in unserer Version ebenfalls vorkommen. Eventuell wachsen dem Stück gar zusätzliche Figuren zu, welche der Autor noch gar nicht kannte... Von Werktreue kann hier keine Rede sein. Vielmehr ist das Arbeitsthema bei einer Produktion nicht das "Stück", wie es uns vorliegt, sondern das "Thema", mit dem wir uns mit Hilfe eines/dieses Stückes beschäftigen.

In "Nacht.Asyl.Traum" steht der erweiterte Titel für die Konzentration auf die Sehnsuchtsebene wie auch jener der (alp-)traumhaften Ängste, welche bei Gorki lediglich angedeutet sind. Bei STAGE ist dafür die soziale und politische Aussage und Bedeutung des "Nachtasyls" in seiner konkreten wie metaphorischen Bedeutung lediglich am Rande von Interesse gewesen - in dieser Produktion (2002) jedenfalls.

Nun gehen die Spieler mit ihren gesetzten Figuren in Arbeit: Vornehmlich geht es zunächst um Texterstellungen, durchaus nach den Entwicklungs-Regeln von Schreibwerkstätten. Es entstehen (beispielsweise - also nicht prinzipiell - orientiert an der Figur, ihrer/m Interpreten, dem Themenschwerpunkt etc.) Biographien, Erlebnisberichte, Traumerzählungen, Beschreibungen usw.. Dialoge entstehen in Partnerarbeit in angenommenen Begegnungen zweier Figuren - im, aber auch außerhalb des Stückzusammenhangs. Rückgriff auf das Originalstück wird hauptsächlich aus dramaturgischen Gründen genommen. Persön-

lichkeiten, auch private Eigenheiten - wenn man will, "Authentizität" - fallen den Figuren in ihrer Entwicklung genau so zu wie phantasierte Elemente deren Lebenswelt: Hier liegt der Gewinn für jede Figur wie für die Spielenden, die Teilnehmenden, die Akteure. Der letzte Begriff trifft in der Theaterarbeit in **KUBIQ**-Projekten im Übrigen eines sehr gut: DarstellerInnen sind nicht (nur) *actors*, also Schauspieler, sondern sie "agieren" mit ihren Figuren, deren zu gestaltende Lebenswelt durch jene der Akteure selbst angereichert wird.

In "Nacht.Asyl.Traum" wurde die Thematik des Ausgestoßenseins (psychologisch also die Thematik der individuellen und gesellschaftlichen Werte und Ansprüche, Zugehörigkeiten und Entfremdungen), der Sehnsüchte (individuellen wie gemeinsamen, vielleicht archetypischen) und

der Möglichkeiten von Begegnungen entgegen äußerer und innerer Bedingungen durch lange Aufenthalte der Produktionsgruppe an einem - hierzu deklarierten - Originalort unterstützt: Eine alte, halb verfallene Turnhalle im Stadtteil des Consol Theaters, zu der man sich tatsächlich auch nur illegal Zutritt verschaffen konnte... (Die Organisationsleitung hatte sehr wohl mit dem Besitzer der Halle dieses Vorgehen abgesprochen.) Der "originale", konspirative und faktisch nach "Ausatz" stinkende Ort (es hatten hier offensichtlich schon Wohnungslose genächtigt) hat enorm zur Dichte der später entstandenen Texte und zur Atmosphäre der Spielweise beigetragen. Einzelne Objekte aus der Original-Halle konnten gar später im Bühnenbild des Theaters eingesetzt werden.

!STAGE / AW

!STAGE: Ensemble



Syst 2 c

Arg 1

Übergangssystem Schule-Beruf und KUBIQ-Projekte.

1 Das Übergangssystem Schule-Beruf

Neben der quantitativ an Bedeutung verlierenden Ausbildung im Dualen System (43% der Neuzugänge zur Berufsbildung) und der voll qualifizierenden schulischen Berufsbildung (stagnierend bei 17%) hat das Übergangssystem Schule-Beruf (40%) sich als dritter Sektor des Berufsbildungssystems in Deutschland im letzten Jahrzehnt fest etabliert (Zahlen von 2004). Aus verschiedenen Maßnahmen der Hilfe für bildungsbenachteiligte und noch nicht ausbildungsreife Jugendliche hat sich der nach den jüngsten Zahlen größte Sektor des deutschen Berufsbildungssystems herausgebildet.

Das Übergangssystem Schule-Beruf ist ein reines Parallelsystem zur regulären Berufsbildung, das so gut wie keine Abschlüsse verleiht, die in der Regelausbildung anerkannt werden. Es ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit, verursacht durch institutionelle Zersplitterung, einander ablösende Maßnahmeprogramme, eine hohe Zahl von Modellversuchen ohne Chance auf Institutionalisierung, Mängel der empirischen Erfassung und Evaluierung. Vor dem Hintergrund seiner generellen Ineffektivität (hohe Abbrecherquoten, Erfolgsquoten der Maßnahmeabsolventen kaum über 50 %) und der geringen Aufnahmefähigkeit des Regelausbildungssystems und ersten Arbeitsmarkts tendiert das Übergangssystem dahin, die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems zu verlängern und zum Teil noch zu verschärfen. Es hält einen wachsenden Anteil von Jugendlichen in einer langen Phase sozialer Unsicherheit und mangelnder Anerkennung. Die Merkmale der Bildungs- und Marktbenachteiligung verdichten sich im Bild des "männlichen Jugendlichen aus sozial schwachen Familien mit Migrationshintergrund".

2 KUBIQ-Projekte vor dem Hintergrund der Krise des Übergangssystems Schule-Beruf

Das Konzept **KUBIQ** ist ein Vorschlag, der auf die Krise der kulturellen Bildung und die Krise der Berufsbildung zu antworten versucht, indem er Reformimpulse aus beiden Bereichen aufnimmt.

Auf Seiten der kulturellen Bildung sieht **KUBIQ** die wichtigsten Reformimpulse darin,

- Zugangsstrategien zu neuen Zielgruppen, darunter vor allem "kunstferne" Jugendliche und Jugendliche mit nicht deutschem Hintergrund, zu entwickeln und

- kulturelle Bildung nicht primär als Übermittlung von Kulturgütern, -werten und -techniken, sondern von der kreativen, mimetischen und innovativen kulturellen Praxis - der *künstlerischen* Praxis und Produktion - her zu konzipieren.

Auf Seiten der beruflichen Bildung bündeln sich alle aus der Sicht von KUBIQ relevanten Reformbemühungen darin, auch die berufliche Bildung einschließlich des Übergangssystems unter den - im BQF-Programm in den Titel gerückten - Leitgedanken der Kompetenz-Förderung zu stellen.

Der Leitgedanke Kompetenz - Kompetenz als die durch Wert und Willen bestimmte Disposition zur Selbst-Organisation - impliziert den Bezug zu *Kultur* als dem "System der gelebten Werte". Diesen Bezug in Theorie und Praxis auszuarbeiten: darin liegt die Aufgabe von KUBIQ.

Die Krise der Berufsbildung verdichtet sich im Übergangssystem Schule-Beruf. Der Artikel von DTM/inVolve 02 versucht daher, aus einer Analyse des Übergangssystems genauere Kriterien für die Ausgestaltung von KUBIQ-Projekten zu gewinnen.

Autonomie, Arbeit, Arbeitsagentur, -gesellschaft, -losigkeit (Jugend-), Benachteiligung (Markt-, Bildungs-), Bildung (Allgemeine und Berufliche), -smobilität, Exklusion, intermediäre Lernräume

[Q]

DTM

Wenn man KUBIQ nicht als Einrichtung oder Projekt denkt, sondern als allgemeines Programm, dann bezieht sich KUBIQ auf alle Bereiche von Bildung und Qualifizierung einschließlich des informellen Lernens in der Freizeit. Bildungs- und Qualifizierungsvorhaben aller Art lassen sich mit Kunst in der einen oder anderen Form verbinden; und dies geschieht auch allenthalben.

Eine solche Ausweitung ist hier nicht gemeint und wäre

im Zusammenhang dieses Glossars auch nicht sinnvoll, so sehr sie in einem Ansatz der Verbindung von allgemeiner, beruflicher und kultureller Bildung angelegt sein mag. Im Fokus von KUBIQ-Projekten steht die Berufliche Bildung. Hier setzen sie einen Akzent in einer Situation, in der einerseits das Nachdenken über kulturelle Bildung und ihre Verbindung zu anderen Bildungsbereichen Fragen der *beruflichen* Bildung immer noch zu wenig einbezieht und andererseits eine in der Praxis immer noch zu allererst arbeitsmarktpolitisch gesehene Berufsbildung kulturelle Fragen

mehr als stiefmütterlich behandelt.

In Deutschland steht der Begriff *Berufliche Bildung* zum einen im Gegensatz zur Allgemeinen Bildung; zum anderen umfasst er nicht den Tertiärbereich des Bildungssystems, auch dort nicht, wo er, wie die Fachhochschulen, z. T. eng berufsbezogen (aus)bildet.

Auf das System der Berufsbildung bezieht sich KUBIQ [s. Art. "KUBIQ-Projekte: Am Beispiel von inVolve 02"] auf mehrerlei Weise:

- unmittelbar praktisch, nämlich
 - einzelne Maßnahmen in Kooperation ergänzend
 - einzelne Maßnahmen in Kooperation modifizierend
 - mit eigenen integrierenden Maßnahmen unterschiedlicher Reichweite
 - mit eigenen über das Maßnahmeformat hinausgehenden integrierenden Angeboten (Integration von künstlerischer

Projektarbeit, allgemeiner, politischer Bildung und beruflicher Vollausbildung: der "Idealfall")

- unter dem Gesichtspunkt einer "paradigmaorientierten" Netzwerkbildung
- weiterbildend im Hinblick auf AkteurInnen des Systems der Berufsbildung
- durch Teilnahme an der bildungstheoretischen und -politischen Diskussion.

Ausgangs- und Schwerpunkt von KUBIQ-Projekten ist das "Übergangssystem Schule-Beruf". Dies nimmt nach den jüngsten Zahlen jetzt mehr Neuzugänge zur Berufsbildung eines Jahrgangs auf als die reguläre Berufsausbildung im Dualen System und die vollschulische Berufsausbildung zusammen.

1 Problemskizze Übergangssystem

Um zu begründen, warum die Integration des "Mediums" Kunst in die Maßnah-

menwelt des "Übergangssystems" eine notwendige politische Entscheidung ist, warum die Integration der Kunst dort mehr bedeuten würde als die Bereicherung des Instrumentenkatalogs der "Maßnahmen" um ein weiteres Element, und um zu beschreiben, welche Rolle sie in den dort von Reformbemühungen angestrebten Bildungs- und Qualifizierungsprozessen spielen kann und sollte, ist es nötig, die Probleme des Übergangssystems in seiner gegenwärtigen Verfassung zu skizzieren.

[Die wichtigsten Referenztexte dieser Darstellung sind die diesbezüglichen Forschungsarbeiten des Göttinger Soziologischen Forschungsinstituts (SOFI).]

Das Übergangssystem im Kontext des Berufsbildungssystems

Im letzten Jahrzehnt fiel der Anteil der Neuzugänge zur Berufsbildung, der auf das Duale System entfällt, von 51 % auf 43 %. Das vollqualifizierende schulische Berufsbildungssystem stagnierte bei 17 %. Der Anteil von Jugendlichen, den das

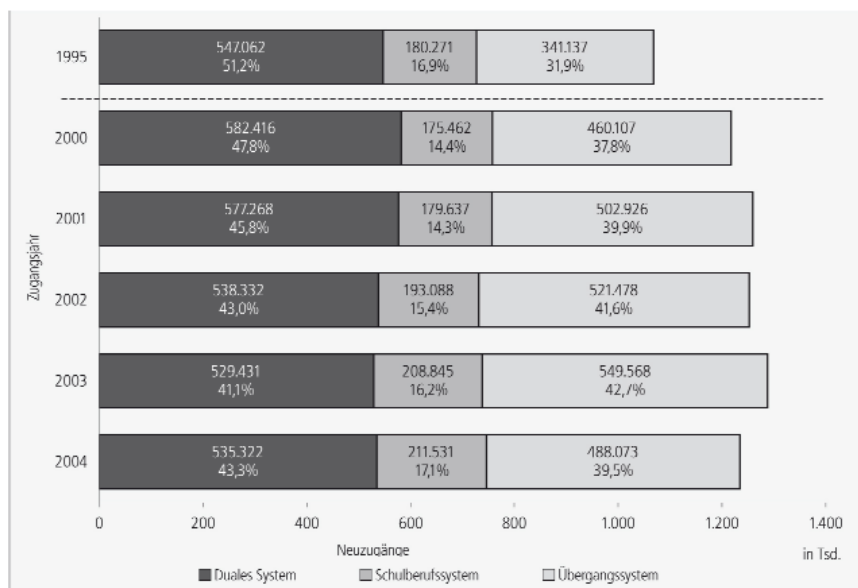
Übergangssystem aufnimmt, stieg von 32 % auf 40 % (2004). 2006 überstieg er die 50 %-Marke.

Schon lange also ist das Übergangssystem kein Randphänomen der beruflichen Bildung mehr. Es ist im Wesentlichen auch kein System der Hilfe im Angesicht von Problemlagen der Lernbehinderung oder individuellen Bildungsbenachteiligung. Sondern es ist die "naturwüchsige" Reaktion einer durch tradierte Governance-Strukturen geprägten Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik auf den tiefgreifenden sozioökonomischen Strukturwandel der letzten gut drei Jahrzehnte, der vor allem durch die Tertiarisierung ("Dienstleistungsgesellschaft") und die Durchsetzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ("Wissensgesellschaft") gekennzeichnet ist.

Diese Governance-Strukturen beruhen auf der im 19. Jahrhundert wurzelnden Trennung von Allgemeiner und Beruflicher Bildung ("Deutsches Bildungsschema"), das den aufklärerischen, neuhumanistischen Anspruch "Allgemeiner Menschenbildung" - und

Abbildung 1.2: Institutionelle Segmentation von Berufs- und höherer Allgemeinbildung (»Bildungs-Schisma«)

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Höhere Allgemeinbildung	Berufsbildung
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit/individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status der Lernenden	Schüler/Studierende	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisenthoßen (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht bis semi-professionell; private Arbeitsverträge

Abbildung 2.2: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Bildungssystems 1995 und 2000 bis 2004

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80; zu den Erläuterungen vgl. ebenda.

Datenbasis: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

damit übrigens auch die "höheren Kulturgüter" - für die höheren Stufen der Allgemeinen Bildung ab der gymnasialen Oberstufe reservierte und die Berufliche Bildung unter den Primat von Berufs- und Arbeitsmarktpolitik stellte.

Dieses für deutsche Bildungsverhältnisse grundlegende Schisma ist in der bildungstheoretischen und -politischen Diskussion immer wieder in Frage gestellt worden, insbesondere und mit besonderem Nachdruck angesichts der "Bildungsexpansion" in den 70er Jahren. In der Theorie kann es als inzwischen überwunden gelten. Das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006) stellt auch die Berufliche Bildung unter dezidiert bildungspolitische Leitlinien und damit in den Kontext einer Gesamtschau auf das Bildungssystem, die seit der Industrialisierung durch die Doppelperspektive "individuelle Entfaltung als Subjekt" und "funktionale Erfordernisse der gesellschaftlichen - insbesondere ökonomischen - Reproduktion" gekennzeichnet ist (vgl. Schmidt, Siegfried J. 2005, 164 ff., s.u.) und durch die demokratischen Postulate der Ermöglichung

chancengleicher gesellschaftlicher Teilhabe ergänzt wird.

Das Konsortium Bildungsberichterstattung bestimmt dementsprechend die Ziele von Bildung in drei Dimensionen:

- individuelle Regulationsfähigkeit (personale Autonomie)
- Sicherung und Entwicklung von Humanressourcen
- Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe.

