

Oliver M. Reuter, Roland Stein, Sabine Wolz & Tanja Wilkенеit

Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen

1. Einführung

Aus der sozialdemografischen Darstellung im Paritätischen Armutsbericht von 2019 lässt sich herauslesen, dass Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene unter 25 Jahren zu den am meisten von Armut betroffenen Gruppen gehören. Auch Menschen mit Migrationshintergrund sind besonders häufig von Armut betroffen (Der Paritätische Armutsbericht, 2019, S. 34 f). Armut ist nur eine Facette, die Menschen in sozial anspruchsvollen Situationen manövriert. Jugendliche, die familiär stark vernachlässigt werden, Menschen mit Fluchterfahrung, Kinder, die Opfer von Gewalt werden – die Gruppe derer, deren Lebensbewältigung eine gewaltige Aufgabe darstellt, ist groß. Allein von Armut sind über 15 % der in Deutschland lebenden Menschen betroffen. (ebd., S. 34) Jugendliche mit Fluchthintergrund befinden sich in diesem Kontext aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und ihrer gemachten Erfahrungen zweifelsohne in besonders anspruchsvollen Situationen.

Derart zu beschreibende soziale Konstellationen haben negative Folgen für das Selbstbild und führen zu sozialer Ausgrenzung. Zu den Folgen solcher Ausgrenzungen zählt auch der geringere Zugang zu anregenden Bildungsangeboten. So kann ‚Arm sein‘ als „kulturelle Gefährdung kindlicher Entwicklung“ (Müller, 2005, S. 48) gesehen werden und zu erheblichen Einschränkungen kultureller bzw. ästhetischer Erfahrungen führen (ebd., S. 54ff.).

Seit dem deutlichen Zuwachs an Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Deutschland zeigt sich die kulturelle Bildung als Feld, in dem viele Projekte angestoßen und realisiert werden. Es hat einen Zuwachs an finanziellen Mitteln sowie Kulturinstitutionen gegeben, die sich für die kulturelle Teilhabe Jugendlicher mit Fluchthintergrund einsetzen und um dieses Thema kümmern. Dies geschieht auch aus der Überzeugung heraus, dass Kunst und Kultur aufgrund ihrer übergreifenden kommunikativen und in ihrer Kreativität besonders zukunftsweisenden Potenziale eine Schlüsselfunktion bei gesellschaftlicher Integration zukommt (Ziese & Gritschke, 2016, S. 23). Kulturelle Bildungsangebote können als Sprachrohr verstanden werden, welches Jugendliche mit Fluchthintergrund nutzen, um sich selbst und ihre Herkunftskultur vorzustellen oder einen Einblick in ihre Situation zu gewähren. Nicht zuletzt öffnen kulturelle Bildungsangebote Räume für Begegnung mit Jugendlichen der Aufnahmegesellschaft und können in dem Zusammenhang auch Sprachvermittlung umfassen und darüber aus erlebter Isolation herausführen (Mousa, 2016, S. 97).

Die Forschung zum Wert ästhetischer Bildungsprozesse nimmt stark zu. Dies ist einerseits einem Rechtfertigungsdruck der oft unter der Kategorie „musische Fächer“ zusammengefassten Fächer zu verdanken. Sie müssen sich bildungspolitisch behaupten. Darüber hinaus liegt es aber auch im Interesse dieser Fächer, sich in den Wir-

kungsbehauptungen auf empirische Daten stützen zu können. Sie gehen davon aus, dass ästhetische Bildung in der Lage ist, eine herausragende Rolle beim Erwerb von Bildung zu spielen (Liebau, 2013, S. 254). Dies gilt es nachzuweisen. Einen Überblick über vorhandene Transferforschung gibt Rittelmeyer, indem er empirische Studien aufführt, die Auswirkungen ästhetischer Bildung auf kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen Heranwachsender untersuchen (Rittelmeyer, 2012).

Im Gesamtbild existiert eine Reihe von Projekten, welche den mit äußerer wie innerer Armut verbundenen Prozessen über ästhetische Bildungsprozesse vermittels Musizieren, Tanz, Theaterspiel, Akrobatik, Malen und weiteren Formen ästhetischer Praxis entgegenwirken möchten. In der anschließend vorgestellten Studie werden empirisch Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Jugendlichen in den angerissenen schwierigen sozialen Konstellationen untersucht.¹

2. Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildung ist ein kaum wirklich fassbarer Begriff, ist ihm doch ein das weite Feld Baumgartens (Baumgarten, 1986) Erbe zu den Ausführungen zur Ästhetik ebenso hinterlegt wie ein über die Jahrhunderte mäandernder Bildungsbegriff. Der Begriff der ästhetischen Bildung wird in seiner Eingebundenheit in die nachfolgend vorgestellte Studie umrissen. Dazu wird im Folgenden ein Begriffsfeld angelegt, aus dem heraus eine begründete begriffliche Ahnung an Kontur gewinnen wird. In seiner Kombination mit dem Bildungsbegriff durchdringt der Begriff der ästhetischen Bildung die Studie und ist zentraler Orientierungspunkt sämtlicher theoretischer Überlegungen und empirischer Entscheidungen.

Bildungsprozesse räumen Kindern und Jugendlichen Chancen der Selbstverwirklichung ein und unterstützen sie darin, durch sich verändernde Perspektiven auf die Welt eine fundierte Haltung zu dieser einzunehmen (Dörpinghaus, 2009, S. 5). Ästhetische Bildung ist gleichermaßen ein spezifischer Zugang zu Bildung wie ein eigenständiger Weg zur Anlage von Bildung. Ihr gelingt dies im Besonderen durch die Potenziale, welche Formen ästhetischer Praxis sowie die Rezeption kultureller Erzeugnisse evozieren. Formen ästhetischer Praxis greifen besondere Wahrnehmungsprozesse auf (Seel, 2004) und ermöglichen spielerische Zugangsformen (Reuter, 2008).

In der Rezeption wird eine eigene Positionierung zu Objekten der Kunst, zu kulturellen Erzeugnissen, zu theatralen und performativen Inszenierungen oder zu musikalischen Werken notwendig. In der Rezeption als eine Säule ästhetischer Bildung werden ausgehend von gemachten Erfahrungen und bestehendem Wissen subjektive Zugangswege beschritten. Indem freie Stellen im Werk durch ein individuelles Zugangsrepertoire gefüllt werden, verbinden Betrachtende vorliegende Aspekte des Werkes aus eigenen Perspektiven. Rezeptionsästhetisch betrachtet wird deutlich, wie

1 Das Projekt *Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen* [waebi] wurde durch das BMBF unter dem FKZ 01JK1607 gefördert.

wichtig es ist, individuelle Betrachtungs- und Interpretationsmodi zuzulassen (Kemp, 1992).

