

Nobuo Fujikawa

Zum KidS-Projekt in Hauptschule in Kreuzberg Berlin

Seine Berührungspunkte mit der theoretischen Diskussion über die Postmoderne in der Pädagogik

Zusammenfassung

Abgesehen von den Praxen einzelner Lehrer gibt es in Deutschland heute kaum eine Erziehungspraxis, die deutlich auf der französischen postmodernen Philosophie gründet und die Blockade der modernen Pädagogik konstruktiv durchzubrechen versucht. Es gibt jedoch einige konstruktiven Praxen, die Berührungspunkte mit derjenigen Diskussion über Postmoderne in der Pädagogik haben, die seit den 80er Jahren unter Einfluß der französischen postmodernen Philosophie auf wissenschaftlicher Ebene geführt wird. Das KidS-Projekt an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Kreuzberg Berlin ist dafür, neben der Landeskunstkonzeption Baden-Württembergs, einer der repräsentativsten Versuche. Das KidS-Projekt ist erstens als eine Erziehungspraxis, die vom alltäglichen postmodernen Lebensgefühl beeinflusst wurde und die zufällig in der Periode durchgeführt wurde, in der wissenschaftlich über die „Postmoderne“ diskutiert wurde. In theoretischer Überlegung stellt sich der folgende zweite Charakter heraus: Man kann das Projekt weder als „prä-moderne“ noch als „moderne“, sondern als eine „postmoderne“ Praxis in dem Sinne bezeichnen, daß sie eine Initiation in eine unbekannte Gesellschaft versucht. Wenn man weiterhin die von WULF u.a. entwickelte Theorie der Mimesis, vor allem des Moments von „Ritual“ und der „Wahrnehmung der Anderen“ berücksichtigt, kann das Projekt, über diese negative Charakterisierung hinaus, noch klarere, positive Berührungspunkte mit der wissenschaftlichen Diskussion in der Pädagogik gewinnen: Das KidS-Projekt ist einerseits als Ritual der Ordnungserneuerung der Gesellschaft mittels der Symbolisierungsfähigkeit von Kunst zu charakterisieren. Diese ermöglicht andererseits den Schülern und Lehrern, eine mimetische Wahrnehmung von anderen Menschen zu erwerben, also von „inneren Fremden“ und „äußeren Fremden“, mit Hilfe der Beteiligung von Künstlern als außerschulische Mitwirkende.

1. Einleitung

Abgesehen von individuellen Praxen einzelner Lehrer gibt es in Deutschland heute kaum noch eine Erziehungspraxis, die sich deutlich auf die französische postmoderne Philosophie gründet und die Blockade der modernen Pädagogik konstruktiv durchzubrechen versucht. Es gibt jedoch einige konstruktiven Praxen, die Berührungspunkte mit derjenigen Diskussion über Postmoderne in der Pädagogik haben, die seit den 80er Jahren unter Einfluß der französischen postmodernen Philosophie auf wissenschaftlicher Ebene geführt wird.

Das KidS-Projekt in einer Hauptschule in Kreuzberg Berlin, der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule, ist einer der repräsentativsten Versuche dieser Art, neben der Landeskunstkonzeption Baden-Württembergs (vgl. LIEBAU 1992, S.105-151). Diese Hauptschule liegt in Kreuzberg, einem Stadtteil mit einem sehr hohen Ausländeranteil. 70 bis 80% der Schüler sind Ausländer, insbesondere Türken u.a.(siehe Tabelle 1). Viele Schüler sind aus niedrigen Einkommensschichten oder zusammengebrochener Familie; dabei gibt es deutliche Differenzen nach Nationalitäten. Besonders in Berlin ist die Hauptschule, im Unterschied zu anderen Schultypen der ersten Sekundarstufe, als „Rest-Schule“, also die niedrigste Schule zu betrachten, die weder zur Hochschule noch überhaupt zum qualifizierten Arbeiter führt. Manche Schüler verloren ihren Halt, Unterricht kann nicht kaum zustande und Aggressivität wie Gewalt und Selbstmord waren in dieser schlechtesten Situation der Normalfall. In dieser Schule wurde im Jahr 1990 ein Projekt unter der Leitung der Psychotherapeutin H.KAGERER begonnen. In dem Projekt werden professionelle Künstler aus verschiedenen Kunstrichtungen (keine Kunstlehrer) in die Schule eingeladen, unter ihrer Anleitung betätigen sich die Schüler zusammen mit ihren Lehrern an

künstlerischen Aktivitäten. Das Projekt wird „KidS“ (Kreativität in die Schule) genannt. Der größte Erfolg des Projekts besteht darin, den Schülern, die zwischen zwei Kulturen, zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein (also in der Pubertät), keinen Halt und keine eigene Stärke finden konnten und gegenüber sich selbst und anderen Menschen eine von Gewalt geprägte Haltung einnahmen, Selbstvertrauen, Kraft zum Leben, Dialogfähigkeit mit anderen und der Schule eine Chance zur Dekonstruktion der erstarrten Lehrer-Schüler-Beziehung gegeben zu haben.