Alle drei Ziele verweisen eng aufeinander; sie stehen viel eher im Verhältnis wechselseitiger Bedingung als im Konflikt zueinander. Vor diesem Hintergrund wird in den Arbeiten des SOFI die Frage nach der *Bildungsmobilität* zur Leitfrage: Nur unter Bedingungen von Bildungsmobilität können Individuen ihr Leben selbstbestimmt führen und die Kompetenzen erwerben, die gesellschaftliche Teilhabe erfordert; nur unter diesen Bedingungen können "Humanressourcen" erschlossen und entwickelt werden.

Im Licht dieser Zielbestimmungen und der Leitfrage nach der Bildungsmobilität erscheint das Übergangssystem als ein Problemfeld, in dem sich die Gesamtproblematik des deutschen Bildungssystems verdichtet. Zur Problematik des Übergangssystems gehört dabei seine Unübersichtlichkeit (siehe nebenstehende Tabelle), die nicht nur die Praktiker, sondern auch die empirische Durchdringung dieses Feldes vor schwer lösbare Aufgaben stellt. Gleichwohl sind, obwohl wichtige empirische Daten schlicht nicht existieren, die mit der Entwicklung des Übergangssystems verbundenen Probleme und Risiken deutlich erkennbar.

Diese Entwicklung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines inzwischen "säkular" zu nennenden "Mangels an Arbeit" in postindustriellen Gesellschaften und der grundlegenden strukturellen Inadäquanz der schulischen Formen des Lehrens und Lernens gegenüber den Anforderungen an Kompetenzentwicklung, die sich aus den eben genannten Leitlinien ergeben.

Bedeutungsverlust des Dualen Systems

Aber in einem engeren Sinn beruht sie zunächst auf dem qualitativen und quantitativen Bedeutungsverlust der Dualen Ausbildung, die ihre Wurzeln in Handwerk und Industrie hat und im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen und Übernahmequoten in diesen Sektoren auch international zu Recht einen guten Ruf genoss.

Der fallende sektorale Anteil von Industrie und Handwerk und die damit verbundenen rasanten Rationalisierungsprozesse führen zu einem relativen und absoluten Rückgang der hier Beschäftigten und damit - bei insgesamt stabilen Ausbildungs- und Ausbildungsbedriebsquoten - zu einer entsprechenden Verminderung der Ausbildungsangebote. Hinzu kommen Veränderungen in der Unternehmenssteuerung und Arbeitsorganisation (Geschäftsprozessorientierung, Kostenmanagement), die die Bereitschaft der Unternehmen mindern, in Reaktion auf politische Appelle über den nunmehr noch restriktiver einzelwirtschaft-

Angebote für Jugendliche im Übergang Schule-Beruf in Berlin

Glossar

1-jährige Berufsfachschule am OSZ, unterschiedliche Fachrichtungen (Übersicht: www.oberstufenzentrum.de)
Voraussetzung: erweiterter Hauptschulabschluss
Bewerbung: bis Mitte Mai beim gewünschten OSZ, Zweitwahl kann angegeben werden
Ziel: Realschulabschluss, Berufsvorbereitung

2-jährige Fachoberschule am OSZ, unterschiedliche Fachrichtungen (Übersicht: www.oberstufenzentrum.de)
Bewerbung: direkt bei den OSZ, Bewerbungsfristen sind unterschiedlich
Ziel: Fachhochschulreife, Berufsvorbereitung

Abendkurs Volkshochschule zum nachträglichen Erwerb des einfachen oder erweiterten Hauptschulabschlusses bzw. des Realschulabschlusses, Vorbereitung auf die Fremdspracheprüfung in einem Jahr (mit halbjährigem Vorkurs)
Bewerbung: direkt bei den Volkshochschulen
Ziel: Schulabschluss

Aktivierungshilfe
Voraussetzung: Individueller Unterstützungsbedarf
Zugang: Vermittlung von einem JobCenter laut § 241 (3a) SGB III oder durch das JA
Ziel: nach erfolgreichem Verlauf - die Aufnahme einer Berufsvorbereitenden Maßnahme oder einer Ausbildung oder einer Beschäftigung

Assistentenausbildung am OSZ in unterschiedlichen Berufen (Übersicht: www.oberstufenzentrum.de)
Voraussetzung: Realschulabschluss
Bewerbung: direkt bei den OSZ, Bewerbungsfristen sind unterschiedlich
Ziel: Berufsausbildung, z.T. Fachhochschulreife

Außerbetriebliche Ausbildung
 Ausbildungsangebot der Jugendämter für Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf
Voraussetzung: Individueller Unterstützungsbedarf
Zugang: über die Jugendämter der Bezirke
Ziel: Berufsausbildung

Außerbetriebliche Ausbildung
 Ausbildungsangebot für benachteiligte Jugendliche der Agentur für Arbeit
Voraussetzung: Meldung als Ausbildungsplatz suchend, mind. 6 Monate Berufsvorbereitung
Zugang: über die Berufsberatung der Agentur für Arbeit (Vermittlungsvorschlag) Oder über die Fallmanager im JobCenter bei ALGII Bezug Ziel: Berufsausbildung

Berufsorientierung nach SGB VIII
 Berufsorientierung und -findung für Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf Voraussetzung: Individueller Unterstützungsbedarf
Zugang: über die Jugendämter der Bezirke
Ziel: Berufsfindung, z.T. Schulabschluss

Berufsvorbereitung nach SGB VIII
 Berufsvorbereitung für Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf Voraussetzung: Individueller Unterstützungsbedarf
Zugang: über die Jugendämter der Bezirke
Ziel: Berufsvorbereitung, z.T. Schulabschluss

BQL (1-jähriger Berufsqualifizierender Lehrgang) in unterschiedlichen Fachrichtungen Voraussetzung: Schulpflicht erfüllt
Bewerbung: bis Mitte Mai beim gewünschten OSZ, Zweitwahl kann angegeben werden Ziel: Berufsvorbereitung, HSA bzw. EHSA

BvB: Fachkonzept (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit neuer Förderstruktur)
 Individuell abgestimmte Förder- und Qualifizierungssegmente der Agentur für Arbeit für max. 10 Monate, (für junge Menschen mit Behinderung max. 18 Monate)
Voraussetzung: Meldung als Ausbildungsplatz suchend
Zugang: über die Berufsberatung der Agentur für Arbeit, laufender Einstieg möglich
Ziel: Berufsvorbereitung, Qualifizierung, Schulabschlüsse, Arbeitsaufnahme

EQJ (Einstiegsqualifizierung für Jugendliche)
 Ausbildungsvorbereitung im Betrieb für 6 bis 12 Monate
Voraussetzung: Schulabschluss
Zugang: Vermittlung über die Berufsberatung der Agentur für Arbeit
Ziel: Vorbereitung auf die Berufsausbildung, unter Umständen können maximal 6 Monate als Ausbildungszeit anerkannt werden

Gymnasiale Oberstufe am OSZVoraussetzung:

Realschulabschluss mit
Gymnasialempfehlung Zugang:
Bewerbung direkt bei den OSZ
Ziel: Allgemeine Hochschulreife

MAE (Arbeitsgelegenheiten mit
Mehraufwandsentschädigung /
Ein-Euro-Job)

Voraussetzung: Arbeitslosengeld
II Empfänger/-in bzw. in
Bedarfsgemeinschaft lebend
Zugang: Zuweisung über ein
JobCenter

Ziel: Arbeitslose sollen wieder an
Arbeit herangeführt werden, eine
MAE gibt es auch mit der
Möglichkeit zur
Erlangung eines
Schulabschlusses (Hauptschul-
bzw. Realschulabschluss)

MDQM I, (Modulare Duale
Qualifizierungsmaßnahme I)
Berufsvorbereitung mit
Schulabschluss

Voraussetzung: Schulpflicht
erfüllt, maximal
Hauptschulabschluss

Zugang: Bewerbung Mitte April
bis Mitte Mai, persönliche
Anmeldung mit Anmelde
und Leitbogen an einer Schule,
die das Berufsfeld, den Bereich
anbietet, das der Erstwahl ent-
spricht

Ziel: je nach Leistung HSA oder
EHSA, Berufsvorbereitung

MDQM II (Modulare Duale
Qualifizierungsmaßnahme II)
Schulische Ausbildung in 20
Berufen

Voraussetzung: Schulabschluss,
abhängig vom gewählten Beruf

Zugang: Bewerbung Mitte April
bis Mitte Mai persönliche
Anmeldung bei bbw,
Geneststraße 5-6, 10829 Berlin,
Tel.: 75 77 22 21

Ziel: Berufsausbildung, nach 2
Jahren Realschulabschluss

Orientierung und**Qualifizierung**

Qualifizierung für Jugendliche
mit erhöhtem Förderbedarf

Voraussetzung: Individueller
Unterstützungsbedarf

Zugang: über die Jugendämter
der Bezirke

Ziel: Qualifizierung
Arbeitsaufnahme

Produktives Lernen

Voraussetzung: Schüler der 8.
Klasse aller Schultypen - auch
ohne Versetzung Aufnahme in
die 9. Klasse

Zugang: Anmeldung bei der
durchführenden Schule

Ziel: Hauptschul- (nach erfolgrei-
cher 9. Klasse) und erweiterter
Hauptschulabschluss (nach
erfolgreicher 10. Klasse)

Schulische Ausbildung am

OSZ in unterschiedlichen
Berufen (Übersicht: www.oberstufenzentrum.de)

Voraussetzung: Schulabschluss,
abhängig vom gewählten Beruf
Bewerbung: direkt bei den OSZ,
Bewerbungsfristen sind unter-
schiedlich

Ziel: Berufsausbildung

Schulverweigererprojekte**nach SGB VIII**

Reintegration von
Schulverweigerern in
Regelschulen bzw. Vorbereitung
auf den externen
Schulabschluss

(Übersicht: <http://www.schwaenzer.de/berlinerschulverweigererprojekte.html>)

Zugang: über die Jugendämter
der Bezirke

Ziel: Schulbesuch bzw.
Schulabschluss

Sozialpädagogische**Begleitung und Betreuung als
ambulantes Angebot nach §
13,2 KJHG**

Im Übergang Schule/Beruf
als Ergänzung einer betriebli-
chen Berufsvorbereitung oder-
Ausbildung /Qualifizierung

Zugang: über die Jugendämter
der Bezirke

Ziel: Abbrüche vermeiden, bes-
sere Integration

Tageskurs

an drei Volkshochschulen zum
nachträglichen Erwerb des einfa-
chen oder erweiterten
Hauptschulabschlusses bzw. des
Realschulabschlusses für allein
erziehende Mütter und
Jugendliche mit

Migrationshintergrund,
Vorbereitung auf die
Fremdprüfung in einem Jahr (mit
halbjährigem Vorkurs)

Bewerbung: direkt bei den ent-
sprechenden Volkshochschulen
Ziel: Schulabschluss

Verbundausbildung (Übersicht:
www.nraw.de)

Ausbildungsangebot eines
Bildungsträgers (bezirklicher
Leitbetrieb) in Kooperation mit
einem Betrieb

der freien Wirtschaft
Voraussetzung: Meldung als
Ausbildungsplatz suchend,
Wohnsitz in Berlin

Zugang: Vermittlungsvorschlag
der Berufsberatung, Bewerbung
beim Leitbetrieb

Ziel: Berufsausbildung

aus:

*Christliche Arbeiterjugend Berlin (Projekt JOBMobil) in Kooperation mit Leben
Lernen e.V. - Beratungsstelle für Mädchen und junge Frauen und dem BBZ Berlin
gGmbH, Ausbildungsverband Tempelhof-Schöneberg, dem Jugendamt Tempelhof-
Schöneberg dem AKC Ausbildungs- und Kulturzentrum e.V., Arbeit und Bildung e.V.
und den weiteren Mitgliedern der Fach-Arbeitsgemeinschaft "Jugendberufshilfe /
Jugendsozialarbeit" im Bezirk Tempelhof-Schöneberg*

lich definierten Bedarf hinaus auszubilden.

Der stark angewachsene Dienstleistungssektor bildet traditionell deutlich weniger aus als Industrie und Handwerk, mit Ausnahme der Gastronomie (in der aber die Ausbildungsabbruchsriskien mit einer Quote von 40 % besonders hoch sind). Die 1997 eingeführten und seitdem sprunghaft ansteigenden IT-Berufe gleichen die durch sektorale Verschiebungen verursachten Verluste an Ausbildungsmöglichkeiten im Dualen System nicht aus und bieten Aufstiegschancen vor allem für Gymnasial- und Realschulabsolventen.

All dies spielt sich vor dem Hintergrund der infolge geburtenschwacher Jahrgänge seit 1984 bis 1994 drastisch gesunkenen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ab. Zwar hat das Duale System in den letzten 30 Jahren zu keinem Zeitpunkt alle absorbiert, die sich auf einen Ausbildungsplatz beworben hatten. Wie schon eine Zeitlang in den 80er Jahren und 1997 liegt aber seit 2003 die Zahl der überhaupt angebotenen Ausbildungsplätze unterhalb der Bewerberzahlen (ein-

schließlich der Unvermittelten aus den Vorjahren); und auf Grund der oben erwähnten Änderungen von Managementorientierungen ist die Zeit der wirksamen politischen Appelle vorbei.

Spätestens seitdem die Schere zwischen Ausbildungsangeboten und Ausbildungsnachfrage sich erneut geöffnet hat, ist es nicht mehr möglich, die Ausbildungslücke vor allem aus einem *qualitativen* Auseinanderklaffen des Ausbildungsplatzangebots einerseits und der Profile und Aspirationen der Ausbildungsplatzbewerber andererseits zu erklären: Es gibt schlechterdings zu wenig Ausbildungsplätze (und auch Arbeit) für alle, und dies ist ein strukturelles Problem. Das Problem qualitativer Disparitäten gibt es *außerdem* (s.u.).

In dieser Lücke entwickelt sich das Übergangssystem, dessen erster - bis in die Praxis vor Ort hinein wirksamer - Widerspruch darin liegt, die Bearbeitung derartiger Strukturprobleme in Form der Förderung von bestimmten "problematischen" Zielgruppen zu inszenieren. Zweifellos bringt das Schulsystem

problematische Zielgruppen hervor; aber zunächst einmal liegt über dem Übergangssystem der Schatten, dass dasjenige System, in das hinein Übergänge geschaffen werden sollen, nicht für jeden, der im Übergangssystem steckt, Plätze bereit hält. (Dass auch hier es wieder Verlierer geben wird und geben muss, steht also von vornherein fest.)

Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass das Übergangssystem, jenseits aller Förderleistungen, zumindest auch die Funktion hat, strukturell erzwungene Selektionsleistungen - die Ausgrenzung dieser Gruppe von Verlierern - so darzustellen, dass das Verlieren in der öffentlichen Wahrnehmung nicht der begrenzten Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems zugeschrieben wird, sondern den Verlierern selbst. Dass es immer wieder junge Menschen gibt, die trotz der vielfältigen Bemühungen um ihre Förderung es dann doch nicht schaffen - das muss dann wohl an ihnen selbst liegen. Das Junktim, das die in pädagogischer Hinsicht - in der Arbeit mit den Einzelnen - oft richtige,

in sozialpolitischer aber falsche und im Hinblick auf die öffentliche Meinung verheerende Formel "Fördern und Fordern" postuliert, bringt diesen Zusammenhang auf seinen ideologischen Begriff (vgl. Eckert, Manfred 2004, 5).