Zur Selbstverortung benötigen ästhetische Bildungsprozesse die Kommunikation zur Abstimmung und zum Abgleich mit Entwürfen anderer. Es gilt, einen individuellen Ausdruck zu artikulieren, zuzuhören, empfangene Mitteilungen zu entschlüsseln, Antworten zu formulieren. Das Reagieren auf Andere in musikalischen oder szenischen Improvisationen oder der Umgang mit dem Unerwarteten sind Kommunikationsparameter, die besonders in ästhetischen Bildungsprozessen eingesetzt und routiniert werden können. Versprachlichte Reflexionen ästhetischer, darstellender oder musikalischer Praxen sind formulierte Erfahrungen, neue Erkenntnisse und aufgetretene Probleme und beschrittene Lösungswege können referiert werden. Auch die Rezeption findet meist über kommunikative Vorgänge statt. Über Gespräche mit anderen können deren Standpunkte hinterfragt und somit die eigenen Positionen geklärt werden.

Ästhetische Bildung bedient sich neben dem verbalen Austausch der nonverbalen Kommunikation. Bewegungen, Töne, Klänge, Farben, Formen, Linien etc. fungieren als zentrale Sprachelemente und setzen an Leerstellen an, an denen die gesprochene Sprache kein geeignetes Ausdrucksmittel darstellt. Sprache führt durch ihr überaus klares Regelwerk zu einer Enge, die kaum Passung zu Vorstellungswelten zulässt. Ästhetische Praxen wie das Musizieren, das Tanzen, das Zeichnen unterliegen nicht den gesellschaftlichen Konventionen von Sprache wie der Grammatik oder einer semantischen Erwartung, sondern räumen Handelnden zahlreiche Freiheiten im Ausdruck und der Kommunikation ein.

Durch die Möglichkeiten des spielerischen Ausprobierens sowie durch die starke Berücksichtigung des Individuums, seiner persönlichen Weltzugänge sowie seiner Einstellungen werden ästhetische Praxen zu naheliegenden Manövern der Selbstsuche. Jugendliche inszenieren sich in bildnerischen Entwürfen, in selbst skizzierten Identitätswürfen, sie verleihen ihren Wünschen und Träumen Ausdruck (Duncker, 2018, S. 9).

3. Anlage des Forschungsprojekts

Auf Basis des Forschungsanliegens lassen sich unter Fokussierung der Zielgruppen Forschungsfragen darstellen. Aus der Fragestellung heraus wird ein Forschungsverlauf entwickelt und verfolgt.

3.1 Anliegen und Zielgruppen

Im Forschungsprojekt [waebi] werden Jugendliche in den Blick genommen, die in sozial schwierigen Situationen aufwachsen. Heranwachsende, die sich in schwierigen Familienkonstellationen befinden oder durch ihren sozioökonomischen Status belastet werden, haben ebenso wie Jugendliche mit Fluchterfahrung aus verschiedenen Gründen keinen oder einen erschwerten Zugang zu Angeboten ästhetischer Bildung.

Als ein wesentlicher Grund für die erschwerte Teilnahme bei soziokultureller Benachteiligung können die fehlenden finanziellen Ressourcen angenommen werden. Viele Angebote beispielsweise von Musikschulen, Jugendkunstschulen oder Theaterschulen sind kostenpflichtig. Der mangelnde Zugang zu Programmen ästhetischer Bildung hat Folgen. Jugendliche erleben sich als nicht zugehörig und verorten sich am Rand der Gesellschaft. Hieraus kann der Aufbau eines wenig positiven Selbstbildes führen. Den Heranwachsenden bleiben Möglichkeiten zum Aufbau von Fähigkeiten verwehrt, die für Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen relevant sind bzw. einen Beitrag dazu leisten können.

Eine weitere Gruppe, deren soziale Situation als belastend beschrieben werden muss, besteht aus Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Im Kontext des Forschungsprojektes wird diese Gruppe beschrieben als jene, die in den meisten Fällen unbegleitet nach Deutschland gekommen sind und somit aus dem familiären Kontext herausgerissen sind bzw. von diesem getrennt wurden. Aus dieser ohnehin sehr belastenden Problemlage heraus müssen sie erhebliche Akkulturationsprozesse leisten. Sie nehmen zunächst in der Regel ihre Position in der aufnehmenden Gesellschaft und Kultur als schwierig wahr und stehen demzufolge generell in einer starken psychosozialen Belastungssituation. Diese wird individuell verschieden durch individuelle Traumatisierungserfahrungen verstärkt (Deutsches Jugendinstitut, 2014, S. 7). Jugendliche mit Fluchterfahrung stehen vor der Aufgabe, eine neue Sprache zu erlernen und sich grundständig neu zu etablieren. In der Regel stehen ihnen nur wenige Mittel zur Verfügung, wodurch Räume für das eigene Erleben und Verorten stark eingeschränkt wird und ein negatives Selbstbild begünstigt wird. Es ist von erheblichen Herausforderungen für die Entwicklung von Identität und Selbstkonzept auszugehen.

3.2 Forschungsfragen

Die genannten Zielgruppen sind durch das subjektive Erleben einer belastenden Situation gekennzeichnet, welche sich auf die Entwicklung einer unklaren Lebensperspektiven auswirkt. Für beide Zielgruppen soll untersucht werden, ob und in welchem Maße Jugendliche von Angeboten ästhetischer Bildung profitieren können.

Im Forschungsprojekt [waebi] wurden folgende Forschungsfragen fokussiert:

1. Welche pädagogischen Paradigmen, Rahmenbedingungen und pädagogischen Arbeitsweisen bestimmen die vermittelnde Praxis?
2. Inwiefern wird die soziale Interaktion positiv beeinflusst und somit Grundvoraussetzungen für eine gesellschaftliche Integration geschaffen?
3. Welche Auswirkungen auf Identität und Aspekte des Selbstkonzepts können beschrieben werden?
4. Mit welchen Spezifika tragen ästhetische Bildungsprozesse zu positiven Resultaten bei der Entwicklung von Jugendlichen bei?
5. Inwieweit trägt das Angebot zu einem erleichterten Zugang zu ästhetischer Bildung bzw. zu der Auseinandersetzung mit der eigenen und der Fremdkultur bei?

3.3 Forschungsverlauf und Vorgehen

Das gesamte Projekt wurde in fünf Forschungsphasen gegliedert. Auf eine grundlegende, breit angelegte erste offene Recherche zu im gesamten Bundesgebiet vorhandenen, zielgruppenspezifischen Praxisprojekten innerhalb des Feldes der ästhetischen Bildung folgte eine kriterienorientierte Auswahl von in Frage kommenden Projekten aus den Bereichen Musik, Rhythmik, Theater, Tanz, Bildende Kunst und Zirkus. Der vorläufigen Projektauswahl schloss sich eine erste Kontaktaufnahme zu möglichen Projektpartnern an.

In einer zweiten Auswahlphase wurden potenzielle Partnerprojekte besucht, um pädagogische Prozesse zu beobachten und zu analysieren. Auf Grundlage dieser Beobachtungen und Analysen wurde die Projektauswahl merkmalsorientiert abgeschlossen. Zentrale Kriterien lagen in der Passung der Projekte in den Forschungskontext, der freiwilligen Teilnahme der Jugendlichen an den Projekten sowie ihrer Partizipation als pädagogischer Grundanlage sowie Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen. Letztgenanntes Kriterium wurde anhand von deren Qualifikation sowie mittels Analyse der vorliegenden pädagogischen Konzepte beurteilt. Zudem sollten die zu untersuchenden Projekte stabil und länger laufen und die Pädagoginnen und Pädagogen bereits längere Zeit im Partnerprojekt mitgearbeitet haben. Final wurden 14 Projektpartner ausgesucht.