Der Verfasser dieses Beitrags, ein Japanischer Erziehungswissenschaftler, hat besonderes Interesse für das Projekt, weil die sogenannte „Wüstung“ der Schulklasse, wie sie zuerst in Deutschland bekannt geworden ist, heute in Japan ein der heutigen großen Probleme ist und hierzulande eine sog. „Stunde für Integrales Lernens“ als eine Lösung des Problems konzipiert ist. Um eine Theorie bzw. ein Modell für diese „Stunde für Integrales Lernens“ zu suchen, hat der Verfasser vom 1. Dezember 1997 bis 30. Januar 1998 das Projekt an dieser Schule beobachtet und mit der damaligen Projektleiterin H.KAGERER¹ Gespräche geführt. Vorliegender Artikel ist ein Ergebnis der theoretischen Betrachtung der von der Projektleiterin geschriebenen Abhandlungen und der gemeinsamen Gespräche.

Übrigens: Der Gegenstand dieser Forschung beschränkt sich auf eine Phase des Projekts, nämlich bis Ende Juni 1998. Danach entwickelte sich dieses weiter und seine Struktur verändert sich sehr. Die sich seit dieser Zeit ergebenden Ergebnisse werden von einer Forschungsgruppe unter D.LENZEN (FU Berlin) und H. KAGERER umfassend theoretisiert. In diesem Aufsatz können die Ergebnisse dieser noch laufenden Forschungen noch nicht einbezogen werden.

Bis 1998 könnte das Projekt als eine Praxis bezeichnet werden, die vom alltäglichen postmodernen Lebensgefühl, durch eine Situation ohne festgelegte Grenzziehungen hervorgerufen wird; sie ist eine Praxis, die zufällig in der Zeit aufgetaucht ist, wo über die „Postmoderne“ in der Erziehungswissenschaft diskutiert wurde. Es ist nicht unter Einfluß von der französischen postmodernen Philosophie entstanden. Am Anfang des Projekts gab es kein wissenschaftliches Modell, und es gibt bisher noch keine solche Theorie, die das Projekt im Nachhinein erklären kann. Es können jedoch einige theoretischen Ansätze, die Berührungspunkte mit der Diskussion über Postmoderne in der aktuellen Erziehungswissenschaft haben, aus dem Projekt hervorgehoben werden. In vorliegendem Artikel sollen, erstens, die sachliche Situation dieser Hauptschule beschrieben, zweitens die Problemlage der Schule und der Ausgangspunkt für die Problemlösung aus der Sicht der Projektleiterin präsentiert, drittens einige theoretischen Ansätze, die sich in den Gesprächen ergaben, entwickelt und diese schließlich auf die postmoderne Diskussion in der Erziehungswissenschaft bezogen werden.

2. Die sachliche Situation der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule

2.1 Schüler an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule

Tabelle 1 zeigt Klassenfrequenz und Nationalitäten der Oberschule vom Dezember 1997. Zu diesem Zeitpunkt beträgt das Verhältnis zwischen Deutschen und Ausländern 3 zu 7. Der Anteil der türkischen Schüler ist der höchste; kaum geringer ist der Anteil der Kinder von

¹ Frau KAGERER ist inzwischen die Schulleiterin geworden.

Asylbewerbern.

Klasse	Frequenz	Afghanistan	Albanien	Bosnien	Brasilien	China	Sri Lanka	Deutschland	Ghana	Griechenland	Kroatien	Italien	Mazedonien	Polen	Libanon	Serbien	Tunesien	Türkei	Vietnam	Jugoslawien	Ohne
7	70	1	2	4	1	0	0	18	0	2	0	0	0	0	1	0	1	38	1	4	0
8	74	1	1	2	0	0	0	24	0	2	0	0	1	1	2	1	0	37	1	1	0
9	71	0	0	1	0	0	1	23	0	1	1	0	0	1	6	0	0	36	0	0	1
10	33	1	0	0	0	1	0	12	1	1	0	1	0	0	0	0	0	15	0	0	1
Nationalität Summe		3	3	7	1	1	1	77	1	6	1	1	1	2	9	1	1	126	2	5	2
Nationalität Anteil %		1.2	1.2	2.8	0.4	0.4	0.4	30.7	0.4	2.4	0.4	0.4	0.4	0.8	3.6	0.4	0.4	50.2	0.8	2.0	0.8

Gesamt Schüler 251 davon Ausländer 174=69.32%

Tabelle 1: Klassenfrequenz und Nationalitäten der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule (8.12.1997)

Die Einstellung der Schüler gegenüber der Schule unterscheidet sich danach, ob sie Türken mit einer relativ langen Aufenthaltsdauer in Deutschland sind, ob sie Deutsche oder politische bzw. wirtschaftliche Asylbewerber sind. Im allgemein stellte sich jedoch aus den Äußerungen der Schüler und Lehrer heraus, daß die Schüler ihren eigenen Wert nicht gefunden haben, daß sie keinen Sinn im Schulleben gesehen haben und daß deswegen ihre Motivation für den Unterricht niedrig gewesen ist.