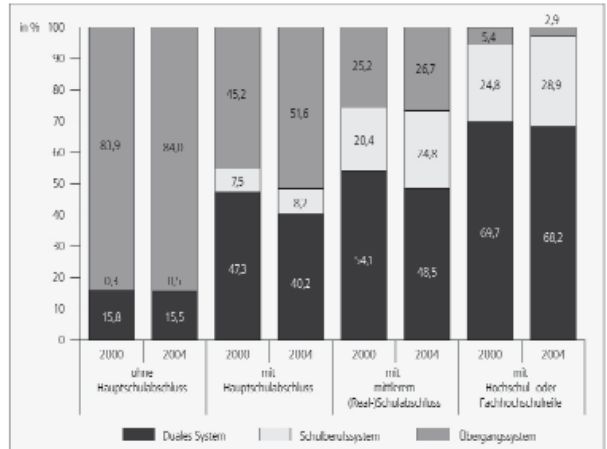
Insbesondere ist zu befürchten, dass die Dreiteilung der Beruflichen Bildung - Duales System, voll qualifizierende schulische Ausbildung, Übergangssystem - im allgemeinen und darin das Übergangssystem im besonderen die schulischen Selektionsleistungen nicht korrigieren, sondern verschärfen und in die weiteren Berufs- und die dadurch wesentlich mitbestimmten Bildungsverläufe hinein verlängern wird. Und genau dies geschieht offenbar auch (wir sehen im Folgenden von den regionalen Unterschieden ab und konzentrieren uns auf den Aspekt der *sozialen* Bildungsmobilität).

Verteilung der
Ausbildungsanfänger auf
die drei Sektoren des
Berufsbildungssystems

Nicht einmal ein Sechstel der Ausbildungsanfänger ohne Hauptschulabschluss, die knappe Hälfte der Ausbildungsanfänger mit Real- schulabschluss und gut zwei Drittel der Ausbildungsanfänger mit Abitur oder Fachabitur finden (2004) Aufnahme im Dualen System. 3 % der Letzteren, aber mehr als vier Fünftel der Ausbildungsanfänger ohne Abschluss, über die Hälfte der Haupt- schul- und immerhin noch mehr als ein Viertel der Realschulabsolventen landen im Übergangssystem. Angesichts des hohen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg indiziert diese Verteilung auch ungleiche Verteilungen nach der sozialen Herkunft, über die im Hinblick auf das Berufsbildungssystem als Ganzes keine Daten vorliegen.

In ganz besonderem Maße betrifft diese im Berufsbildungssystem fortgesetzte Ungleichverteilung von Chancen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie machen 27 % der

Abbildung 3.5: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2000 und 2004*



*) Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen.
Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), Abb. E1 3 (S. 83).

Bevölkerung unter 25 Jahren aus; Ausländer im Sinne des Staatsbürgerschaftsrechts sind nur 10 % der unter 25-Jährigen. (Die Statistik beruhte bis vor kurzem gänzlich auf dem Ausländerkonzept und bildet daher die Problemlagen der Einwandernden und ihrer Kinder nur höchst unvollständig ab.)

Die Langzeitbetrachtung (1982-2004) zeigt, dass der Anteil der ausländischen Jugendlichen an der Gesamtauszubildendenzahl stark zurückgegangen ist und dass es insbesondere die Ausbildungsplätze in

Industrie und Handwerk sind, die ihnen immer weniger offen stehen.

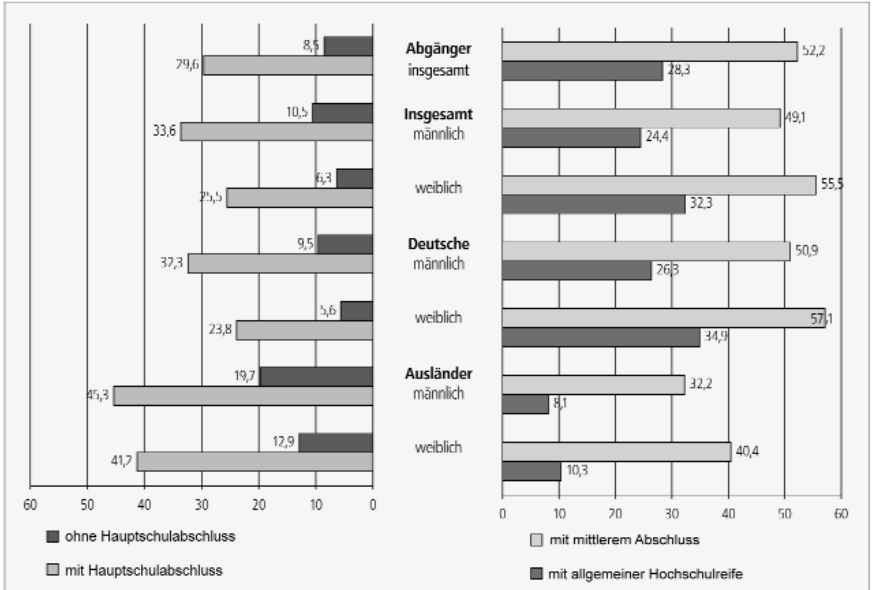
Dies hängt zum einen damit zusammen, dass der Anteil der ausländischen Jugendlichen an den Schulentlassenen ohne Abschluss oder mit niedrigen Abschlüssen überproportional hoch ist. Zum anderen aber zeigt die Hamburger Studie ULME I, dass bei gleicher allgemeiner Fachleistung die Chancen Jugendlicher mit deutschem Hintergrund, einen Ausbildungsplatz im Dualen System zu erlangen, doppelt so hoch wie die der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es ist die Einstellungspraxis im Dualen System, die diese Benachteiligungen bedingt - eine Situation, die dem Berufsbildungsbericht von 2004 zufolge nicht nur für Hamburg, sondern für ganz Deutschland zutrifft.

Die dritte ins Auge fallende Disparität diskutieren die AutorInnen der SOFI-Studie "Berufsbildung im Umbruch" unter dem Titel "Das Elend der jungen Männer". Der Anteil der männlichen Jugendlichen an den Auszubildenden des Dualen Systems, in dem sie überrepräsentiert sind, ist im

letzten Jahrzehnt kontinuierlich gefallen (von 64 % auf 58 %); dies hängt u. a. mit dem Bedeutungsverlust des handwerklichen und industriellen Sektors mit seinen traditionellen "Männerberufen" bzw. umgekehrt mit dem Bedeutungszuwachs des Dienstleistungssektors mit seiner hohen Anzahl "frauenintensiver" Berufe zusammen. Im voll qualifizierenden Schulberufssystem, in dem männliche Jugendliche unterrepräsentiert sind, ist ihr Anteil nur geringfügig gestiegen. Im Übergangssystem aber stellen sie 58 % der Jugendlichen (absolut ca. 280 000 junge Männer). Die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen stieg insgesamt mit der allgemeinen Arbeitslosigkeit; aber seit 2001 stieg sie bei den männlichen Jugendlichen deutlich stärker an als bei den weiblichen; 2004 liegt die Arbeitslosenquote bei den jungen Männern um fast 4 Prozentpunkte höher als bei den jungen Frauen.

Die Ursache liegt - neben den genannten sektoralen Verschiebungen - vor allem in den deutlich schlechteren Schulabschlüssen der Jungen; die nebenstehende Abbildung zeichnet davon

Abbildung 3.10: Deutsche und ausländische Schulabgänger nach Abschlussart und Geschlecht 2004 (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



*) Ohne Fachhochschulreife: folgende Altersjahrgänge wurden jeweils zugrunde gelegt: 15 bis unter 17 Jahre (ohne und mit Hauptschulabschluss), 16 bis unter 18 Jahre (mittlerer Abschluss), 18 bis unter 21 Jahre (allgemeine Hochschulreife).
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05, Bevölkerungsstatistik.

ein deutliches Bild. Diese Abbildung zeigt auch, dass und wo die Bildungsbenachteiligungen im deutschen Schulsystem kumulieren:

Der "männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund" ist zum Prototyp des "Benachteiligten" geworden.

Wie wirksam fördert das Übergangssystem?

Genau diese Frage ist empirisch zuverlässig nicht zu beantworten.

- Das Übergangssystem ist im Ganzen unübersichtlich - geprägt durch unterschiedliche administrative Zuständigkeiten (vor dem Hintergrund der Reform der Arbeitsverwaltung, heute: Agentur für Arbeit

bzw. die ARGEN; zum anderen die an Boden verlierende Jugendberufshilfe), einander ablösende Programme und Förderkonzepte (JUMP, JUMP-Plus, JOBAQTIV, Neues Förderkonzept) mit ihren unterschiedlichen Zuweisungsstrukturen und Zielgruppen und durch eine bunte Landschaft freier Träger, die mittlerweile um die Ausschreibungen von Maßnahmen durch die BA in kurzen Zeitabständen immer wieder konkurrieren müssen.

- Zum anderen fehlt jede systematische Evaluation. Die empirische Beurteilung ist auf Regionalstudien und Teilevaluierungen einzelner Maßnahmepakete angewiesen, die im Einzelnen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

Vor jeder Betrachtung im Einzelnen sollte man sich noch einmal vor Augen halten: Bei der Bezeichnung dieses Feldes als "Übergangssystem Schule-Beruf" handelt es sich insofern um eine irreführende Bezeichnung, als dass dieses

System Übergänge in den Beruf gerade nicht vermittelt - denn es handelt sich um ein reines *Parallelsystem*, das so gut wie keine Abschlüsse verleiht, die im Beschäftigungssystem anerkannt würden. Es kann daher im Prinzip nur Übergänge in Jobs - ungelernete Arbeit - vermitteln oder aber in Ausbildung. Es kann zum Nachholen verpasster und zur Verbesserung erlangter Schulabschlüsse führen. In sehr begrenztem Umfang kann es ehemalige Schüler ins Allgemeinbildende Schulsystem zurückführen.

Kurz: Das System ist strukturell nicht darauf angelegt, die Karten, die das Schulsystem verteilt hat, einzuziehen und neue auszugeben. Dies wäre nur möglich, wenn es wirksame Fördermaßnahmen mit anerkannten Teilabschlüssen verbände. Die Bestrebungen zur Modularisierung der Berufsausbildung zielen in diese Richtung; sie sind auch im Hinblick auf die europäische Integration der Berufsbildung, die mit den Bemühungen um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und ein allgemeines Anerkennungssystem (ECVET) vorange-

trieben wird, notwendig; auch BQF hat entsprechende Modellprojekte gefördert.

Die unvollständigen empirischen Daten, aus denen auf die Wirksamkeit des Übergangssystems unter Fördergesichtspunkten geschlossen werden kann, sprechen aber mit hinlänglicher Deutlichkeit dafür, dass das Übergangssystem auch innerhalb seiner prinzipiell eingeschränkten Möglichkeiten weder effektiv noch effizient ist. In beiden JUMP-Programmen und im Neuen Förderkonzept der BA sind Jugendliche mit Migrationshintergrund erkennbar unterrepräsentiert; erst das neue Förderkonzept der BA erfasst Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in nennenswertem Umfang. Von den nach dem BvB-Fachkonzept der BA geförderten Jugendlichen konnten 46 %, von den JUMP-geförderten 38 % vermittelt werden. Dabei konzentrierte sich JUMP eher auf die Integration in Beschäftigung, nicht in Ausbildung. Diese Zahlen beziehen sich auf die Jugendlichen, die Maßnahme *bis zum Ende* durchlaufen, und berücksichtigen nicht die Zahl der

Abbrecher. In den BA-Maßnahmen nach dem neuen Förderkonzept brachen mehr als ein Drittel der Jugendlichen die Teilnahme ab (wobei die Entscheidung zum Abbruch zum großen Teil von der Agentur bzw. den Trägern gefällt wurde). Dabei ist der Anteil der Jugendlichen, die keinen Schulabschluss hatten, an den Abbrechern überproportional hoch.

Zusammengenommen lassen diese Zahlen vermuten, dass es in allen drei BA-Programmen nicht gelang, mehr als ein Drittel der beteiligten Jugendlichen zu vermitteln. Die SOFI-AutorenInnen resümieren:

- "Für alle drei Programme ist allerdings zu konstatieren, dass für über die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen, denen nach Beendigung der Maßnahme weder der Zugang zu Ausbildung noch zu Beschäftigung gelang, das Risiko des Verbleibs im Übergangssystem oder in Arbeitslosigkeit außerordentlich hoch ist. Stellt man die Abbrüche mit in Rechnung, so betrifft dieses Risiko weithin die

Mehrheit." (Baethge u.a. 2007, 53) Und:

- "Für die (...) dargestellten Bildungsangebote des Übergangssystems zeigt sich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeiten des ‚Übergangs‘ in eine reguläre Berufsbildung (oder Beschäftigung) gering sind und kaum die 40 %-Marke überschreiten. Von daher handelt es sich beim Übergangssystem weniger um eine ‚Vorbereitung‘ auf eine vollqualifizierende (insbesondere duale) Ausbildung, sondern überwiegend um den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von ‚Maßnahmekarrieren‘ geprägt ist." (Baethge u.a. 2007, 51)

Das Übergangssystem fördert die Jugendlichen auf ihrem Weg ins Erwerbsleben nur zu einem geringen Anteil; und unter denen, die es nicht fördert, ist wiederum der Anteil derer, die der Förderung eigentlich besonders bedürfen, besonders hoch. Das Übergangssystem korrigiert nicht die soziale Auslese durch die Schule; es setzt die soziale Auslese fort, die dort statt-

findet, und verschärft sie noch.

Im Rücken dieser Entwicklung wachsen der Rückstau abgewiesener Ausbildungsplatzbewerber und die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen.

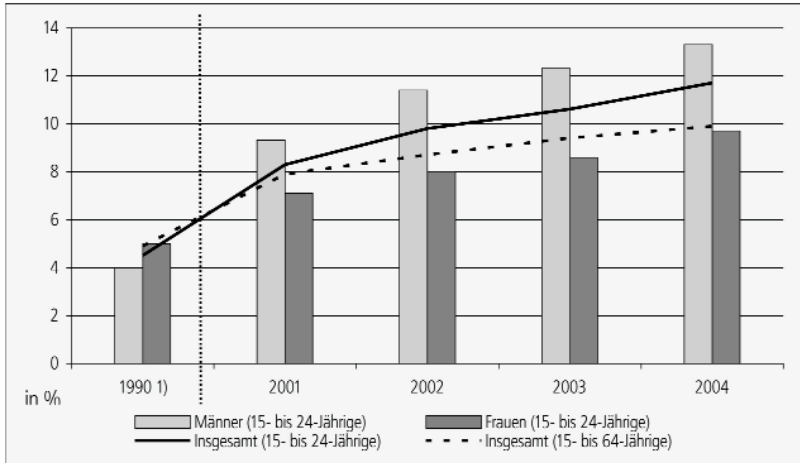
Weitere Barrieren

Auch jenseits des Übergangssystems - für diejenigen, die sich in Ausbildung befinden - werden die Hürden höher.

Zum einen sind die in den 70er Jahren stark gestiegenen Ausbildungsabbruchquoten nicht wieder gefallen und liegen seitdem im Gesamtdurchschnitt bei gut 20 %. In manchen Bereichen sind sie entschieden höher, darunter in der Gastronomie, die zu den Branchen gehört, deren Ausbildungsplatzangebot wächst.

Zum anderen aber erhöht sich die sog. *zweite Hürde*, die nach dem Abschluss einer Ausbildung zu nehmen ist. Die Übernahmequoten sanken in den alten Bundesländern zwischen 2000 und 2004 von 60,4 %

Abbildung 3.12: Arbeitslosigkeitsquoten* nach Altersgruppen und nach Geschlecht 1990 und 2001 bis 2004



*) Berechnet nach ILO-Konzept

1) 1990 früheres Bundesgebiet

Quelle: OECD Employment Outlook 2005, Tabelle C, eigene Darstellung.

auf 53,8 %; in den neuen Bundesländern liegen sie insgesamt auf deutlich niedrigerem Niveau. Die Arbeitslosigkeit von Ausbildungsabsolventen stieg von 1995 bis 2004 auf fast das Doppelte (2004 ca. 190 Tsd.), die betreffende spezifische Arbeitslosenquote von 22 % auf über 40 %. In diesen Zahlen enthalten sind auch kurzfristige Sucharbeitslosigkeiten; sie indizieren gleichwohl die gestiegene Unsicherheit.

Die allgemeine Jugendarbeitslosigkeitsquote in Deutschland stieg zwischen 1990 und 2004 von 4,5 %

auf 11,7 % und liegt damit auf höherem Niveau als die Gesamtarbeitslosigkeit. Im internationalen Vergleich ist die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland immer noch gering; aber im Gegensatz zu den sinkenden EU-Durchschnittszahlen steigen die Zahlen in Deutschland weiter an.