Parallel zur Projektauswahl wurde theoriegeleitet ein Grundgerüst für Interviewleitfäden entwickelt: Ein Interviewleitfaden für an den Projekten teilnehmenden Jugendlichen, ein weiterer für die Befragung von Expertinnen und Experten. Als Expertinnen und Experten fungieren die Pädagoginnen und Pädagogen, die mit den Teilnehmenden in den Projekten arbeiten sowie Betreuende, die die Jugendlichen in schulischen Situationen oder in familienähnlichen Betreuungssituationen begleiten.

Die finale Entwicklung der Interviewleitfäden für die Experteninterviews und die Befragung der Teilnehmenden fand theoriegeleitet und unter Berücksichtigung standardisierter Instrumente statt. Als Grundlage zur Erstellung der Leitfäden dienten Identitätstheorien sowie Theorien zum Selbstkonzept. In erster Linie fanden etablierte interaktionistische Identitätsmodelle (u. a. Mead, 2017; Goffman, 2002; Krappmann, 2000) sowie zentrale Selbstkonzepttheorien/-modelle (Rogers, 1983, 1996; Higgins, 1987, 1989, 1996; auch Stein, 2004) Berücksichtigung. Auch standardisierte Fragebogeninstrumente (u. a. Frankfurter Selbstkonzeptskalen (Deusinger, 1986), PFK 9–14 (Seitz & Rausche, 2004) wurden zur Fragengenerierung berücksichtigt.

Darüber hinaus liegen theoretische Bezüge in Akkulturationstheorien für den Bereich der Migrationsforschung, welche an der Annahme des Zusammenhangs von Integrationsstatus und Identitätsentwicklung anknüpfen (Berry, 1989, 1997; Zick, 2010). Beobachtungen aus den Projekten unterstützten die Spezifizierung der wie beschrieben über literaturbasierte, theoretische Überlegungen entwickelten Interviewleitfäden.

Der Phase der Datenerhebung mittels 92 problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) mit Expertinnen und Experten sowie mit Jugendlichen schloss sich die Phase der Datentranskription an. Für die Auswertung des Datenmaterials wurde die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unter Zuhilfenahme der Analysesoftware MAXQDA gewählt. Es erfolgte die Entwicklung eines

hierarchischen Kategoriensystems mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Die thematischen Hauptkategorien wurden dabei deduktiv aus den Bezugstheorien und Forschungsfragen abgeleitet, an denen sich bereits bei der Erstellung der Interviewleitfäden orientiert wurde. Die Hauptkategorien erfuhren zugleich eine induktive, am Datenmaterial orientierte Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung durch Subkategorien. Auf Basis des ausdifferenzierten Kategoriensystems wurden die Interviews codiert und kategorienbasiert ausgewertet sowie in den theoretischen Kontext eingeordnet.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Aus dem spezifischen Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen mit Teilnehmenden in Kombination mit den bestehenden Bedingungen, den Projektstrukturen und den Abläufen erwachsen Möglichkeiten der Entwicklung für die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen. Einige Ergebnisse zur Kommunikation und zur sozialen Interaktion innerhalb ästhetischer Bildungsangebote werden ebenso umrissen wie Resultate zu Wirkungen auf das Selbstkonzept der Jugendlichen, Auswirkungen auf Akkulturationsprozesse sowie auf Zugänge zur Kultur, bevor auf wirkungsrelevante Spezifika ästhetischer Praxis und Rezeption eingegangen wird.²

4.1 Pädagogische Arbeitsweise

In der zentralen Grundlage aller pädagogischen Entscheidungen gibt es eine sehr große Schnittmenge der Partnerprojekte. Die Perspektive, die die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Jugendlichen einnehmen, ist bei allen von Zugewandtheit geprägt. Indem das Gegenüber als eigenständig denkender und handelnder Mensch wahrgenommen und behandelt wird, gerät das Beziehungsgefüge zu einem ganz wesentlichen Gelingensmoment³ Die Jugendlichen werden mehrperspektivisch wahrgenommen und neben den Kompetenzen und Fertigkeiten innerhalb unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis und der Rezeption auch Fähigkeiten in übergreifenden Bereichen wie der Organisation oder der Kommunikation festgestellt und berücksichtigt.⁴ Heterogenität der Kompetenzfelder sowie der Interessensgebiete wird von den Pädagoginnen und Pädagogen weniger als Belastung denn als Gelegenheit angesehen.⁵ Die Jugendlichen allerdings müssen sich an das gemeinsame Ergründen ihrer Qualitäten und Interessen erst gewöhnen.⁶ Mit dem Nachgehen der eigenen Neugier, dem Entdecken individueller Interessensgebiete und dem Einbringen persönlicher Ressourcen

2 Da die transkribierten Daten in einer Datenbank zur Verfügung gestellt werden, werden in den Fußnoten die Hinweise auf entsprechende Passagen im Datenmaterial gegeben.

3 Exp_Int. 39/4

4 Exp_Int. 11/72

5 Exp_Int. 14/130

6 Exp_Int. 14/36; Exp_Int. 38/12

betreten die Jugendlichen oft Neuland. Suchbewegungen, die auch Irrwege implizieren, kennzeichnen den Weg zum Erschließen und Einbringen des eigenen Potenzials.⁷

Die diesem zugrundeliegende Arbeitsweise entspricht einem partizipativen Vorgehen. Als eine Prämisse pädagogischen Arbeitens wurde Partizipation wie oben beschrieben als ein Qualitätskriterium bereits bei der Auswahl der Projekte berücksichtigt. Von daher war bei der Frage nach der pädagogischen Arbeitsweise nicht die Frage, *ob* partizipativ gearbeitet wurde, sondern *auf welche Weise* Partizipation als Prinzip umgesetzt wird und *welche Folgen* dies hat.

Für erfolgreiches Arbeiten setzen die Projekte auf klare Strukturen. Den Jugendlichen wird über eine strukturelle Führung ein Halt gegeben, der ihnen inhaltlich das Suchen und das freie Agieren erst ermöglicht.⁸ Erst durch die Klarheit in der Rahmung wird ein Dialog möglich, der eine notwendige Voraussetzung für ein Ergründen und Überführen eigener Themenbereiche in ästhetische Praxen darstellt.⁹ In Kombination mit der persönlichen Verbindung zu den Pädagoginnen und Pädagogen ergibt sich ein Schutzraum, in dem die Jugendlichen eigene Erlebnisse und Erfahrungen sowie Fähigkeiten erfolgreich in ästhetische Praxen überführen können.¹⁰ Dann kann es auch gelingen, das Belastungsempfinden der eigenen Situation durch eine bildhafte Verarbeitung und eine Perspektivverschiebung zu lindern.¹¹

Durch diese Vorgehensweise entstehen besondere Vertrauensverhältnisse, die innerhalb der Projekte intensiviert werden und nicht selten inhaltlich und zeitlich weit über die Projekte hinausreichen.¹²

Für die Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet eine derart komplexe Anlage im Umgang und in der Betreuung der Jugendlichen, sensibel in zwischenmenschlicher Begleitung zu agieren, klar in der Durchsetzung von Regeln und Strukturen zu handeln und in verschiedenen bildnerischen Verfahren kompetent zu sein. Sie müssen den Anliegen der Jugendlichen offen gegenüberstehen und in der Lage sein, vorab nur partiell planbare Prozesse zu begleiten.¹³

4.2 Verbale Kommunikation

Sprache kann im Rahmen ästhetischer Praxis und Rezeption eine tragende Rolle spielen, beispielsweise beim Theaterspiel oder bei der Besprechung von Kunstwerken oder Musikstücken. Jugendliche kommen über ästhetische Praxis und Rezeption in kommunikativen Kontakt mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit anderen Jugendlichen. Die so geschaffenen Kommunikationssituationen dienen der Erweiterung des

7 Exp_Int. 42/44

8 Exp_Int.14/4; Exp_Int.22/6; Exp_Int.38/26, Exp_Int.3/151

9 Exp_Int.14/4; Exp_Int.22/114

10 Exp_Int.43/40; Exp_Int.27/102; Exp_Int.33/52

11 Exp_Int.51(2)/8

12 Exp_Int. 34/48, Exp_Int. 30/52; Exp_Int. 31 (1)/40, Exp_Int. 34/30; Exp_Int. 49(1)

13 auch Exp_Int.01/57

Wortschatzes der Jugendliche.¹⁴ Projektspezifische Kommunikationsformen werden kennengelernt¹⁵, innerhalb derer die verbale Ausdrucksqualität an Klarheit gewinnt.¹⁶

Sprachliche Kommunikation findet in den Projekten grundsätzlich zunächst einmal in deutscher Sprache statt, wodurch insbesondere Jugendliche mit Fluchterfahrung sich mit dieser auseinandersetzen, ihren Wortschatz erweitern und damit kommunizieren¹⁷. In dem Zusammenhang ist festzustellen, dass Interesse für Fachvokabular entsteht und spezielle Fachausdrücke erfragt werden.¹⁸

Damit die Kommunikation in den Projekten funktioniert, wird sehr oft die notwendige Struktur betont. Es werden Kommunikationsregeln aufgestellt¹⁹, auf deren Einhaltung Wert gelegt wird.²⁰ Gegenseitiges Zuhören gehört ebenso zu den Kommunikationsregeln wie gemeinsame Rückmeldeformate zu den Kommunikationsformen. Die verschiedenen Rückmeldeformate werden ritualisiert, damit Jugendliche sich darin üben, konstruktiv Rückmeldung zu geben. Auch wird daran gearbeitet, dass sie in der Lage sind, sich klar auszudrücken.²¹ Sämtliche Projekte widersprechen somit der Vorstellung, dass partizipative Ansätze mit dem Verzicht auf Strukturen und Regeln einhergehen.

4.3 Soziale Interaktion

Menschliche Interaktion findet immer in sozialen Bezügen statt. Sie äußert sich über Kommunikation. Schlegel & Scherer (2017, S. 264) fassen dies unter den Begriffen der interpersonalen oder auch interaktionalen Kommunikation. Als wesentliche Aspekte oder Teilkomponenten sehen sie einerseits verbale, andererseits nonverbale Kommunikation (bzw. Interaktion).

Konkret werden soziale Interaktion und Kommunikation im Rahmen sozialen Verhaltens (Wild, Hofer & Pekrun, 2001). Zielsetzung ist dabei prosoziales Verhalten (Bierhoff, 2009, 2010). Dessen personale Grundlage ist soziale Kompetenz, die hier, Weinert (2002, S. 27f.) folgend, breit gefasst wird und auch Aspekte der Performanz impliziert: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

14 Exp_Into8/58, Exp_Into8/92

15 Exp_Int39/58, Exp_Into3/105

16 Exp_Into3/131, Exp_Int37/38, Teiln_Int23/56

17 Exp_Int50/56, Teiln_Int36/47-50, Teiln_Int40/17f., Teiln_Int18/24

18 Exp_Int51(1)/10; Exp_Int11/54, Exp_Int28/45-51

19 Exp_Int16/83; Exp_Int14/94; Exp_Int39/26; Exp_Int49(1)/20; Exp_Int16/73; Exp_Int38/10; Exp_Into3/123; Teiln_Into4/52

20 Exp_Int16/83; Exp_Into3/105; Exp_Int14/94; Exp_Int39/26

21 Exp_Int37/38; Teiln_Int23/56

Arbeiten Jugendliche innerhalb ästhetischer Praxen gemeinsam an Projekten, bedingt das, dass sich ihr Kontakt zueinander intensiviert.²² Über den Austausch lernen sie einander kennen²³ und entwickeln Empathie für die unterschiedlichen Lebenssituationen anderer.²⁴ Eine derartige, in Teilen intime Verständigung geschieht vor allen Dingen in Situationen, in denen eigene Texte vorgetragen werden oder erarbeitete tänzerische Bewegungsabfolgen gezeigt werden.²⁵ Auch im Zuge der Verarbeitung von Erlebnissen, etwa bei deren bildnerischen Umsetzung, werden über die Auseinandersetzung mit persönlichen Themen persönliche Situationen transportiert.²⁶

Ein weiterer Faktor gelingender sozialer Interaktion ist das Arbeiten am eigenen Projekt oder in einer individuell zugeschnittenen Rolle im gemeinsamen Vorhaben. Indem die Vergleichbarkeit zwischen den Leistungen aufgehoben wird und alle von der Leistung des anderen profitieren, wird das Erleben von Konkurrenz reduziert.²⁷ Für den Erfolg innerhalb gemeinsamer Projekte wird jeder Jugendliche wichtig. Jugendliche erleben, dass die Gruppe ohne den Einzelnen instabil wird und erleben sich selbst und andere als wertige Teile der Gruppe.²⁸ Über gemeinsame Erlebnisse stellen sich Gefühle wie Zusammengehörigkeit und Zusammenhalt ein.²⁹ Für den Erfolg gemeinsamer Projekte wie z. B. einer Präsentation am Ende der Projektarbeit in Form einer Ausstellung oder einer Aufführung werden einzelne Bausteine benötigt, für die Jugendliche einzeln oder in kleineren Gruppen verantwortlich sind.³⁰ Bei einer gemeinsamen Darbietung werden verschiedene Arbeitsbereiche aufeinander abgestimmt. Die Jugendlichen erleben über diese Zusammenarbeit, dass es alle Beteiligten benötigt, um am Ende gemeinsam ein gutes Ergebnis präsentieren zu können. Jeder Einzelne versteht seine Rolle und Aufgabe als eine wichtige und trägt zum gemeinsamen Gelingen bei.³¹ Pädagoginnen und Pädagogen stehen dabei zum einen vor der Aufgabe, Rollen und Aufgaben für den Einzelnen zu finden oder zu entwickeln, die der Einzelne ausführen kann; zum anderen müssen sie aber auch so in Kommunikation bleiben, dass Jugendliche das Gefühl behalten, eine wichtige Rolle und Aufgabe zu tragen.³²