Welche Konsequenzen diese berufs- und bildungsbiographischen Einbrüche und Unsicherheiten für die weiteren Lebens-, Bildungs- und Berufsverläufe derjenigen haben, die auch an

diesem Übergang wieder scheitern, lässt sich nicht aufklären.

Da diese Einbrüche in eine Lebensphase fallen, in der sich Identitäten herausbilden und Grundmuster der Lebensführung erlernt und entwickelt werden, kann man die Folgeprobleme dieser Entwicklung kaum überschätzen. Soziale Anerkennung ist immer noch in hohem Maße abhängig von der Position, die man in Erwerbsleben erlangt hat. Dies betrifft in besonderem Maße die Männer, denen nach den tradierten Mustern der Definition von Geschlechterrollen hier weniger Alternativen offen stehen als Frauen (Baethge u.a. 2007, 50). Der soziale Status strukturiert in hohem Maße die privaten Beziehungen, zum Beispiel die "Beziehungs- und Heiratsmärkte".

Der Mangel an Anerkennung ist nicht zufällig ein Zentralthema der Diskussionen über die Probleme des Heranwachsens, die sich an den extremen Symptomen wie der "Jugendkriminalität", "Jugendgewalt" und dem Rechtsradikalismus entzünden.

Anerkennung ist aber eine Frage der Wertung und damit eine kulturelle Frage. KUBIQ-Projekte ziehen aus dieser Überlegung Konsequenzen (dazu unten).

Lebenslanges Lernen?

Die Bezeichnung von Bildung und Qualifizierung als Kompetenzförderung - Förderung der Disposition zur Selbstorganisation von Lernen und Handeln - stellt nicht zuletzt auf die Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ab, das unter den Bedingungen beschleunigter Innovation und wachsender Unsicherheiten immer wichtiger wird. Und in der Tat lässt sich zumindest theoretisch denken, dass fehllaufende berufliche Erstsozialisierungen im Laufe des weiteren Lebens durch Weiterbildungen in relevantem Maß korrigiert werden. Unter allen oben genannten Leitgesichtspunkten - personale Autonomie, Sicherung und Entwicklung von Humanressourcen, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe - ist daher Bildungsmobilität ein zentrales Thema.

Empirisch allerdings zeigt sich eine Entwicklung, die der Aufwertung des lebenslangen Lernens durch den öffentlichen Diskurs genau entgegenläuft: Es sinken sowohl die gesellschaftlichen Aufwendungen für die allgemeine und berufliche Weiterbildung als auch die Zahl der daran Teilnehmenden. Die Bundesagentur für Arbeit senkte ihre Mittel zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von 1995 bis 2004 um mehr als die Hälfte auf 3,6 Mrd. EUR; auch die Ausgaben der Gebietskörperschaften fielen von 2000 bis 2003 unter den Stand von 1995. Der Anteil der Erwerbspersonen, der Weiterbildungsangebote in Anspruch nimmt, sank im Bundesdurchschnitt von gut 30 % auf etwas über 25 %.

Die spezifische Bildungsbenachteiligung durch schulische und berufliche (Erst-)Sozialisation setzt sich in der Weiterbildung und im Weiterbildungsverhalten fort und wird hierdurch keineswegs kompensiert, sondern verschärft. Baethge u.a. resümieren:

"Im Ergebnis zeigt sich, dass sich in den letzten 15 Jahren an der Sozialstruktur der Weiterbildungsteil-

nahme so gut wie nichts verändert hat. Der Rückgang in der Bildungsbeteiligung seit 1997 verläuft in allen sozialen Gruppen in gleicher Richtung, so dass die Beteiligungsstruktur von 2003 immer noch der von 1991 entspricht: Die Personen mit niedriger Schulbildung nehmen nur halb so oft an beruflicher Weiterbildung teil wie solche mit mittlerer und in noch geringerem Prozentsatz im Vergleich zu Personen mit hoher Schulbildung. Nach beruflicher Qualifikation gemessen sind die Unterschiede noch krasser. 2003 nahmen von den Personen ohne Berufsausbildung 7 %, von denen mit Berufsausbildung 18 %, mit Meister- oder anderem Fachschulabschluss 34 % und mit Hochschulabschluss 39 % an beruflicher Weiterbildung teil (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 125 f.). Die erbarmungslose Gültigkeit des Matthäusprinzips („Wer da hat, dem wird gegeben“) scheint in der beruflichen Weiterbildung fest zementiert.“ (Baethge u.a. 2007, 68)

Dass dieser Zusammenhang so eng ist, liegt zum einen daran, dass ein in

Schule und beruflicher Erstsozialisierung entstandenes Defizit an Lernbereitschaft und Lernstrategien später schwerer zu beheben ist. Noch wichtiger aber ist der Umstand, dass Geringerqualifizierte typischerweise auf den Arbeitsplätzen arbeiten, die weniger lernförderlich sind, d.h. Lernprozesse weder erfordern noch z. T. auch nur ermöglichen. Eine Repräsentativuntersuchung zeigt, dass umgekehrt lernförderliche Arbeitsorganisation auch bei denen, die geringere Ausgangsqualifikationen vorzuweisen haben, Lernkompetenz und -motivation fördert. Dabei besteht zwischen dem informellen Lernen am Arbeitsplatz und der Bereitschaft, an formellen Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, ein enger Zusammenhang.

Daraus ergeben sich zwei Forderungen:

- Arbeit so zu organisieren, dass Individuen dort Kompetenzen der Selbstorganisation auch entfalten können, und
- die informellen Lernmöglichkeiten mit den formalisierten Lern-

angeboten eng zu verkoppeln.

Dass solche lernförderlichen Arbeitsstrukturen über das Maß hinaus geschaffen werden, das einzelwirtschaftlich erforderlich ist, sollte man angesichts der oben angedeuteten Veränderungen in der Unternehmenssteuerung und Arbeitsorganisation bezweifeln. Ebenso zweifelhaft ist, ob die Forderung nach "Passgenauigkeit" formalisierter Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote, die den Diskurs einer vornehmlich arbeitsmarktpolitisch orientierten Weiterbildungspolitik - übrigens auch im Hinblick auf das "Übergangssystem" (s. Art. "Kompetenzfeststellung") - beherrscht, angesichts eines beschleunigten Strukturwandels überhaupt einlösbar ist.

So fordern auch Baethge u.a. in ihrer Studie zum Übergangssystem und zur Krise der Weiterbildung einen "neuen Bildungsbegriff für lebenslanges Lernen, der sich von den institutionellen Begriffsdefinitionen der Vergangenheit löst." (Baethge u.a. 2007, 70) Wie viele andere sehen sie diesen neuen

Bildungsbegriff im Kompetenz-Konzept vorgezeichnet.

"Wenn ein solches Kompetenzkonzept für alle gelten und Bildungsprivilegierung und -deprivierung im lebenslangen Lernen nicht vertieft werden sollen, sind zwei zentrale Voraussetzungen zu gewährleisten: Zum einen müssen die kognitiven und emotionalen Grundlagen für ein solches Kompetenzkonzept bereits in den frühen Lernerfahrungen der Kinder und in der schulischen und beruflichen Bildung angelegt sein (...). Zum anderen kann man dieses Konzept nicht allein in separat institutionalisierten Weiterbildungseinrichtungen realisieren, es bedarf der Fundierung in den Alltagsstrukturen der Erwerbsarbeit." (Baethge u.a. 2007, 70)

Diese beiden Bedingungen treffen grundlegende und entsprechend "harte" Strukturen des Bildungssystems und des Beschäftigungssystems. KUBIQ-Projekte werden formuliert unter der Voraussetzung, dass diese harten Strukturen - die Grundparameter, an denen sich schulische Lehr- und Lernformen einerseits,

Formen der Arbeitsorganisation in den "Niederungen" des Beschäftigungssystems andererseits orientieren - sich in absehbarer Zeit nicht werden ändern lassen.

Freilich: Die politischen Handlungsbedingungen können sich schnell gravierend ändern - wenn nämlich gesellschaftliche Problemlagen sich in einer Weise verdichten, dass es zu "sozialer Unruhe" (Baethge u.a. 2007, 50) oder sozialen Bewegungen kommt, die politische Steuerungsformen, wie Ende der 60er und Anfang der 80er Jahre geschehen, als ganze zu delegitimieren drohen. Entwicklungen dieser Art - jüngst angesichts der Banlieues-Unruhen in Frankreich wieder in den Horizont gerückt - lassen sich kaum prognostizieren. Aber auch nicht ausschließen.

[BI / Q]

2 Konsequenzen für KUBIQ-Projekte

Indessen nutzen KUBIQ-Projekte, die ihrer Natur nach besonders den Leitgedanken der personalen Autonomie und der gesellschaftlichen Teilhabe verpflichtet sind, pragmatisch Handlungsspielräume, die immer dort entstehen, wo politische Subsysteme, die für die Steuerung bestimmter gesellschaftlicher Bereiche zuständig sind, die Kosten, die von Fehlentwicklungen verursacht werden, selbst zu spüren bekommen und nicht externalisieren können, und versuchen, die daraus entstehenden Reformbereitschaften und -initiativen im Sinne integrierter Lösungen zu bündeln.

Im konkreten Fall von KUBIQ-Projekten bedeutet dies: die Krise der beruflichen und die Krise der kulturellen Bildung zusammenzudenken.

Denn beide "Subsysteme" sind einem ähnlichen Problem konfrontiert: Sie befriedigen nicht den Bedarf, der von Akteuren, die maßgeblich in ihre Governance-

Strukturen eingebunden sind, nachdrücklich angemeldet wird; dadurch geraten sie unter Handlungsdruck. Im Falle der beruflichen Bildung ist dies der von "der Wirtschaft" beklagte unbefriedigte Bedarf an Fachkräften, der sich als Hemmnis von Strukturwandel und Innovation geltend zu machen beginnt. Im Falle der kulturellen Bildung ist dies der Bedarf an Kunden für Institutionen der "Hochkultur" sowie insbesondere für die Einrichtungen der kulturellen Bildung selbst; beide fürchten um ihre Existenz.

Verortung von KUBIQ-Projekten zwischen "Subjektentwicklung" und "Qualifizierung"

Im Licht der Leitgedanken Autonomie und Teilhabe sind die soziale Selektivität des Bildungssystems - die im Übergangssystem Schule-Beruf sich fortsetzt - und die damit verbundene ebenfalls sozial strukturierte Einschränkung von Bildungsmobilität das Skandalon der Bildungspolitik.

Dieses Problem lässt sich im "klassischen"



Bildungsdiskurs prinzipiell von zwei Seiten her angehen:

- zum einen von der Seite des lernenden Subjekts her: Das lernende Subjekt kann - möglichst früh schon - lernfähiger und so in den Stand versetzt werden, die Grenzen zwischen den Wissensformen selbsttätig zu überschreiten;
- zum anderen von der Seite der - horizontal getrennten und vertikal geschichteten - Wissensformen her, die dem lernenden Subjekt sozusagen "objektiv" gegenüberstehen und angeeignet werden sollen: Die Wissensformen können füreinander anschlussfähiger gemacht werden. Diesen Weg gehen zum Beispiel die Bemühungen um die Konstruktion flexibler Grundberufe, die die verschiedenen Berufsbildern gemeinsamen Wissensanteile ausgliedern und in Form beruflicher Grundbildung konsolidieren sowie die Modularisierungsbestrebungen, die standardisierte Ausbildungsbau-

steine ausweisen, die an verschiedenen Lernorten erworben werden können und deren Erwerb von den verschiedenen Bausteinanbietern unter der Bedingung wechselseitiger Anerkennung zertifiziert werden kann.

KUBIQ-Projekte, die im Einzelnen sehr unterschiedlich aussehen und zum Beispiel die verschiedensten "Bausteine" enthalten können, nehmen sicherlich beide Reformimpulse auf. Aber sie legen dabei, dem Kompetenzparadigma folgend, vor allem aber, weil sie Kunst in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen, den Akzent eindeutig auf die Seite der Entwicklung von Subjektivität.

Daraus hat inVolve 02 - unter Modellprojektbedingungen - unter dem Stichwort "Inklusivität" zwei "radikale" Schlüsse gezogen:

- Es formulierte keine Eintrittskriterien außer dem einen: Die Bewerber, gleich welchen Abschlusses, mussten sich - im Hinblick auf die Fortsetzung von Bildungsprozessen - in einer deutlich erkenn-



DTM, Ikarus, 2006



baren Problemlage befinden.

- Es formulierte keine Ausschlusskriterien außer dem einen: Gewaltanwendung (oder schwere strafrechtlich relevante Vergehen wie Erpressung) gegen Personen im Projekt. (Beides, außer einigen nicht aufklärbaren Diebstählen, kam im Projekt nicht vor.)

Konkrete Ziele - Rückkehr in die Schule, Aufnahme einer Ausbildung - wurden individuell formuliert und im Verlauf des Projekts bei nicht wenigen freimütig revidiert.

Der "dreistellige" Diskurs von KUBIQ-Projekten: Der Referenzrahmen "Kultur"

KUBIQ-Projekte überwinden über ihre Akzentsetzung auf Subjektivität hinaus diesen im Prinzip zweistelligen und zwischen "Subjekt-" und "Systemansprüchen" gespaltenen Bildungs- und Qualifizierungsdiskurs, in dem das lern- und entfaltungsbedürftige Individuum auf der einen Seite den Anforderun-

gen und Einschränkungen des Erwerbslebens auf der anderen Seite sozusagen isoliert gegenübersteht.

Es ist eines der großen Verdienste der Arbeit von Siegfried J. Schmidt über Lernen, Wissen und Kompetenz, in die Liste der Unbekannten, die er zu bestimmen versucht, eine vierte Unbekannte aufgenommen zu haben: *Kultur*. (Schmidt, Siegfried J. 2005, Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg)

KUBIQ-Projekte sind also nicht durch eine doppelte Referenz gekennzeichnet: Subjekt und Erwerb, sondern durch eine dreifache:

- Subjekt,
- Erwerbsleben,
- Kultur.

Exkurs: "Kultur" und "Lebenswelt"

Diese dritte Referenz bedarf der näheren Bestimmung. Dabei sind hier zwei Aspekte von Bedeutung.

- In einer ersten Annäherung kann "Kultur" bestimmt werden als Gesamtheit der Bedeutungen (des Sinns) und der Werte, die "die Dinge" für uns haben (oder die wir ihnen verleihen).
- Zudem ist Kultur aber auch eine Form sozialer Praxis: Wir vergesellschaften uns auf Grund bestimmter gemeinsamer Sinngebungen und Wertsetzungen.

In diesem allgemeinen Sinn liegt der Begriff der "Kultur" eng beim Begriff der "Lebenswelt". Lebenswelt - auch dies wieder nur eine erste Annäherung - ist die Welt, soweit unsere Wahrnehmungen, Sinngebungen und Wertsetzungen sie erreichen - Lebenswelt ist die von uns sinnhaft strukturierte, sinnhafte konstituierte Welt.

In diesem allgemeinen Sinn ist auch das Erwerbsleben Teil von Kultur und Lebenswelt, und zwar der Teil, den wir vornehmlich mit dem Sinn der Sicherung unserer - gesellschaftlichen und individuellen - materiellen Lebensgrundlagen verbinden.

Daneben existieren aber viele Aktivitäten und Vergesellschaftungsformen, die wir nicht primär mit diesem Sinn verbinden. Und insbesondere gibt es Praxis- und Gesellungsformen, deren Sinn es ist, sich mit Sinn zu befassen: Sinn zu *vermitteln* und zu *erschließen* wie zum Beispiel alle Einrichtungen des Lehrens und Lernens, Sinn zu *stiften* wie zum Beispiel die Religionsgemeinschaften, Sinn *in Frage zu stellen* und *neue Sinnzusammenhänge herzustellen* wie die Wissenschaft und die Kunst.