22 Exp_Into8/16; Exp_Int11/14; Exp_Int15/94; Exp_Int25/18; Exp_Int29/62; Exp_Int32/45-46; Exp_Int33/22; Exp_Int33/37-38; Teiln_Int24/92; Teiln_Int22/14

23 Exp_Into8/16; Exp_Int11/14; Exp_Int15/94; Exp_Int25/18; Exp_Int29/62; Exp_Int32/45-46; Exp_Int33/22; Exp_Int33/37-38; Teiln_Int24/92; Teiln_Int22/14

24 Exp_Int30/66; Exp_Int43/70; Exp_Into7/105; Exp_Into9/87-89; Exp_Int10/70; Exp_Into8/90

25 Exp_Int27/64; Exp_Int29/95; Exp_Int11/18

26 Exp_Into8/74-78; Exp_Int29/95; Exp_Int34/68

27 Exp_Int22/32

28 Exp_Into2/33; Teiln_Into6/18; Exp_Into2/14; Exp_Int34/16; Exp_Into2/33; Exp_Int15/86

29 Exp_Into5/56; Exp_Into9/85; Exp_Int30/50; Exp_Int39/54; Exp_Int42/50; Teiln_Into5/34; Exp_Into7/103-105; Exp_Into7/117; Exp_Into9/49; Exp_Int14/160; Exp_Int22/86; Exp_Int37/50; Exp_Int42/58; Teiln_Int38/46

30 Exp_Int11/36

31 Exp_Into7/115; Exp_Into9/85; Teiln_Int16/50; Teiln_Into6/18; Teiln_Into4/30

32 Exp_Int40/30

Damit wertvolle soziale Interaktion zustande kommen kann, bedarf es räumlicher Bedingungen, die erfüllt werden müssen. Projektorte, die für die Jugendlichen gut zu erreichen sind, ermöglichen den häufigen Besuch des Angebots durch die Jugendlichen. Abgelegene Projektorte sind mit der Schwierigkeit verbunden, dass mit Jugendlichen gemeinsam organisiert werden muss, wie der Ort erreicht werden kann.³³ Bei Angeboten, die in Gemeinschaftsunterkünften stattfinden, zeigt sich die Schwierigkeit, dass der Ort für die Jugendlichen teilweise bereits sehr negativ belegt ist. Die Heranwachsenden verbinden mit der Gemeinschaftsunterkunft eine belastende Enge, eine störende Lautstärke und konnotieren diese auch durch immer vorkommende Auseinandersetzungen negativ. Sollen die Jugendlichen mit Fluchterfahrung von der sozialen Interaktion mit anderen profitieren, ist es notwendig, solche Orte zu verlassen. Nur so wird es ihnen ermöglicht, leicht, offen und gelöst auf andere zuzugehen.³⁴

4.4 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept als *gesamte Konfiguration der Erlebnisse einer Person im Hinblick auf sich selbst* impliziert kognitive, affektive und motivationale Momente eines solchen Selbsterlebens, aber auch das Körper-Selbstkonzept – und dies zugleich im Hinblick auf eine aktuelle (als gegenwärtig gegeben erlebte) sowie eine ideale (angestrebte) Perspektive (Stein, 2004, S. 7). Eine solche Auffassung berücksichtigt strukturelle Theorien zum Selbstkonzept (Shavelson et al., 1976) ebenso wie die wichtigen Beiträge von Rogers zur inneren Konsistenz des Selbstkonzepts und dessen die Entwicklung einer Person „antreibende“ Momente (Rogers, 1983, 1996) sowie von Higgins (1987, 1989, 1996) zu emotionalen Folgen der Dynamik innerhalb des Selbstkonzepts, etwa Scham und Schuld oder Angst und Depressivität. Insofern repräsentiert das Selbstkonzept einen entscheidenden Faktor menschlicher Entwicklung und wurde in dieser Untersuchung mit betrachtet.

Die ermittelten Befunde zeigen, dass verschiedene Formen ästhetischer Praxis ein Experimentierfeld bieten, innerhalb dessen sich die Jugendlichen ausprobieren können.³⁵ Sie lernen sich so besser kennen, sie können ihre Stärken und Schwächen einschätzen – wodurch sich ihre Selbstwahrnehmung schärft und realistischer wird.³⁶ Indem die Jugendlichen je nach Projektanlage spartenübergreifend einen Einblick in die Breite des Angebotes ästhetischer Produktion und Rezeption erhalten³⁷ und bei spartenspezifischer Konzentration die Vielzahl von Möglichkeiten innerhalb einer Sparte erfassen,³⁸ können sie ihre persönlichen Vorlieben sowie ihre Stärken und Schwächen aktiv erkunden.

33 Teiln_Int39/98; Exp_Int08/32; Exp_Int30/24; Exp_Int27/28

34 Exp_Int27/26

35 Exp_Int42/14; Exp_Int27/76; Exp_Int10/120; Exp_Int39/66

36 Exp_Int19/32; Exp_Int42/14

37 Exp_Int03/83

38 Exp_Int11/68; Exp_Int40/48

Jugendliche erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, sich selbst als Person zu ergründen und zu verorten. Die Herausforderung der Pädagoginnen und Pädagogen besteht darin, die Jugendlichen in diesem Prozess zu begleiten und entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen.³⁹ Als Bedingung für ein Gelingen ästhetischer Bildungsprozesse lässt sich diese nahe Begleitung der Jugendlichen vor allem während der ästhetischen Produktion feststellen. Passgenaue Angebote, die so auf die Möglichkeiten der Jugendlichen hin formuliert sind, dass neue Erfahrungen der eigenen Person gemacht werden können,⁴⁰ sind vor allen Dingen vor dem Hintergrund oft bestehender negativer Erfahrungen und Unsicherheiten besonders wertvoll.

Über das Vertiefen in die ästhetische Praxis gelingt es Jugendlichen, für eine Zeit ihre eigenen Probleme zur Seite zu legen, sozusagen aus dem Problem herauszugehen.⁴¹ Sie werden sich durch das Verlassen der Problemsituation ihrer eigenen Handlungsfähigkeit bewusst. Indem sie der Vereinnahmung durch die persönlichen Schwierigkeiten entgegenwirken, kann sich die Sicht auf die Problemlage verändern und sich dadurch eine identitätsstabilisierende Wirkung entfalten.⁴² Angebot und Rahmen der Projekte sind so gesteckt, dass die Jugendlichen in intensive Arbeitsphasen kommen, innerhalb derer sie sich sehr konzentriert ästhetischer Praxis widmen, in einen Flow geraten – und auf diesem Wege Themen, die sie außerhalb ästhetischer Praxis stark beschäftigen, zur Seite stellen können.⁴³ Unterstützt wird die situative Wahrnehmung durch das Erleben einer zugewandten und interessierten Einstellung durch die Pädagoginnen und Pädagogen.⁴⁴ Passgenaue Aufgaben, die auch während individueller Prozesse flexibel für die Jugendlichen adaptiert werden, führen die Jugendlichen mit aktiver Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen zu Erfolgserlebnissen.⁴⁵

Darüber, dass sie eine Zeit „außerhalb“ ihrer Problemlage verbringen können, obwohl diese sich zunächst einmal nicht verändert, erleben Jugendliche, dass ihre Problemlage sie nicht vollständig vereinnahmen muss. Auch in ihrer Problemlage bleiben sie handlungsfähig und erleben sich als selbstwirksam.⁴⁶ Jugendliche erhalten innerhalb ästhetischer Praxis einen Eindruck von ihren Fähigkeiten. Daraus lassen sich Ehrgeiz und Motivation dazu entwickeln, sich auch in anderen Bereichen anzustrengen und etwas erreichen zu wollen.⁴⁷ Es kann ein Anstoß sein, sich auch in weiteren Kontexten wie beispielsweise Schule oder Ausbildung zu bemühen und Einsatz zu zeigen.⁴⁸

39 Exp_Int40/30; Exp_Int01/163; Exp_Int37/56; Exp_Int10/120

40 Exp_Int40/30; Exp_Int01/163; Exp_Int10/120

41 Exp_Int27/44; Exp_Int30/54; Exp_Int11/62

42 Exp_Int30/64

43 Exp_Int27/44; Exp_Int30/54; Exp_Int11/62

44 Exp_Int03/27

45 Exp_Int39/50; Exp_Int40/30

46 Exp_Int27/46; Exp_Int30/64

47 Exp_Int03/83; Exp_Int03/175; Exp_Int12/74

48 Exp_Int03/83; Exp_Int03/175; Exp_Int12/74

4.5 Zugang

Für viele Jugendlichen bieten die Angebote der Partnerprojekte den ersten intensiveren Zugang zu ästhetischer Bildung. Dieser erste Zugang wird erweitert, indem Pädagoginnen und Pädagogen die Heranwachsenden auf weitere Angebote ästhetischer Praxis aufmerksam machen.⁴⁹ Dafür engagieren sie sich sehr und besuchen beispielsweise ihre Projektteilnehmende mit Fluchterfahrung auch in der Gemeinschaftsunterkunft.⁵⁰

Je nach Projekt erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, eine Sparte innerhalb ästhetischer Praxis zu vertiefen oder die Breite ästhetischer Bildungsangebote kennenzulernen.⁵¹ Aus einem Erstangebot erwachsen Wünsche nach Fortführung von Projektarbeit,⁵² die bis zu Wünschen nach Professionalisierung in Disziplinen ästhetischer Praxis reichen.⁵³

Der Wunsch nach eigenständiger, individueller Anwendung des Gelernten wird durch die Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen verstärkt.⁵⁴ Das Arbeiten im Projekt gibt Anstoß für eigene Umsetzungen im Alltag der Jugendlichen.⁵⁵ Diese werden darin unterstützt, indem Technik und Material sowie teilweise auch Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden.⁵⁶ Darüber hinaus passen die Lehrenden die Weitergabe ihres Wissens und Könnens so individuell an die Interessen der Einzelnen an, dass diese sich in ihrem bevorzugten Themenbereich entwickeln können.⁵⁷ Jugendliche werden dadurch darin bestärkt, dass sich ihre Vorstellungen realisieren lassen und gesetzte Ziele erreichbar sind.

4.6 Akkulturation

Die Projekte zeigen, dass hier ästhetische Praxis als ein Medium fungiert, sich über die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Jugendlichen auszutauschen. In die ästhetischen Praxis sowie in die Rezeption werden kulturelle Spezifika von Herkunfts- und Ankunftsland integriert.⁵⁸ Über die Berücksichtigung verschiedener kultureller

49 Teiln_Int15/40

50 Exp_Int11/36; Exp_Int11/80; Exp_Int30/28

51 Exp_Int11/68; Exp_Int39/50

52 Exp_Into2/89; Exp_Into2/55; Teiln_Int32/144; Teiln_Int22/66; Teiln_Int35/87-88; Teiln_Into6/60; Exp_Int11/28; Exp_Int32/88; Exp_Into2/85; Exp_Int10/130; Teiln_Int32/144; Teiln_Int35/87-88; Teiln_Int27/90-93; Teiln_Int14/143-144

53 Exp_Int36/72; Exp_Int42/42; Exp_Int49(2)/50; Exp_Int50/100; Teiln_Int24/228; Teiln_Int39/80; Teiln_Int38/98; Teiln_Int34/252; Teiln_Int32/20; Teiln_Int31/140; Teiln_Int31/148; Teiln_Int23/142; Teiln_Int17/47; Teiln_Int17/22

54 Exp_Int29/121; Exp_Int33/46; Teiln_Int20/36; Teiln_Into8/6

55 Teiln_Int39/60; Teiln_Int38/8; Teiln_Int20/2; Teiln_Int20/92; Teiln_Int30/94; Exp_Int29/121; Exp_Int33/46

56 Exp_Int29/121; Exp_Int33/46; Teiln_Int20/36; Teiln_Into8/6

57 Exp_Int28/68

58 Exp_Int27/108; Exp_Int31(1)/80; Exp_Int28/89

Hintergründe wird eine Annäherung von Kulturen in den Gruppen angebahnt.⁵⁹ Die darüber transportierte gegenseitige Offenheit lässt das Erleben einer Willkommenskultur zu.⁶⁰

Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen den kulturellen Austausch, als Jugendliche mit Fluchterfahrung Teile ihrer eigenen Kultur in Form von Tänzen, Musik, Essen, aber auch von Sprachelementen in die ästhetische Praxis einbringen und so ein Dialog mit kulturellen Elementen des Ankunftslands entsteht.⁶¹ Jugendliche mit Fluchterfahrung und Heranwachsende mit Migrationshintergrund erhalten dadurch das Gefühl, dass sich andere für das, was sie mitbringen, interessieren. Ihre Kultur, ihre Lebensweisen und ihre Geschichten sind wertvoll und erhalten im Zusammenspiel im Rahmen ästhetischer Praxis einen Raum.

5. Spezifika ästhetischer Praxis

Es lassen sich aus dem Datenmaterial einige Spezifika ästhetischer Praxis herausarbeiten, die zum Gelingen ästhetischer Bildungsprozesse beitragen. Von diesen werden hier einige wesentliche aufgegriffen – wie die Möglichkeit der individuellen und prozessorientierten Arbeitsweise, die Chance des nonverbalen Ausdrucks sowie eine spezifische Umgangsform mit den Begriffen der Leistung und des Scheiterns.