Allgemeine Schlussfolgerungen für KUBIQ-Projekte

Diese ersten Annäherungen genügen, um die Bedeutung der Behauptung herauszustellen, KUBIQ-Projekte hätten konzeptionell eine dreifache Referenz: das Individuum, das Erwerbsleben und die Kultur.

Denn *implizit* haben zwar alle Projekte, die sich unter den Primat von Kompetenzentwicklung stellen, diese dreifache Referenz. Der Kompetenz-Begriff enthält nämlich den zentralen -

in der Arbeit von Erpenbeck/Heyse geradezu konstitutiven - Bezug auf Werte, und Wertfragen sind Kulturfragen. KUBIQ-Projekte ziehen aber daraus die Konsequenz: das "System" der gelebten Werte und die Formen, in denen wir Werte uns zueigen machen, Werte verleihen und absprechen und neue Wertsetzungen entwickeln, zum expliziten Feld ihrer Interventionen - darin sind sie eben Kunst-Projekte - und ihrer pädagogischen und (sozio-)kulturellen Arbeit und Reflexion zu machen.

Daraus ergeben sich, zunächst, drei wichtige Merkmale, die KUBIQ-Projekte allgemein charakterisieren:

■ *Das Ziel*
"Leben lernen":

Die Praxis, auf die KUBIQ-Projekte vorbereiten, ist nicht nur das Erwerbsleben, sondern das "ganze Leben". (In diesem Sinne wäre der Absolvent eines KUBIQ-Projekts, der am Ende sich wirklich selbstbewusst und im Einklang mit sich selbst für die Existenz eines Eremiten oder Bettelmönchs entscheidet

und daher dem Beschäftigungssystem nicht zur Verfügung steht, ein erfolgreicher Absolvent.)

■ *Reflexivität:*

Dieses "ganze Leben" - einschließlich des Erwerbslebens - wird grundsätzlich unter den "kulturellen" Gesichtspunkten von *Sinnhaftigkeit* und *Bewertung* in den Blick genommen - und das heißt: in reflexiver Einstellung: *Um welchen Sinn und um welche Werte geht es hier? Welchen Sinn und welchen Wert haben die betreffenden Praxisformen für uns? Welchen Sinn und welchen Wert verleihen wir ihnen?* Auch die harten Imperative des Erwerbslebens ("Arbeit oder Armut!") werden nicht einfach vermittelt, sondern geprüft, um individuell entscheidungsfähig zu machen, wie man sich dazu verhält. Ein Effekt dieser reflexiven und gelassenen Einstellung ist der *Abbau von Angst* und damit der Abbau eines der wichtigsten Lernhemmnisse überhaupt.

■ *Individuelle und kollektive Selbstorganisation:*

Zu den wesentlichen Zielen von KUBIQ-Projekten gehört nicht nur die Selbstorganisations-Disposition des Individuums, sondern die Selbstorganisations-Disposition von Gruppen sowie darüber hinaus die Herstellung und Veränderung von Öffentlichkeiten und noch weitergehend die Schaffung neuer Formen kultureller Vergesellschaftung - im Idealfall solcher, die ein einzelnes KUBIQ-Projekt überdauern. Dies reicht von der Entstehung neuer Freundschaften, der Entwicklung der Gesamtheit der personalen Netzwerke über die Entwicklung neuer Formen der Freizeitgestaltung und die Schaffung sich selbst organisierender Lernergruppen bis zur Gründung eigener (keineswegs nur künstlerischer!) Projekte, auch der Gründung eigener Firmen und - nicht zuletzt - dem Engagement in bestehenden Organisationen der Zivilgesellschaft.

Damit geraten für KUBIQ-Projekte auch alle Bereiche gesellschaftlicher Arbeit oder Tätigkeit ins Blickfeld, die nicht markt- und erwerbswirtschaftlich organisiert sind: bürgerschaftliches und politisches Engagement, Freiwilligenwesen, Versorgungsökonomie. KUBIQ-Projekte sind daher offen für Konzepte, die unter Stichworten wie "Krise der Arbeitsgesellschaft" die Konsequenzen erwägen, die in langer Frist aus dem Umstand zu ziehen sind, dass Erwerbsarbeit als zentrale Organisationsform gesellschaftlicher Tätigkeit an Bedeutung verliert: an Bedeutung als Lebensgrundlage und als der zentrale Referenzrahmen gesellschaftlicher Integration und Anerkennung. (vgl. den Reader *Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft u.a.* 2003)

KUBIQ-Projekte im Übergangssystem

Mit diesen Zielen gehen KUBIQ-Projekte über die Aufträge hinaus, die sie aus dem in der Praxis immer noch primär arbeitsmarktpolitisch dominierten Übergangssystem erhalten.

Die These ist, dass auch die engeren Ziele des Übergangssystems besser erreicht werden, wenn sie im Kontext einer im hier skizzierten Sinne weiter gefassten Bildungspraxis verfolgt werden.

Allerdings ist dies nur unter folgenden Bedingungen möglich, die den Rahmen abstecken, innerhalb dessen KUBIQ-Projekte konzipiert werden können:

- *KUBIQ-Projekten gelingt es, in ihrem Inneren als Zentrum ihrer gesamten Arbeit einen Raum auszugrenzen und zu schützen, in dem es nur um ästhetische Praxis und künstlerische Produktion geht, d.h. einen Raum, der von formalisierten Lenzielen ebenso frei ist wie von allen Bewertungen.*

In diesem Raum setzen sich die Teilnehmenden kreativ mit sich selbst, den Mitspielenden und allen möglichen "Dingen in der Welt" in Verbindung und erschließen auf diese Weise dies alles für sich selbst, für Mitspielende und in gewisser Weise,

am Ende, für ein Publikum: indem sie ihren Emotionen und Assoziationen, Ideen und Leidenschaften nachgehen und diese in formender Arbeit vergegenständlichen [s. ' Art. Poesie, Theaterarbeit, Improvisation u.a.].

Künstlerische Praxis ist dadurch gekennzeichnet, dass jede Kompetenz - mitgebracht, neu entwickelt, wieder entdeckt - auf relativ kurzem Wege zu ihrer Performanz kommt (z.B. in Proben). Wenn wir Kompetenz als durch Wert und Willen wesentlich mitbestimmte Disposition zur Selbstorganisation fassen, so bemisst sich die Performanz ausschließlich daran, ob sie diesem Wollen - das auch ein starker unbewusster oder noch vorbewusster Wunsch sein kann - tatsächlich entspricht. Diese "Bewertung" kommt nicht von außen, sondern ist ausschließlich an der energetischen Intensität zu erfahren, die die Performanz mit sich bringt (die sie begleitenden Emotionen müs-

sen nicht unbedingt glücklicher Natur sein); und es ist diese Intensität, die sich Dritten, den Mitspielenden und Regisseuren und am Ende dem Publikum mitteilt. Diese Erfahrung und die veränderte reflexive private und öffentliche Kommunikation, die solche Performen erlauben und provozieren (indem sie berühren oder neugierig machen), steht im Zentrum aller Bildungsarbeit, die KUBIQ-Projekte leisten.

- *KUBIQ-Projekten gelingt es, ihre "Maßnahmen" in ein selbst geschaffenes Praxisfeld einzubetten, das von den kurzatmigen Rhythmen des Maßnahmewesens unabhängig ist.*

Sowohl müssen Jugendliche in Projekten ankommen können, bevor sie an Maßnahmen teilnehmen, als auch in ihnen verbleiben können, nachdem Maßnahmen beendet sind. KUBIQ-Projekte sind nur möglich, wenn die Institutionen und/oder

Netzwerke, die sie tragen, stabiler sind, als eine alleinige Abhängigkeit von der Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit es erlauben würde. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn KUBIQ-Projekte eingebunden sind in die Jugendtheaterarbeit eines Theaters, in der man verbleiben kann, auch wenn eine Maßnahme abgeschlossen ist. Überdies müssen KUBIQ-Projekte die Möglichkeit haben, die in ihrem Verlauf und ihrer Folge entstehenden selbstorganisierten Netzwerke, Freizeitgestaltungen, eigenen Projekte usw. der Jugendlichen - die "neuen Formen kultureller Vergesellschaftung", von denen oben die Rede war - in relevantem Umfang materiell, z.B. durch die Verschaffung von Räumen und geringer finanzieller Mittel, abzusichern. Auf Grund dieses Feldes selbst organisierter und nicht teurer Aktivitäten, die allesamt Lernchancen eröffnen und in denen erfahrene KUBIQ-Teilnehmende oder -

AbsolventInnen die Rolle von MultiplikatorInnen übernehmen, dürften sich die Kosten von KUBIQ-Projekten nach einer allerdings mehrjährigen Anlaufzeit stark reduzieren. In inVolve hatte dieser Prozess der Selbstorganisation von Praxisräumen verschiedener Art im zweiten Zyklus deutlich erkennbar begonnen. Jugendliche und junge Erwachsene entwickelten ein geradezu professionelles Konzept für einen periodisch stattfindenden Jugendklub ("klub27"), der auch heute noch stattfindet, und organisierten sich in einem eigenen Atelier mit eigenen Ausstellungen und Auslandsreisen.

- *KUBIQ-Projekten gelingt es, die methodisch-didaktischen Probleme der intermediären oder angeschlossenen Lern- und Erfahrungsräume zu lösen.*

Als "intermediäre Lernräume" gestaltet werden können die ein-

richtungsinternen und -externen Praktika, der intern oder extern erteilte Unterricht, die Berufsvorbereitung in einer Ausbildungswerkstatt, die begonnene Lehre, die Organisation eines selbst verwalteten Jugendclubs, Module wie Computerfahrscheine und anderes mehr.

"Intermediär" heißen diese Lern- und Erfahrungsräume im Kontext von KUBIQ-Projekten, weil sie ein schwerwiegendes Problem der Vermittlung zu lösen haben. Sie müssen den radikalen Anspruch auf Selbstentfaltung und Selbstorganisation, unter dem die künstlerische Projektpraxis steht und dem zu folgen sie die Teilnehmenden auffordert, vermitteln mit den verschiedensten Ansprüchen "der Sache", die sowohl im Namen der im Arbeitsleben herrschenden Verhaltensnormen als auch im Namen bestehender "objektiver Wissensformen" - zum Beispiel komplexen Handlungswissens oder nur in mehr oder weniger

strenger und z. T. langfristiger Progression zu erlernender Grammatiken oder mathematischer Algorithmen - geltend zu machen sind.

KUBIQ-Projekte sind hier allerdings einem allgemeinen Problem konfrontiert. Sie stehen auf Grund ihres eigenen Ansatzes den neuen subjektivistischen, interaktionistischen und konstruktivistischen Didaktiken nahe, die das lernende Subjekt, seine Selbstorganisationsfähigkeit und damit Prozesse informellen, non-formellen, projektförmigen Lernens - zu Recht - ins Zentrum des Interesses rücken. Diesen Didaktiken wird vorgehalten, dass sie bei der Aneignung komplexer Wissensformen nicht recht ankommen, dass sie allzu Vieles ins Belieben der einzelnen Lernenden stellen und in der Praxis dann lediglich zu "faulen Kompromissen" zum Beispiel mit der Wirklichkeit schulischen Lernens gelangen können. Für die Praxis mag das vielfach zutreffen; ob diese Einwände in

theoretischer Hinsicht triftig sind, ist zu prüfen. Aus der Sicht von DTM/ inVolve markieren diese Probleme ein weites und wichtiges Feld theoretischer Entwicklung und praktischer Erprobung.

Diesem Entwicklungsvorhaben kann eine erfahrungsgestützte Hypothese vorangestellt werden: Die spezifische künstlerische Arbeit von DTM führt durchaus oft, und zwar aus sich selbst heraus, zum Interesse an "Vertiefung" und "Perfektionierung". *Die Entwicklung von Subjektivität hat nichts zu tun mit der Förderung spontaner "Zappentalitäten", sondern eher mit der Entdeckung einer "Spur", die zu verfolgen sich lohnt.* Und dies ist mit Bereitschaft zur Einlassung auf komplexe Stoffe und lange Fristen verbunden. Damit steht diese Praxis Ansprüchen traditioneller Berufsbildung, die sich noch an einem emphatischen Begriff von Beruf orientiert, möglicherweise näher als Konzepten

einer Modularisierung, die nicht in den Zusammenhang eines Berufs und (soweit noch relevant) seiner Traditionen eingebettet ist und - wie manche befürchten (z. B. Eckert 2004) - zu flachen Patchwork-Qualifizierungsprofilen führe ("viele können, aber nichts richtig").

- *KUBIQ-Projekten gelingt es, ihre Angebote im Feld der Maßnahmen und der Kriterien ihrer Ausschreibung genau zu platzieren.*

Diese Platzierung hängt davon ab, wie viele Komponenten KUBIQ-Projekte integrieren können und in welchem Grade sie sie integrieren können. (s. Art. "KUBIQ: Am Beispiel von inVolve 02")

Es ist denkbar, die Praxis eines gesamten vollqualifizierenden außerbetrieblichen Ausbildungsträgers oder auch einer Schule um große und öffentlich ausstrahlende Theater- und andere Kunstproduktionen herum sozusagen an-

zuordnen und alle dortigen Lernräume nach dem Prinzip abgeschlossener oder intermediärer Lern- und Erfahrungsräume zu gestalten.

Es ist auch möglich, mit KUBIQ-Werkstätten in die Praxis eines Trägers kurzfristig und periodisch zu intervenieren, mit seinen MitarbeiterInnen und den jungen Teilnehmenden zusammen anschließend in reflexiver Einstellung die spezifischen Erfahrungen zu diskutieren, die im Laufe einer solchen Werkstatt gemacht wurden, und Konsequenzen aus diesen Erfahrungen für die Gestaltung weiterer Lehr- und Lernprozesse ins Auge zu fassen. Auch solche Interventionen können äußerst folgenreich werden, z. B. Gruppenstrukturen nachhaltig verändern, Kompetenzen und spezifische Lernerprofile zum Vorschein bringen, deren Kenntnis dann zu Veränderungen der Unterrichtspraxis oder zur Unterstützung bestimmter Wahlentscheidungen führt.

Zwischen diesen Extremen lassen sich viele Formen denken. Grundmodelle sind Gegenstand eines eigenen Artikels.

*

KUBIQ-Projekte orientieren sich, so lässt sich dieser Artikel zusammenfassen, an einem weiter gefassten

Zielkatalog als dem oben zitierten. Es ist der Katalog des sog. Delors-Berichts (UNESCO 1996), der unter dem Titel *Learning: The Treasure Within* folgende Ziele benennt:

Learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be.

DTM / MK

Literatur

Baethge, Martin / Baethge-Kinsky, Volker 2004

Baethge, Martin / Heike Solga / Markus Wieck / unter Mitarbeit von Christiane Petsch 2007

Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht 2005, Red. Martin Baethge u.a.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2004

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2006

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005
Eckert, Manfred 2004

Euler, Dieter / Eckart Severing 2006

Friedrich-Ebert-Stiftung, Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung / Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit 2006
INBAS 2006

Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft / Institut für Bildung und Kultur 2003

Kösel, Edmund 1993

Nahawandi, Doris 2004

Reich, Kersten 2006

Schmidt, Siegfried J. 2005

Schriftenreihe zum Programm "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf 2006

DTM, Hamletmaschine, 2001



Erfolg eines Projekts.

[BI / Q]

!STAGE

„Erfolg“
(auch: „Vermittlung“)

Auf zwei Ebenen bewertet !STAGE den *Erfolg* oder die *Wirksamkeit* seines Konzeptes:

Statistisch erfassbar sind seit September 2001 68 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, von denen

- 17 im Anschluss an die Maßnahme in betriebliche oder außerbetriebliche *Ausbildung* gegangen sind,
- 15 Umschulungen, schulische *Weiterbildungsgänge* oder Studien begannen und
- 9 *Arbeitstätigkeiten*, Zivildienste oder Praktika aufnahmen.
- 9 Teilnehmer brachen die Maßnahme vorzeitig aus Gründen wie Ausbildungsbeginn, Mutterschaft, Verselbständigung oder Umzug ab.