5.1 Individualität im Prozess

Die verschiedenen Formen ästhetischer Praxis erlauben eine starke Fokussierung von Prozessen. Eine stringente Schwerpunktsetzung auf die *Abläufe* von Szenischem Spiel, von akrobatischen Etüden, von Zeichnen, Musizieren oder Tanzen gibt der Imagination, der Fantasie und letztlich der Individualität der Jugendlichen einen großen Spielraum. Sollen ästhetische Bildungsprozesse fruchten, sind sie mäandernd anzulegen. Nur so bietet sie die notwendigen Ausgangspunkte, persönliche Interessen zu verfolgen und eigene Ziele zu setzen.⁶² Als intrinsische Motivation bedingt die Chance auf interessenorientiertes Arbeiten die Intensität des Einsatzes in ästhetischer Praxis sowie in rezeptiven Beschäftigungen. Durch verstetigte Motivation im Rahmen bestimmter Handlungsformen und Themenbereiche gelingt es, technische Fähigkeiten beispielsweise am Instrument, am Trapez, beim Tanzen oder beim Malen zu erwerben. Notwendige Kompetenzen werden in interessensmotivierten Handlungen schrittweise nach ihrer Notwendigkeit im Prozess ausgebaut und verfeinert (Krapp, 2001, S. 286). Für die Jugendlichen ist es ein wesentlicher Fortschritt, sich sowohl ihrer Interessensgebiete bewusst zu werden als auch eine Selbstverständlichkeit zu entwickeln, diese in Formen ästhetischer Praxis zu verfolgen. Im Gegensatz zu vor allen Dingen institutio-

59 Exp_Int34/58; Exp_Int30/82

60 Exp_Int33/20

61 Exp_Int21/110; Exp_Int07/45; Exp_Int33/95-96; Exp_Int27/64; Teiln_Int14/26; Teiln_Int38/92; Exp_Int36/76; Exp_Int10/136; Exp_Int30/82

62 Exp_Int. 39, 507

nell entwickelten Wertvorstellungen in erster Linie kognitiv konnotierter Kompetenzbereiche erhalten auf diese Weise auch affektive Handlungsformen, körperliche geprägte Inhalte und handwerkliche Tätigkeiten eine Berechtigung. Mit den individuell abgestimmten Inhalten geht auch eine starke Berücksichtigung der Geschwindigkeiten des Einzelnen einher. Zudem schwindet die Vergleichbarkeit mit Leistungen anderer deutlich. Abschätzungen des Gelingens eigener Handlungen basieren auf dem Fortschritt des Einzelnen im eigenen Projekt und sind nicht vom Abgleich mit anderen abhängig. Hierin liegt eine Ursache, weshalb es mittels ästhetischer Praxis gelingen kann, das Selbstbild der Jugendlichen zu verändern. Gelingt es, dass die individuellen Interessenssektoren eine wesentliche Rolle im Rahmen ästhetischer Praxisformen spielen, unterstützen diese identitätssuchende Prozesse.⁶³

5.2 Nonverbale Artikulation

Formen ästhetischer Praxis wie das Theaterspielen leben auch von der Sprache ihrer Protagonisten. Möglichkeiten des nonverbalen Ausdrucks werden als wichtiger Bestandteil ästhetischer Praxis angesehen.⁶⁴ Für Teile szenischer Manöver und die Mehrzahl der Ausdrucksformen gilt, dass Jugendliche von den Möglichkeiten des nonverbalen Ausdrucks profitieren. Situationen des Sich-Erprobens im Rahmen von durch Pädagoginnen und Pädagogen angebotenen Alternativen zu gewohnter Gestik, Mimik und Körperhaltung der Jugendlichen führen zu einer veränderten Körperlichkeit.⁶⁵ Die Arbeit mit dem Körperausdruck wie Gestik, Mimik und Körperhaltung wird von Pädagoginnen und Pädagogen als Element in ästhetische Ausdrucksformen integriert. Jugendliche werden auf sich einstellende Veränderungen aufmerksam gemacht, die aus verschiedenen Formen der Gestik und Mimik resultieren.⁶⁶

Die Kommunikation kann körperlich über Bewegungen, über Übungen zu Kontakt und Distanz oder über rhythmische oder musikalische Artikulationen erfolgen – oder auch über Bilder funktionieren. Diese anderen Formen der nonverbalen Kommunikation gelingen auch zwischen Jugendlichen mit verschiedenen Kompetenzqualitäten.⁶⁷ Gerade für Heranwachsende, deren Sprachkompetenz nicht stark ausgeprägt ist, bietet die ästhetische Praxis eine Folie eigenen nonverbalen Ausdrucks.⁶⁸ Jugendliche mit Fluchterfahrung können auch Inhalten eine Form geben, die sich selbst bei Kenntnis der Sprache kaum in Worten ausdrücken lassen.⁶⁹ Es wird deutlich, dass Jugendliche mit Fluchterfahrung ihre Gruppenzugehörigkeit nicht über ihre Migration definiert wissen wollen. Vielmehr möchten sie ihre Peergroup nach anderen Merkmalen

63 Teiln_Int 20, 120

64 Exp_Into3/105-107; Exp_Int11/8

65 Exp_Int21/46; Exp_Into9/147; Exp_Into9/115; Exp_Into1/131; Exp_Into9/75; Exp_Int39/58

66 Exp_Into3/105-107; Exp_Int39/58

67 Exp_Int. 30, 44

68 Exp_Int. 09, 209

69 Exp_Int. 30, 78

zusammenstellen.⁷⁰ Sprache wird hier weder für die eigene Artikulation zum Hindernis noch für das Miteinander mit Anderen.⁷¹ Vielmehr gelingt es, dynamische Prozesse zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft, unterschiedlicher Sprache und ungleicher sozialer Konstellation anzustoßen und aufrecht zu erhalten.

Dass ästhetische Praxis dies ermöglicht, ist unter verschiedenen Gesichtspunkten wichtig: Zum einen werden die Problemlagen der Jugendlichen nicht permanent adressiert; es gibt schließlich andere gemeinsame Interessen und bevorzugte Handlungsideen, welche verbinden. Zum anderen wird das gleichzeitige Miteinander von Jugendlichen mit Fluchterfahrung und Heranwachsenden ohne derartige Erlebnisse möglich und viele Formen ästhetischer Praxis erweisen sich auf diese Weise als ein effektvolles Mittel der Integration.

5.3 Leistungsbegriff / Umgang mit Scheitern

Ästhetische Praxis mag sich durch die Möglichkeit auszeichnen, eine Transportform für den Ausdruck des Einzelnen zu bieten. Dabei darf nicht übersehen werden, dass sie auch technischer Kompetenzen bedarf. Etüden am Instrument, tänzerische Bewegungsabläufe, malerische Techniken dienen der verbesserten Ausdrucksqualität.⁷² Je besser eine Technik beherrscht wird, umso weniger steht sie einer Adäquatheit von Ausdrucksintention und Darstellung entgegen. Auf diese Weise ist auch ästhetischer Praxis ein Leistungsgedanke eingeschrieben. Dieser differiert allerdings mit Jugendlichen sonst bekannten Leistungsbegriffen wie in der Schule oder beim Sport.⁷³ Hier sind Leistungen oft klar definierbar, sie lassen sich anhand von Punkteskalen, Zeitmessungen etc. vergleichen. Ästhetische Praxis ermöglicht es, individuelle Ziele festzusetzen. Diese Offenheit ästhetischer Praxis geht mit dem Verlust unmittelbarer Vergleichbarkeit einher; sie erlaubt es vielmehr, individuelle Perspektiven für den Einzelnen anzusetzen.⁷⁴ Der Kompetenzerwerb und das Steigern abrufbarer Leistung sind vielfach in sozialen Handlungen gerahmt und gewähren dem Einzelnen die Chance, eigene Stärken einzubringen. Der Wunsch, eigenes Können auszubilden und beispielsweise in akrobatischen Szenen, im darstellenden Spiel oder beim Musizieren in Form eines kooperativen Leistungsabrufs zu realisieren hat positive Folgen für die Qualität des Miteinanders.⁷⁵ Zudem gewinnt das (aktuelle) Selbstkonzept durch das Bewusstsein eigener Leistungsfähigkeit enorm an Kontur.