Das entspricht einer Quote von 60,3% aller Teilnehmer

und Teilnehmerinnen, für die das Ziel einer Vermittlung in schulische Weiterbildung, Ausbildung oder Arbeit direkt erreicht wurde.

Für !STAGE zählt die Aufnahme eines weiteren, potentiell *Abschluss verbessernden* schulischen Bildungsganges dabei unbedingt zu den Zielsetzungen für einen Teilnehmer, wenn er oder sie sich zum Beispiel während der Maßnahme für einen Berufsweg entscheiden konnte, hierfür aber einen erweiterten schulischen Abschluss benötigt.

Die andere Ebene der Wirksamkeit von !STAGE knüpft genau hier an, an der *individuellen* Situation eines Teilnehmers: Zwar per Befragung, weniger gut aber statistisch erfassbar sind die persönlichen, psychosozialen Bedingungen eines oder einer Teilnehmerin vor und nach einer Maßnahme.

Zu Beginn eines !STAGE-Jahrgangs herrschte durchgängig *Orientierungslosigkeit* vor, konkrete, negative Erlebnisse bei der Ausbildungsentscheidung und –suche, sowie wenig Wissen

um die Möglichkeiten in unterschiedlichen Berufsfeldern und um die eigenen Kompetenzen und Talente.

Durch die kreative Arbeit in der Gruppe, die vielfältigen Perspektiven auf das künstlerische Berufsfeld und die Begegnung mit aktiven Künstlern u.a. konnten die übergeordneten Ziele Selbstwertstärkung, Orientierung, Stabilisierung und Motivation bei den allermeisten Teilnehmern erreicht werden. Das belegen die Antworten in den Fragebögen, die gegen Ende einer jeden Maßnahme von allen Teilnehmern ausgefüllt werden.

Hierin äußern...

- 80% aller Befragten, dass sie ihre *Ziele*, die sie mit einer Teilnahme an !STAGE verbunden haben, nahezu bis vollkommen erreicht haben,
- 70%, dass sie ihre *Schwächen* nahezu überwunden, und
- 85%, dass sie ihre *Stärken* einigermaßen bis *sehr* ausgebaut haben.

- Für 80% aller Befragten wurden die Erwartungen an !STAGE, bezogen auf die *Inhalte*, positiv bis sehr positiv übertroffen,
- bezogen auf die *persönlichen Erfahrungen* wurden diese Erwartungen sogar für 90% positiv bis sehr positiv übertroffen.

Als Beispiel für die Notwendigkeit, bezüglich der Wirksamkeit des Konzeptes und Projektes *beide* der o.g. zwei Ebenen zu betrachten, ist die Berufswahl zum Schauspieler/Schauspielerin zu nennen.

Entgegen vorherigen Vermutungen hatte nicht ein einziger !STAGE-Neuling diesen Berufswunsch eindeutig und ausschließlich als Ziel angegeben. Bei ca. 2 oder 3 Teilnehmern und Teilnehmerinnen eines jeden Jahrgangs hat sich der Wunsch dann im Laufe der Maßnahme herausgebildet und konnte bei nicht mehr als jeweils 1 Teilnehmer (gemessen an den Vorerwartungen) nun als *eindeutig* und *ausschließlich* angesehen werden.

Für diese jungen Frauen und Männer war die Teilnahme an !STAGE ein voller Erfolg. Sie sind selbstwertgestärkt, orientiert, stabilisiert und motiviert aus ihrer Qualifizierung hervorgegangen.

Statistisch lassen sich jene Erfolge aber nicht messen: Der lange, komplizierte und Zähigkeit erfordernde Bewerbungs-, Vorsprech- und Ausbildungsweg zum/r SchauspielerIn stand ja jeweils erst noch bevor.

Dieses Beispiel mag der Beschreibung dienen, wie !STAGE „Wirksamkeit“ und „Erfolg“ definiert. Die Schauspielerei steht hier stellvertretend für viele andere Orientierungen und Motivationen, die Teilnehmer bei !STAGE gewonnen haben, auch wenn sie nicht direkt zu den über 50% „Vermittelten“ gehörten. – Natürlich darf uns freuen, dass in der Zwischenzeit tatsächlich zwei Bewerber an Schauspielschulen aufgenommen wurden!

!STAGE / AW

DTM / inVolve

Monitoring und [formale] Erfolgskriterien

Zu den Prinzipien von inVolve gehört ein Monitoring über die zeitlichen Grenzen des Projekts hinweg: Die Bildungswege der Teilnehmenden werden über ihre Teilnahme hinaus weiter beobachtet.

Das bedeutet insbesondere: dass wir *einerseits* nachträgliche Erfolge der Jugendlichen, die in gewisser zeitlicher Nähe zur Projektteilnahme stehen, zu "unseren" Erfolgen zählen, andererseits zum Beispiel erfolgreiche Überleitungen an Schulen oder an andere Träger, wo die die ehemaligen inVolve-Teilnehmenden dann scheitern, zu den Misserfolgen.

Dementsprechend nennen wir

erfolgreich diejenigen,

- die zum Berichtszeitpunkt wieder zur Schule gehen
- die zum Berichtszeitpunkt in Ausbildung oder Berufsvorbereitung sind

- die bis zum Berichtszeitpunkt einen Ausbildungsplatz oder einen Platz in der Schule sicher zugesagt bekommen haben
- die während oder nach inVolve einen relevanten Abschluss erlangt haben.

In einer "offenen Situation" sind diejenigen, die

- die einen sicheren Zugang zu (zwar wechselnden) Jobs gefunden haben und
- dabei ein aktives Such- und Bewerbungsverhalten an den Tag legen, das weitere Qualifizierung erwartbar macht.

"Kein Erfolg" heißt:

- noch keinen Erfolg im beschriebenen Sinn gehabt zu haben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse summarisch für die beiden Zyklen des Projekts dargestellt.

Dabei gilt: Die Erfolge sind zu allererst Erfolge der Jugendlichen selbst. Und:

Auch andere Bildungsträger sind daran beteiligt.

Die Zusammensetzung der Projektgruppen

inVolve 02 hat in zwei Zyklen mit insgesamt 32 Teilnehmenden gearbeitet, 21 jungen Männern und 11 jungen Frauen. Die Jüngste war bei Projekteintritt 15 Jahre alt, der Ältteste 24. Der Altersschwerpunkt lag bei den 18- bis 20-Jährigen.

Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (17) waren Jugendliche mit Migrationshintergrund (1. und 2. Generation), von ihnen die Mehrheit mit türkischem und arabischem (bzw. kurdischem) Hintergrund.

10 der 32 Jugendlichen hatten keinen Schulabschluss (unter ihnen nicht wenige Abbrecher anderer "Maßnahmen"), 6 einen Hauptschulabschluss (einfach und erweitert), 15 einen Realschulabschluss, 1 das Fachabitur. Die Zusammensetzung nach dem Bildungsgrad bei Projekteintritt wich bei den Jugendlichen mit und ohne

Migrationshintergrund nicht stark voneinander ab. Der Anteil von Teilnehmenden ohne Schulabschluss war bei den jungen Frauen besonders hoch.

Ergebnisse

Keiner der von inVolve 02 unter Vertrag genommenen 32 Teilnehmenden hat die Teilnahme abgebrochen.

Die durchschnittliche Verweildauer im Projekt betrug 12,8 Monate.

Mit Stand vom August 2006 waren im Sinne der oben genannten Kriterien

- erfolgreich: 69 % (1. Zyklus: 71 %, 2. Zyklus 67 %)
- befinden sich in einer offenen Situation: 13 %
- hatten noch keinen Erfolg: 19 %.

Diese Quoten unterscheiden sich für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund nur wenig (Jugendliche mit Migrationshintergrund: erfolgreich - 65 %, offene Situation - 18 %,

noch kein Erfolg - 18 %).

Von den 32 Teilnehmenden

- befinden sich zum Berichtszeitpunkt (August 2006) in Ausbildung: 6
- in Berufsvorbereitung: 1
- gehen zur Schule: 6
- studiert: 1
- arbeiten: 3
- befinden sich in weiteren Praktika: 4
- wurde in den Europäischen Freiwilligendienst (EVS, Netzwerk Creative Cooperations) vermittelt: 1
- 3 weitere Teilnehmende sind an Schulen angemeldet und werden den Schulbesuch im Spätsommer 2006 aufnehmen. [Anmerkung: Sie haben ihn inzwischen aufgenommen, aber in zwei Fällen wieder abgebrochen; einer der beiden Betreffenden leistet jetzt Zivildienst.]
- Der Übernahme eines Jugendlichen in [au-

berbetriebliche] Ausbildung hat - gegen das
Votum von inVolve 02
und des aufnehmenden
Trägers - das zuständige
JobCenter auf
Grund eines psychologischen
Tests nicht
zugestimmt.

inVolve 02
Abschlussbericht
Stand: Oktober
2006

Syst 4

Arg 13

Finanzierungsmodelle.*Modellfinanzierung, Public-Private Partnership, Regelfinanzierung***!STAGE**

Man darf davon ausgehen, dass sich eine Vielzahl von Usern dieses Glossars direkt zu diesem Stichwort durchschlägt, da man Ideen, Konzepte und Pläne für attraktive KUBIQ-Programme längst bereit hält und lediglich in der Finanzierungsfrage und der damit verbundenen Partnersuche noch nicht weiter ist.

Eine Generalantwort auf die Finanzierungsfrage gibt es jedoch nicht.

Beispiele einiger Modelle sind in der nachstehenden Tabelle zusammengestellt, die in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. (Allerdings besteht die Chance, dass diese Übersicht in der Weiterentwicklung des Glossars ebenfalls wächst. Das setzt die Bereitschaft von in der Finanzierungsfrage erfolgreichen Akteuren voraus, entgegen den auch hier geltenden Gesetzen des (Sponsoring-)Marktes ihre Geheimnisse zu offenbaren.)

Am Grundgedanken ansetzend, dass es sich bei KUBIQ-Projekten von der Sache her um ressortübergreifende Maßnahmen handelt, ist die Neukonzeption der Förderlandschaft wohl noch in Entwicklung begriffen und sucht offensichtlich selbst noch nach neuen Foren, die die unterschiedlichen Zuständigkeiten miteinander ins Gespräch und in Partnerschaft brächten: so die Wirtschafts- und die Kulturförderung, so auch die Jugend- und Bildungsressorts der Kommunen, Länder und des Bundes. Diesbezügliche Nachfragen und Antragstellungen können eine solche Entwicklung befördern.

!STAGE / AW

Maßnahme/Projekt	Partner	Besonderheiten	Vorteile	Nachteile
Modellförderung	EU: z.B. ESF (Europ. Sozialfonds), EFRE (Europ. Fonds f. Regionale Entwicklung)	regelmäßige Recherchen über Neuauflagen von „Europäischen Förderprogrammen“	Etatzusammenstellung nach tatsächlichem Bedarf möglich	Weiterfinanzierung ausgeschlossen
Modellförderung	Bund	regelmäßige Recherchen über Neuauflagen	Etatzusammenstellung nach tatsächlichem Bedarf möglich	Weiterfinanzierung ausgeschlossen
Modellförderung	Spezifische Stiftungen	Genaues Studium der Stiftungs-Programm-Profile	Etatzusammenstellung nach tatsächlichem Bedarf möglich	Weiterfinanzierung (meist) ausgeschlossen
Arbeitsgelegenheiten	Agentur für Arbeit (ARGen)	Pro-Kopf-Finanzierung über die Begleit-Pauschalen	derzeit wohl einfachster Finanzierungszugang, Teilnehmer erhalten zusätzliche Leistung (1,50€ / Std.)	Teilnehmergruppen wenig heterogen, nur geringer Personalschlüssel möglich
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) nach § 61 SGB III	Agentur für Arbeit	Ausschreibungen in Veröffentlichungen der Agentur	heterogene Teilnehmergruppe, Teilnehmer erhalten zusätzliche Leistung	enge Bindung an Richtlinien der Agentur
„private/public partnership“, Form A	öffentlicher Geldgeber oder Förderprogramm, zusammen mit privatwirtschaftl. Unterstützung	Eine solche „Ehe“ ist seitens des Projektträgers zu vermitteln und zu schließen!	KUBIQ-Projekte finden über diesen Weg einen besseren Zugang zu den öffentlichen Finanzierungen, da ein Projekt dort unter „p/p partnership“ gebucht werden kann, wo es (noch) keine behördlichen „Schubladen“ für KUBIQ gibt (in vielen Kommunen und lokalen Agenturvertretungen der Fall)	oft hohe, sehr spezifische Ansprüche des privatwirtschaftl. Partners an die Statistik und Öffentlichkeitsarbeit (vorzeigbare, marktgerechte Teilnehmerzahlen und verwertbare künstlerische Ergebnisse)
„private/public partnership“, Form B	wie Form A, allerdings zusammen mit Stiftungen	Eine solche „Ehe“ ist seitens des Projektträgers zu vermitteln und zu schließen!	wie Form A	Bindung an Richtlinien der Agentur und der jew. Stiftung, allerdings unter weniger Druck für die Öffentlichkeitsarbeit
zielgruppenspezifische Kulturprogramme der Länder	zuständige Stellen bei den Bezirksregierungen	immer wieder Neuauflagen	bieten evtl. die Möglichkeit der Passgenauigkeit von Idee und Förderprogramm	erfordern fortwährende Recherche, Bindung an bestimmte Zielgruppe
themenspezifische Jugend- oder Schulprogramme der Länder	zuständige Stellen bei den Bezirksregierungen	immer wieder Neuauflagen	bieten evtl. die Möglichkeit der Passgenauigkeit von Idee und Förderprogramm	erfordern fortwährende Recherche, Bindung an bestimmte Themen

Syst 7

Arg 12

KUBIQ-Projekte: Am Beispiel von !STAGE

Bewerbungstraining, Bühnenberufe, Lernziele

[KU / BI / Q]

!STAGE

Übergeordnete Lernziele

- Erlernen bühnenkünstlerischer Praxis, fachliche Qualifizierung und Spezialisierung (künstlerisch, handwerklich, gestaltend)
- Orientierung und Interessenfindung
- Erweiterung des individuellen Erfahrungshorizonts
- Wecken, Stärkung und Festigung der Arbeitsmotivation
- Hinführung an reale Bedingungen des Arbeitsalltags
- Zielorientiertes Arbeiten an (künstlerischen) Produkten
- Verbesserung individueller Leistungsfähigkeit durch Qualifizierung des Selbstwertes und Motivierung zur Aufnahme einer als sinnvoll erachteten Beschäfti-

gung wie Berufsausbildung oder regelmäßiger Arbeit im Anschluss an das !STAGE-Programm

Qualifikationsfelder

Im Laufe einer Maßnahme werden folgende Qualifikationsfelder kennen gelernt und besetzt:

Bühnenkünstlerisches Qualifikationsfeld / körperpraktisch

- Grundtechniken des Theaterspiels und der schauspielerischen Darstellung
- Musik und ihre Darbietungsformen
- *im Einzelnen:* Körpertraining, Spiel / schauspielerische Improvisation, Stimmbildung, Rhythmus, musikalische Grundtechniken, sowie Grundlagen in Sondertechniken wie Tanz, Pantomime, Bühnenfechten, Maskenspiel etc.

*Bühnenkünstlerisches
Qualifikationsfeld / theoretisch*

- Stoff-Findung
- Bearbeitung von Text-, Klang- und Bildmaterial
- Stückentstehung / Dramaturgie

Umgang mit Inspiration und Material

- Grundlagen von technischen Erfordernissen
- Grundlagen von handwerklichen Erfordernissen in Bezug auf: Bühnenbild, Licht- und Tontechnik sowie Einsatz weiterer Medien, Kostüm, Maske etc.