Mit dem Leistungsbegriff geht auch der Begriff des Scheiterns einher. Wer sich eine neue Fähigkeit, Fertigkeit oder Wissen aneignen möchte, betritt unbekanntes Terrain. Hier muss erst durch Üben wieder Sicherheit erlangt werden. Wenn es im Zuge der Begleitung ästhetischer Praxis durch die Dozentin oder den Dozenten gelingt, Fehl-

70 Teiln_Int. 40/90

71 Exp_Int. 32, 42

72 Exp_Int. 38, 50

73 Exp_Int. 33/120

74 Exp_Int. 39, 50

75 Exp_Int. 46/34

schläge als notwendige Begleiterscheinung auf dem Weg zum Erfolg zu betrachten, wird Scheitern trotz Bemühens nicht mehr als belastend wahrgenommen. Vielmehr wird dadurch die Notwendigkeit zu üben unterstrichen⁷⁶ und eine neue Perspektive auf an sich selbst wahrgenommene Frustrationen durch Scheitern einnehmbar.

Neben dem Scheitern, weil ein bestimmter Handlungsaspekt nicht zum gewünschten Erfolg führt, resultiert Scheitern immer auch aus dem Moment, in dem Jugendliche sich mit anderen vergleichen. Doch ist die Vergleichbarkeit in stark individualisierten Handlungsformen stark eingeschränkt. Zu unterschiedlich sind die Anforderungen innerhalb der Vorhaben der Jugendlichen.⁷⁷

6. Fazit

Das vorgelegte Forschungsprojekt beleuchtet die engagierte Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen mit Gruppen am Rande der Gesellschaft. Die Ergebnisse dürften besondere Praxisrelevanz haben vor dem Hintergrund, dass sie Grundlagen darstellen für Neukonstitutionen von Praxisprojekten oder aber die Überarbeitung und Weiterarbeit an bestehenden Konzepten, insbesondere was pädagogische Arbeitsweisen und Rahmenbedingungen anbelangt. Sie verweisen auf mögliche Wirkungen ästhetischer Praxis unter bestimmten Gelingensbedingungen, deren Wesentliche in der Folge noch einmal angesprochen werden sollen. Sie beleuchten eindrucksvoll die gesellschaftliche „Legitimation“ von ästhetischen Bildungsangeboten, indem aufgezeigt wird, welchen Mehrwert solche Angebote bei Berücksichtigung entsprechender Parameter bereithalten können.

Sämtliche an der Untersuchung beteiligten Partnerprojekte setzen stark auf die Möglichkeit, den im Einzelnen verorteten Interessen nachzuspüren und diesen eine zentrale Rolle in der Gestaltung nachfolgender Prozesse einzuräumen. Ein entscheidender Faktor ist die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, offen auf die Jugendlichen einzugehen und sie zugewandt zu begleiten. Es wird deutlich, dass Jugendliche stark von diesen derart profilierten Angeboten zur Förderung ästhetischer Bildung profitieren.

Der Faktor Zeit sowie die Qualität und die Intensität der individuellen Begleitung tragen entscheidend zum Gelingen bei. Nachhaltige Angebote für Jugendliche sind daher langfristig anzulegen und mit den finanziellen Mitteln auszustatten, die es erlauben, professionelle Pädagoginnen und Pädagogen zu involvieren und die notwendigen Strukturen an Raum und Ausstattung aufzubauen. Es muss gelingen, die Situation der Projektbeteiligten zu verbessern, Angebote auch ohne permanent neu zu stellende Anträge auf Finanzierung fortzuführen und so der bildungspolitischen Marginalisierung ästhetischer Bildung entgegenzuwirken.

76 Exp_Int. 42, 12

77 Exp_Int. 42, 14

Literatur

- Baumgarten, A. G. (1986). *Aesthetica* (Nachdruck der Ausgabe Frankfurt a. d. O. 1750). Hildesheim u. a.: Olms.
- Berry, J. W. (1989). Psychology of Acculturation. In J. J. Berman (Hrsg.), *Current theory and research in motivation, Vol. 37. Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (S. 201–234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology. An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bierhoff, H.-W. (2009). Prosoziales Verhalten. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 246–251). Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. (2010). Prosoziales Verhalten in der Schule. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erweit. Aufl, S. 671–677). Weinheim: Beltz.
- Der Paritätische Armutsbericht 2019. Berlin: o. V.
- Deusinger, I. M. (1986). *Frankfurter Selbstkonzeptskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2014). *Impulse 1/2014. (Über)Leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland*. München: o. V.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung, Plädoyer wider die Verdummung. In *Forschung & Lehre* 16 (S. 3–14). <https://doi.org/10.1515/9783110504248-006>
- Duncker, L. (2018). *Wege zur ästhetischen Bildung*. München: kopaed.
- Goffman, E. (2002). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Nachdr. der 1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E.T. (1989). Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs cause People to suffer? In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 22, S. 93–136). San Diego: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8)
- Higgins, E.T. (1996). Ideal, Oughts, and Regulatory Focus. Affect and Motivation from Distinct Pains and Pleasures. In P.M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behaviour* (S. 91–114). New York: The Guilford Press.
- Kemp, W. (1992). Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. In W. Kemp (Hrsg.), *Der Betrachter ist im Bild* (S. 286–294). Berlin/Hamburg: Reimer.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (9., veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung. In: T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 253–275). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Mead, G. H. (2017). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (18. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

- Mousa, L. (2016). Zur Bedeutung von Kulturarbeit für Geflüchtete. Erfahrungen aus dem Libanon und Überlegungen zum deutschen Kontext. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 87–100). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434536-008>
- Müller, T. (2005). *Armut von Kindern an Förderschulen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Reuter, O. M. (2008). *Experiment und Spiel*. Braunschweig: Schroedel.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Rogers, C. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rogers, C. (1996). *Entwicklung der Persönlichkeit* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schlegel, K. & Scherer, K. R. (2017). Interpersonale Kommunikation. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 263–297). Göttingen: Hogrefe.
- Seel, M. (2004). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrungen – fünf Thesen. In G. Matenkloft (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen im Zeichen der Entgrenzung der Künste* (S. 73–82). Hamburg.
- Seitz, W. & Rausche, A. (2004). *PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren* (4., überarb. und neu normierte Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik*. Hamburg: Kovač.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung an Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31) Weinheim: Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch* (4., vollständig überarb. Aufl., S. 207–270). Weinheim: Beltz PVU.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 1(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92183-9>
- Ziese, M. & Gritschke, C. (Hrsg.). (2016). Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. In Dies., *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–33). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434536-003>