Begleitendes Qualifikationsfeld Bühnenveranstaltung

- Grundlagen von organisatorischen Erfordernissen, die sich um eine Theater- oder Musikveranstaltung ranken
- Werbung und Öffentlichkeitsarbeit (u.a. Entwurf und Herstellung von Plakaten)

**Maßnahmen-Ablauf /
Struktur**

Eine Maßnahme / ein Jahrgang !STAGE dauerte bisher 9, 10 oder 12 Monate. Zur Zeit arbeitet das Projekt nach der Leitlinie "9 plus 2", wie folgt:

Erstes "Halb"jahr

(= 4,5 Monate/ je nach Kalender, Ferien und Feiertagen):

vormittags / 4 Std.:

Unterricht/Grundtraining durch theaterpädagogische Fachkräfte in Bühnenkünstlerischer Arbeit (nach festem Stundenplan)

nachmittags/ 3 Std.:

praktische Qualifizierung in 3 Projekt-Kleingruppen

mit jeweils 4 bis 6 oder 7 Teilnehmern

mit den Schwerpunkten Schauspiel, Technik und Gestaltung,

sowie unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Zielen

Zweites "Halb"jahr
(4,5 Monate/ je nach
Kalender, Ferien und
Feiertagen):

als auch außerhalb der
Bühne eingesetzt (Büh-
nenbau, Technik, Re-
gie-Assistenz u.ä.).

vormittags/4 Std.:

Nachbetreuung
(2 Monate)

Fortsetzung des Grund-
trainings wie erstes
Halbjahr

Die TeilnehmerInnen wer-
den durch die Maßnahmen-
leitung und die begleitende
SozialpädagogIn in ihren
individuellen, privaten,
sozialen und berufsausbil-
dungs-/organisatorischen
Bedürfnissen weiter bera-
ten und betreut. Neben
Einzelterminen findet ein
wöchentliches Treffen aller
TeilnehmerInnen statt, (an
dem jene selten teil neh-
men, die sich mittlerweile in
anschließender Ausbildung,
Schulen oder anderen wei-
terführenden Maßnahmen
befinden.)

nachmittags/3 Std.:

Erarbeitung eines eige-
nen, gemeinsamen
Bühnenstücks unter
professioneller Regie
mit öffentlicher Präsen-
tation und Einsatz un-
terschiedlicher Bühnen-
medien wie Schauspiel,
Musik, Tanz etc.:
Die Teilnehmer werden
für ihre gemeinsame
Bühnenproduktion nach
speziellen Wünschen
und Fähigkeiten in
Funktionen sowohl auf,

!STAGE / AW

Beispielstundenplan einer Unterrichtswoche

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9:00 – 9:45	Körper- training	Körper- training	Körper- training	Körper- training	Körper- training
10:00 – 10:45	Schauspiel / Improvisation	Bühnen- sprechen	Rhythmus / Musik	Schauspiel / Improvisation	Stimmtraining / Gesang
11:00 – 11:45	Schauspiel / Improvisation	Bühnen- sprechen	Rhythmus / Musik	Schauspiel / Improvisation	Stimmtraining / Gesang
12:00 – 12:45	Theater- theorie	Themenfindung	Bearbeitung eines Dramas	Bearbeitung eines Dramas	Berufsberatung

Ich gehe nicht zur
Schule, weil ich
dort etwas lernen
muss, was ich nicht
weiß.

Ernesto, in:

Marguerite Duras, SOMMERREGEN



involve-on-stage, Transferwerkstatt Frankfurt (Oder), 2007



involve-on-stage, Transferwerkstatt JVA Wiesbaden, 2007

involve-on-stage, Transferwerkstatt TBZ Leipzig, 2007



Baethge, Martin / Baethge-Kinsky, Volker 2004, *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung*. In: edition QUEM, *Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess*, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Band 18, S. 9-200. Münster.

Baethge, Martin / Heike Solga / Markus Wieck / unter Mitarbeit von Christiane Petsch 2007, *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung

Barba, Eugenio 1985, *Jenseits der schwimmenden Inseln*, Reinbek bei Hamburg

Barthes, Roland 1983, *Elemente der Semiotologie*, Frankfurt am Main (frz. 1964)

Benjamin, Walter 1991, *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik*, in: Gesammelte Schriften, Band I.1, Frankfurt am Main

Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht 2005, Red. Martin Baethge u.a., hg. vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) u.a., Wiesbaden

Berliner Beiträge zur Integration und Migration. Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das am 23.8.2005 vom Senat beschlossene Integrationskonzept für Berlin, Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 154208 vom 23. August 2005

Bloom, Harold 1991, *Die heiligen Wahrheiten stürzen. Dichtung und Glaube von der Bibel bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main (engl. 1989)

Boal, Augusto 1989, *Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Frankfurt am Main

Bohrer, Karl Heinz 2000, *Das Ethische am Ästhetischen*, in: MERKUR, 54. Jahrgang, Heft 12, Stuttgart

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2004, *Berufsbildungsbericht*. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2006,

Berufsbildungsbericht. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*, Bonn

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hg.) 2006 (3. Aufl.), *Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung*. Remscheid

Csikszentmihalyi, Mihaly 1992, *Flow. Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart (am. 1990)

Dauber, Heinrich 1980, *Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*, in: Berloer, G. / Dauber, H. / Tietgens, H., *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*, Braunschweig

Dewey, John 1988, *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt am Main (am. 1934)

Druckrey, Petra 2007, *Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf*, hg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V., IMBSE, Bonn und Moers

Durkheim, Emile 1981, *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*, Frankfurt am Main

Eberwein, Hans / Sabine Knauer 1998, *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik*, Weinheim und Basel

Eckert, Manfred 2004, *Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik*, in: bwp@ Nr. 6, www.bwpat.de

Erpenbeck, John / Volker Heyse 2007, *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*, Münster, New York, München, Berlin (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)

Euler, Dieter / Eckart Severing 2006, *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*, Nürnberg, St. Gallen

Frank, Manfred 1991, *Selbstbewußtseinstheorien von Fichte bis Sartre*, Frankfurt am Main

Friedrich-Ebert-Stiftung, Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung / Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit 2006, *Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland*, Bonn

Fuchs, Max 2005, *Aufbaukurs Kulturpädagogik in vier Bänden*, Remscheid www.akdemieremscheid.de

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen 2006, *Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für junge Migrantinnen und Migranten. Ergebnisse und Produkte*, Berlin

Glaser, G. Barney / Anselm L. Strauss 1998, *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle

Hentig, Hartmut von 1969, *Spielraum und Ernstfall*, Stuttgart

Hentig, Hartmut von 1993, *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, München, Wien

Hentig, Hartmut von 1999, *Bildung. Ein Essay*, Weinheim und Basel (zuerst München und Wien 1996)

Hentig, Hartmut von 2000, *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Weinheim und Basel (zuerst München und Wien 1998)

Holenstein, Elmar 1980, *Von der Hintergebarkeit der Sprache. Kognitive Unterlagen der Sprache. Anhang: Zwei Vorträge von Roman Jakobson*, Frankfurt am Main

Huizinga, Johan 1956, *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek bei Hamburg (erstmalig Leiden 1938)

INBAS 2006, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, *Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Auswertung von soziodemografischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2004 - 2005*. Offenbach am Main.

Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft / Institut für Bildung und Kultur 2003, *Kultur. Kunst. Arbeit. Perspektiven eines neuen Transfers*, Bonn

Jakobson, Roman / Holenstein, Elmar (Hrsg.) 1979: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*, Frankfurt am Main

Joas, Hans 1992, *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt am Main

Joas, Hans 1997, *Die Entstehung der Werte*, Frankfurt am Main

Johnstone, Keith 1997, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, Berlin

Johnstone, Keith 2004, *Improvisation und Theater*, Berlin

Kettel, Joachim 2001, *Selbstfremdheit: Elemente einer anderen Kunstpädagogik*, Oberhausen

Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche 2004, hg. von Karin v. Welck und Margarete Schweizer, Köln (Kulturstiftung der Länder)

Kolland, Dorothea, *Grenzen öffnen, um Welten zu erkennen. Kulturelle Bildung im kultur- und sozialpolitischen Kontext*, o.O., o.J.

Kösel, Edmund 1993, *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*, Elztal-Dallau

Kratzer, Nick / Dieter Sauer 2005, *Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit*, in: *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht* 2005

Kreutzer, Michael / Ulrich Hardt 2000, *Diskoteater METROPOLIS – Sonderprojekt am JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 in Berlin-Kreuzberg*, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.), *Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen* (Tagungsdokumentation), Remscheid 2000, S. 235-254

Kreutzer, Michael 2002, *Expedition, nicht Manöver. Interkulturelles Jugendtheater als exploratives Theater*. In: *Interkulturelle Beiträge „Kultur &*

Jugend“. Heft 2, 2002, hrsg. von der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Berlin. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf

Kreutzer, Michael 2006 a, *Respekt und Autonomie – das Vorhaben inVolve 02. Anmerkungen zur Philosophie, Theorie und Praxis des Bildungs- und Qualifizierungsvorhabens inVolve 02 im BQF-Programm*, in: *Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung [= Band II c der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“], Bonn, Berlin

Kreutzer, Michael 2006 b (in Zusammenarbeit mit Katrin Bosshard), *Ort, Methodik und Beispiele biographischer Begleitforschung im BQF-Projekt inVolve 02*, Forschungsskizze für IBQM (BIBB)

Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung 2004, hg. von Joachim Kettel, Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (igbk), Landesakademie Schloss Rotenfels, Oberhausen

Lehmann, Hans-Thies 2005, *Postdramatisches Theater*, Frankfurt am Main (3. Aufl., erstmals 1999)

Marotzki, Winfried 1999, *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik*, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1999, Jg. 2, Nr. 3, S. 325-343

Maset, Pierangelo 2002, *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*, Lüneburg

Mead, George Herbert 1968, *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main (am. 1934)

Menke, Christoph 1991, *Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida*, Frankfurt am Main

Menke, Christoph 1995, *Der ästhetische Blick: Affekt und Gewalt, Lust und Katharsis*, in: Gertrud Koch (Hg.), *Auge und Affekt. Wahrnehmung und Interaktion*, Frankfurt am Main

Merleau-Ponty, Maurice 1966, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin (frz. 1945)

Nahawandi, Doris 2004, *Diversity-Leitlinien für eine neue Kultur der Vielfalt im Einwanderungsbezirk Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin. Perspektiven und Herausforderungen. Potenziale fördern – Schwächen minimieren.* Thesenpapier der beauftragten für Integration und Migration des Bezirksamtes Friedrichshain-Kreuzberg, Doris Nahawandi, Dezember 2004

Reich, Kersten 2006, *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim

Ricœur, Paul 1974, *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*, Frankfurt am Main (frz. 1965)

Ricœur, Paul 1994, *Selbst als ipse*, in: Johnson, Barbara, *Freiheit und Interpretation. Amnesty International-Vorlesungen 1992*, Frankfurt am Main

Rosenthal, Gabriele 1995, *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*, Frankfurt am Main, New York

Ruping, Bernd 2001, *Die Brauchbarkeit des Ästhetischen. Zur kommunikativen Funktion des Theaters am Beispiel der Theaterpädagogischen Zentren*, in: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 38, März 2001, Milow

Sample, Colin 1995, *Sprachliche Interpretation und projektive Wahrnehmung: zur Artikuliertheit und Ontogenese ästhetischer Erfahrung*; in: Gertrud Koch (Hg.), *Auge und Affekt. Wahrnehmung und Interaktion*, Frankfurt am Main

Schmidt, Siegfried J. 2005, *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*, Heidelberg

Schneiderhan, Alexandra 1999, *Wirkungsanalyse der künstlerischen Arbeit als Potentialförderung – eine Pilotstudie mit Kindern und Jugendlichen in einem Jugendkulturzentrum*, Psychologische Diplomarbeit, Universität Regensburg, Januar 1999

Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ 2006, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bände I, II a-d, III, Bonn

- Schütze, Fritz 1981, *Prozeßstrukturen des Lebenslaufs*, in: Joachim Matthes u.a. (Hg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Nürnberg, S. 67-151
- Schütze, Fritz 1983, *Biographieforschung und narratives Interview*, in: Neue Praxis, Heft 3
- Sennett, Richard 2000, *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin (am. 1998)
- Sennett, Richard 2001, *Stadt ohne Gesellschaft. Der flexible Mensch und die Uniformität der Städte*, in: Le Monde *diplomatique*, die tageszeitung/WoZ, Februar 2001
- Sennett, Richard 2002, *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*, Berlin
- Shusterman, Richard 1994, *Kunst leben. Die Ästhetik des Pragmatismus*, Frankfurt am Main (am. 1992)
- Sigov, Konstantin 1994, *Ethisch-ästhetische Aspekte einer Philosophie des Spiels*, in: Wulf, Christoph / Dietmar Kamper / Hans Ulrich Gumbrecht 1994
- Spolin, Viola 2005, *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*, Paderborn
- Steiner, George 1990, *Von realer Gegenwart*, München, Wien
- Theaterlexikon* 2001, Reinbek bei Hamburg
- Völker, Karin 2003, *Kritische Überlegungen zum Thema "Schlüsselqualifikationen"*, in: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft / Institut für Bildung und Kultur 2003
- Welsch, Wolfgang, *Ästhet/hik. Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik*, in: Wulf, Christoph / Dietmar Kamper / Hans Ulrich Gumbrecht 1994
- Wörterbuch der Theaterpädagogik 2003*, hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand, Berlin, Milow
- Wulf, Christoph / Dietmar Kamper / Hans Ulrich Gumbrecht 1994, *Ethik der Ästhetik*, Berlin

[Das Register orientiert sich am Begriffskatalog des Auftaktkolloquiums von inVolve-on-Stage (März 2007) und enthält daher einige in dieser ersten Fassung noch nicht berührte Stichworte.]

- Abbrechen, AbbrecherInnen 108, 123, 147
- Ablaufplan
- von KUBIQ-Grundmodellen (Schaubild) 63
- des Projekts inVolve 02 (Schaubild) 75
- Act [Bremer Projekt]
- Agentur (bzw. Bundesagentur) für Arbeit 115, 121, 127, 137
- Akademie (als Komponente des Projekts inVolve 02) 55, 73, 74, 75
- Aktivierung 115
- Alltagsorganisation
- Amateurtheater
- Anfang
- von Maßnahmen 49
- Angeschlossene (oder intermediäre) Lernräume 6, 62, 73, 109, 138, 140
- Antrag (Beantragung) 150
- Arbeit (als sozialer Grund-sachverhalt) 2, 7, 12, 22, 26, 29, 37, 40, 114, 117, 122, 128, 134, 135
- Arbeitsverwaltung 121 f. *siehe auch* (Bundes-)Agentur für Arbeit
- Ästhetik 91, 101
- Ästhetik und Ethik 101
- Aufführung 24, 52, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 78, 96, 102, 104 f.
- Aufführungsgespräch
- Auftaktwerkstatt (Schaubild) 63
- Ausbildungsreife 49, 54, 108
- Auslese (Selektion) 13, 14, 108, 118, 124, 130
- Autonomie
- personale A. als bildungspolitisches Ziel 8, 15 f., 113, 126, 130
- A. des lernenden Subjekts 35
- A. als Merkmal von Arbeitsplätzen 40
- A. der Kunst 15
- Benachteiligung 49, 109, 111, 120, 121, 127
- Berufsorientierung 115
- Berufsvorbereitung 115, 138, 146, 148
- Bewerbungstraining 80, 152
- Bewertung 134
- Fremdb. 14
- im Zusammenhang von Kompetenzfeststellung 48, 55
- bewertungsfreier Schutz- und Erfahrungsraum (Theaterprobe) 136
- Bildung 2, 7, 8 f., 9, 13, 17 f., 30 f., 49, 77 f., 109, 126
- B. und Kunst 15
- B. als Selbstb. 17, 34, 77
- allgemeine B. 7, 8, 110 f., 113
- berufliche B., Berufsfb. 2, 7 f., 8, 12, 16 f., 26, 62, 108 ff., 113, 118, 129 f.
- inter-/transkulturelle B. 10
- künstlerische B. 13
- kulturelle B. 2, 7 f., 12, 16 f., 26, 62, 108 f., 130
- schulische B. 62, 129
- Bildungsbegleitung (Schaubild) 75
- Bildungsbenachteiligung 111, 127 *siehe auch* Benachteiligung
- Bildungsmobilität 10, 113, 118, 126, 130
- Binnendifferenzierung 38, 51
- Biographie 38, 42, 44, 47, 54, 69, 74, 77, 83, 96, 106, 126 f.
- Biographisches Coaching
- Biographisches Interview 33, 59
- bjke (Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen) 16
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) 16
- Bottom-up-Strategie
- Bühnenberufe 58
- Bundesverband Theaterpädagogik
- Chreode (erziehungswiss.)
- Coaching (Schaubild) 63, 103
- Community art 8
- Crear vale la pena [Argentinisches Projekt]
- Cultural mainstreaming / Intercultural mainstreaming
- Curriculum 18, 36, 38, 52, 64
- Dachverbände der künstlerischen und kulturellen Jugendbildung 16
- Darstellendes Spiel 64
- Deutsch als Zweitsprache 73
- Disembedding
- Diskotheater
- Dissoziation
- Diversity, Integration (in interkulturellem Zusammenhang) 18
- Emotion / Gefühl(e) 35 f., 38, 41, 67, 89, 92, 98 f., 129, 136
- Empowerment
- Enaktierung des Stigmas
- Ends-in-view 42, 52, 54
- Enkulturation
- Erfahrungsraum 14, 17, 62, 64, 138, 140
- Erfolg(sriterien) 144 ff.
- Ernstfall, Pädagogik des Ernstfalls (Art.) 21 ff.**
- Erzählen, Erzählung 36, 46, 70, 83, 106
- Evaluation 108, 122 f., 144
- Exklusion 10, 41
- Exploration 52f., 64
- Exploratives Theater 69

Fächer (Unterrichts-) 80

Finanzierungsmodelle (Skizze) 150 ff.

Finanzierungsplan(ung)

Flexibilisierung, Flexibilität 27, 34

Flow (Schaubild) 67, 102

Förder/-n, -ung

- Benachteiligtenf. 12, 15 f., 41 f., 117, 121 ff.

- individuelle F. 12, 49

- Kompetenzf. 49, 53, 62, 109, 126

- F. von Maßnahmen und Projekten 18, 51, 127, **150 ff.**

- Förderkonzepte (Bundesagentur für Arbeit) **122 ff.**

- "Fördern und Fordern" (Kritik der Formel) **118**

Forumtheater (Teatro foro) (Fotos DTM) 44

FreeStreet [Chicagoer Projekt]

Fremdheit

Freundschaft 71, 135

Gender mainstreaming

Gender

Habitus

Handeln, Handlung 24, 26, **30 f.**, **33 f.**, 45 ff., 51, 56, 102, 126

- instrumentelles versus kreatives Handeln **51 f.**

- Handlung (eines Stücks) 70

- Handlung, Geste und Zeichen 94

- Handlungsbewältigung 34

- Handlungsfreiheit 75

- Handlungsintegration 34

- Handlungstext 89 f.

- Handlungstheorie **30, 82**

- Handlungsroutine 95

Identität 71, **98, 126**
siehe **Selbstbewusstsein (Art.) 98 ff.**

IGBK [Internationale Gesellschaft für Bildende Kunst]

Improvisation (Art.) 24 ff.

Individualisierung 28, 50

Induktive und deduktive Methode

Inklusion, Inklusivität **131**

Interkulturalität **16, 52, 68, 70**, siehe auch **Transkulturalität**

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelles Lernen

Intermediäre Lernräume 64, **138, 140** siehe auch **Angeschlossene Lern- und Erfahrungsräume**

JobAct [Projekt Netzwerk, Zentrale in Witten]

Jugendberufshilfe 54, 116, 122

Kapital, kulturelles

Kognition, kognitiv 35 f., 38, 84, 98, 129

Kompetenz (Art.) 26 ff.

Kompetenzagenturen

Kompetenzfeststellung (Art.) 45 ff.

Kompetenznachweis Kultur 31, 55, 59

Kompetenztransfer
siehe **Kompetenz (Art.)**

Kooperation am Arbeitsplatz 40

Kooperation mit anderen Trägern

- in Bezug auf *inVolve-on-Stage* 16, 18

- in Bezug auf KUBIQ-Projekte 110

Kooperation mit Schulen (Überleitungen an S. in *inVolve*) 146, 148, (in *STAGE*) 154

Kooperation mit Unternehmen und Betrieben 150 f.

Kostenplan(ung)

Kreatives Handeln siehe *Handeln, instrumentelles versus kreatives*

Kreativität, kreativ 10, 17, 31, **51 f.** (*kreatives Handeln*),

53, 62, 64, 65, 73, 74, 77, 80, 82, 83 f., 86, 89, 109, 136, 145

Kreativitätsschulen

Krise der Arbeitsgesellschaft **135**

KUBIQ als Konzept 2, **7 ff.**, **17 ff.**, **22, 24, 25, 37, 42 ff.**, 45, 50, 51, **52 ff.** (**Kompetenzfeststellung** in KUBIQ-Projekten), **62 ff.** (in *Volve 02*) **84** (Wiss. Begleitung in KUBIQ-Projekten), **77** (**Kunst und Soziale Arbeit** in KUBIQ-Projekten), **85** (Weiterbildung als KUBIQ-Projekt), 98, **104** (Rolle der Präsentation in KUBIQ-Projekten), 107, **108 ff.** und **130 ff.** (KUBIQ-Projekte als eine Antwort auf die Krise des **Übergangssystems Schule-Beruf**), **150** (Finanzierung), **152 ff.** (Stage)

Kulturelle Konsumtion (Basisdaten)

Kulturschulen (Pilotschulen Kultur)

Kunst 2, 7 ff., 13 ff., 22 f., 24 f., **29, 37, 44, 54, 58, 65, 77 ff.** (**Kunst und Soziale Arbeit**), **82 ff.** (**Kunst und Wissenschaft**), 109, 110, 111, 131, 133
siehe **Poesie (Art.) 86 ff.**

Kunst und Moral siehe *Ästhetik und Ethik*

Kunst und Pädagogik
siehe **Kunst und Soziale Arbeit (Art.)**, **KUBIQ-Projekte: Am Beispiel von inVolve 02 (Art.)**

Kunst und Soziale Arbeit (in KUBIQ-Projekten) (Art.) 77 ff.

Kunst und Wissenschaft (in KUBIQ-Projekten) (Art.) 82 ff.

Kunstvermittlung 17

Lernen 17 f., 28, 30, 34-38, 44, 51, 62, 82, 109

- Lernen, forschendes **84 f.**

- Lernen, informelles 17 f.,

37, 62, 109, 128, 139

- Lernen, lebenslanges **126 ff.**
siehe **Kompetenz (Art.) 26 ff.**,
Art. Kompetenzfeststellung
45 ff., **Übergangssystem**
Schule-Beruf und KUBIQ-
Projekte (Art.) 108 ff.

Lernende Organisation 15,
38, 74

Lernprozessanalyse 53

Lernziele

- L. von KUBIQ-Projekten 42
- L. von Stage 152

Liminalität (liminality)

Manege [Projekt von Cabu-
wazi Berlin]

Marktbenachteiligung 108

Maßnahme(n) 12, (Stage)
22, (Maßnahmewesen des
Übergangssystems und Kom-
petenzfeststellung) 49, 53,
(Stage) 59 f., 64, (Stage) 104,
108, (Maßnahmeprogramme)
108, (KUBIQ in der Bezie-
hung zu "Maßnahmen") 110
f., (Maßnahmepakete der
Bundesagentur für Arbeit)
122 ff., (Maßnahmekarrieren)
124, 137, (Platzierung von
KUBIQ-Projekten im Maßnah-
mewesen) 140, (Stage) 144
ff., (Finanzierung von Maß-
nahmen) 150 f., (Stage) 152
ff.

Menschenbild

Methode(n) 10, (Kompe-
tenzfeststellung) 45, (M.
sozialer Arbeit) 77, (M. des
"Schreibens aus theatralem
Kontext") 102

Methodologie 18, (versus
"Methodik") 37

Methodenkompetenz (in der
Kompetenztafel von Erpen-
beck/Heyse) 32, 62

Migrantenspezifität

MigrantInnenselbstorganisa-
tionen (MSOs)

Migrationshintergrund 13,
108, 119 ff., (Jugendliche mit
M. in inVolve 02) 147 ff.

Mimesis, mimetisch

Modellfinanzierung, Modell-
förderung 151

Motivation 75, 128, 145 f.,
152

MultiplikatorInnen, jugendli-
che 17, 62, 138

Nachhaltigkeit 49, (n. Ver-
änderung von Gruppenstruk-
turen) 140

Narrative Methode siehe
Biographisches Interview

Nature of the performance

Netzwerk 10, 12, 18, 110,
137

- personale N.e von Jugend-
lichen 50, 68, 73, 135, 137
- Netzwerk Creative Coope-
rations 148

NewLimes [Projektgruppe in
Aalen]

Non-judgemental point

Orientierung (*strategische*
O.) 27, (*Sinnorientierungen*
des *gesellschaftlichen Wirk-*
lichkeitsmodells) 36, (*von Ju-*
gendlichen) 58, (*Orientie-*
rungslosigkeit) 61, 101,
(*Orientierungslosigkeit*) 144,
145 f., 152

Pädagogik 13

- Kulturp. 14
- Kunstp. 14, 16, 84
- Theaterp. 24

siehe **Ernstfall, Pädagogik**
des Ernstfalls (Art.) 22 ff.

Pädagogik der künstlerischen
Produktion

Paradigma (sprachwiss.) **87**
ff.

Partizipation **15 f.**, 23, (*als*
Merkmal von Arbeitsplätzen)
40, 41

Pause

PISA und PISA-Kritik 51

Planungshilfen

Poesie, das Poetische,,
poetische Sprachfunktion
(Art.) 86 ff.

Potenzial **51**

Praktikum 53, 138

- bei inVolve 02 55, 57, 64
- bei Stage 148

Präsenz (ästh.) (*Schaubild*)
67, **102**

- von Kindern und Jugend-
lichen im öffentlichen Raum
10

Prekarisierung, Prekarität,
prekär (als Sozialstruktur-
begriff) 10, 41 f.

Probe 52, 64, (*Schaubild*)
65, 66, (*die Probe und ihr*
Umfeld in inVolve 02) **68**,
(*Probe im explorativen*
Theater) **69 f.**, **78, 95 f.**,
(*Stage*) **103 ff.**

Probengespräch

Produktives Lernen 37, 116

Professionalität **22**

- P. im Zusammenhang von
Komptenzfeststellung
(Standards) 48
- P. sozialer Arbeit 77
- P. von Dozenten bei Stage
60, 79
- P. von Theaterproduktionen
bei Stage (Consol Theater)
22, 78 f., 154
- Professionalisierung 26
- Professionalisierung von
Verantwortlichen in Inte-
grationsprojekten 18

Projekt *passim*

Projektmanagement
- als Thema der Akademie
von inVolve 02 75

Prozess/Produkt-Diskussion
siehe **Ernstfall, Pädagogik**
des Ernstfalls (Art.) 22 f., **KU-**
BIQ-Projekte: Am Beispiel
von inVolve 02 (Art.) (Prozes-
se und Produkte mit Werk-
charakter) 66

Public-private partnership
151

Qualifikationsfelder (*Stage*)
152

Qualität

- Q.sbewusstsein 22
- Q.standards für Kompetenz-

feststellungen 33, 45, **46 ff.**
 - Q.management KUBIQ-Projekte 37

Raum
 - bespielter R. 69
 - *siehe* Schutzraum

Recherche (als Bestandteil der Theaterarbeit) 14, (*auch Schaubild*) **68, 77**
 - im explorativen Theater 69 f.
 - *Ausbildungsplatzr.* 80

Regelfinanzierung *siehe* **Finanzierungsmodelle (Skizze)**

Regie 154

Respekt 25, **43, 60, 80**

Ritual

Schlüsselkompetenzen 55, 56

Schutzraum 22, **136**

Selektion *siehe* Auslese

Sekundärtugenden

Selbstbewusstsein (Art.) 98 ff.

Selbstkompetenz 59
siehe *Tafel Erpenbeck/Heyse "Personale Kompetenzen"* 32

Selbstreflexion 30, 44, **58 f.**

Soziale Plastik (Beuys) 77

Sozialisation 24
 - S.instanzen 49
 - berufliche Ersts. 126 f.

Sozialkompetenz, soziale Kompetenz 59
s. Tafel Erpenbeck/Heyse "Sozial-kommunikative Kompetenzen" 32

Sozialraum

Sozialstruktur 44
 - von Weiterbildungsteilnehmern 127

Soziodramatisches Spiel

Spiegelung (*im Zusammenhang Kompetenzfeststellung*) **58**

Spiel (*Improvisation*) 24, 29,

54, 67, 69, 71, 106, 132

Spontaneität, spontan 24 f., 73, 99

Sport

Stigma

Stigma(tisierung)

Stigmatisierung, Zweite

StreetUniverCity [Projekt in Berli-Kreuzberg]

Strukturplan

Subjekt, Subjektivität, Subjektivierung 13, 17, 26, 28, **30, 36, 41, 45**, (*Subjekt-orientierung von Kompetenzfeststellung*) 47 f., 49, 58 ff., 62, 77, 81, 82, (*Subjektkritik*) 84, 113, **130 ff.**, (*subjektivistische Didaktik*) 139
siehe **Selbstbewusstsein (Art.) 98 ff.**

Syntagma (sprachwiss.) **87 ff.**

Theater 22, 24 f., 62, 64, **65, 68**, (*exploratives T.*) **69 ff.**, 73, (*Soziale Arbeit im Kontext des T.s*) **78 f.**, 86, 89, **95 f.**, 137, 140, 152 f.

Theaterarbeit (Art.) 103 ff.

Theaterexpedition 52, 63, **69 ff.**

Thema, Themen
 - des KUBIQ-Glossars (*Systematik*) 6, 9
 - im Kontext von Theaterarbeit 23, 63, 68, **70, 78 f.**, 104, f. **106 f.**

Top-and-Bottom-Strategie

Top-down-Strategie

Transfer-Werkstätten 16, (*Fotos*) 156

Transgression

Transkulturalität **14, 17, 62**

TuSch-Initiative [Kooperation von Theater und Schule, Berlin und nachfolgende Standorte]

Überblendung
 - als Methode der Theaterarbeit **69 f.**

Übergangssystem Schule-Beruf und KUBIQ-Projekte (Art.) 108 ff.

Unterbrechung
 - intervenierende KUBIQ-Projekte 63

Verankerung
 - von Selbstbewusstsein 67

Vereinbarungsfähigkeit

Vernetzung, paradigmaorientierte 110

Vorhabenskizze

Warm-up

Werkstatt
 - als Komponente von KUBIQ-Projekten 63 f., 140
 - Schreibw. 106

Wert(e) 27 f., **39, 41, 136**, (*Wertbindungen*) 47, 70, 80, 107
 - *Wert und Kultur* **109, 126, 133 f.**
 - *Wertentstehung/Ethosgenese* **39, 52, 102**

Zeit 35, **72**, (*Umgang mit der Z.*) 101, (*Z. und Themenfindung*) 104, 105
 - Verzeitlichung "starker Momente" 92, 94
 - Zeit und Text 87, 90
 - Zeitstruktur von Selbstbewusstsein 82

Zeitplan(ung)

Zertifikat, Zertifizierung
 - im Übergangssystem Schule-Beruf 45, 131
 - in inVolve 02 57

Zielgruppen
 - im Übergangssystem Schule-Beruf 13, **50, 117 f.**, 122
 - neue Z. für kulturelle Bildung 16, 108
 - von KUBIQ-Projekten 17, 62, 77, 104

Zieloffenheit 18, 38, **52**

Zivilgesellschaft 135

Zuverlässigkeit 75

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gefördert durch:



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