Einige Äußerungen der Schüler:

- Wir schmierem an die Wände. Wir hauen ab und zu auf den Putz. Na und? Weil der Mensch doch irgendwie mal erfahren muß, daß er überhaupt existiert!
- Ich denke mir immer, wenn hier diese ganze Scheiße kaputt ist, dann müssen die doch was Neues machen, was Gutes. Vielleicht ist alles nicht kaputt genug.
- Wir schlagen Typen zusammen. O.K. Ist vielleicht Scheiße. Aber auf jeden Fall zeigen wir, daß wir auch was können.
- Wissen Sie, warum die Jugend auf Schlägereien aus ist oder Drogen nimmt oder nur ins Fernsehen stiert? Weil die nichts zu tun haben. Die Jugendlichen langweilen sich. Sie wissen nicht, wo sie ihre Kraft hinpacken sollen. Sie haben Streß! (zit.nach KAGERER 1994, S.246)

Einige Äußerungen der Lehrer:

- Ich weiß nicht mehr, wann das passiert ist, aber irgendwann hatte ich das Gefühl, daß ich überhaupt nicht mehr mitkriege, was mit meinen Schülern los ist. Ich verstehe die nicht mehr.
- Vielleicht bin ich mit meinen vierzig Jahren ja schon zu alt, um zu verstehen, was bei denen (den Jugendlichen) los ist. Die setzen einen ja manchmal richtig unter Druck mit ihrem ewigen: Eh, ist ja langweilig.
- Ich komme an meine Schüler nicht heran. Ich erreiche sie nicht. Manchmal habe ich das Gefühl, zwischen uns ist eine Glaswand (zit.nach KAGERER 1991, S.583).

2.2 Typen und Stellung der Künstler in der Schule

Am Anfang des Projekts haben sich einige Studenten der Hochschule der Künste in Berlin als Künstler an dem Projekt beteiligt. Allmählich werden die künstlerischen Disziplinen mannigfaltiger. Zur Zeit sind eine Reihe professioneller Künstler verschiedener Nationalitäten an dem Projekt beteiligt, die in solchen Kunstrichtungen arbeiten, wie Musik, Musical, Film, Photograph, Theater, Trampolin, Bildende Künste, Malerei, Dichtung, Plastik usw. (siehe Tabelle 2).

Aus der Tabelle 2 läßt sich erkennen, daß der Begriff „Kunst“ sehr weit erfaßt ist und daß auch Disziplinen, die üblicherweise als „Gymnastik“ und „Technik“ bezeichnet werden, unter der Kategorie „Kunst“ einbezogen werden. Die Projektleiterin beabsichtigt sogar die Ästhetisierung der ganzen Schule (vgl. KAGERER 1994, S.252). Damit kann auch die Gefahr der sogenannten „Pädagogisierung der Kunst“ vermieden werden. Denn das Neue gegenüber den herkömmlichen Fächern entsteht nicht dadurch, daß man die „Kunst“ klassifiziert und eingegrenzt in die Schule einführt. Es soll nicht „Kunst“ wie im Kunstunterricht betrieben und weder das Schulfach „Kunst“ noch die Kunstlehrer bestätigt und verstärkt werden². Wie nachher gezeigt werden soll, macht es den Kern des Projekts aus, daß solche Personen in die Schule eingeführt werden, die der Welt der Schule fremd sind und sich von ihr distanzieren. Unter diesem Gesichtspunkt hat die Weite des Kunstbegriffs und Idee des Projekts eine gemeinsame Basis.

	Nationalität	Kunstrichtungen
1	Türkei	Schauspieler, Regisseur
2	Deutschland	Schauspielerin, Regisseurin
3	Deutschland	Fachbereich Sport, Humboldt-Universität
4	Deutschland	Bildhauerin
5	Deutschland	Sporttrainer
6	Deutschland	Artist
7	Deutschland	Musiker
8	Schweiz	Malerin
9	Polen	Turntrainer (Akrobatik)
10	Deutschland	Malermeister
11	Spanien	Computerspezialist, Zauberer
12	Deutschland	Schriftsteller, Übersetzer
13	Türkei	Musiker
14	Deutschland	Bildhauer
15	Deutschland	Fotograf
16	Deutschland	Dipl. Textil-Designerin
17	Deutschland	Web-Designer
18	Deutschland	Meisterschüler, Design

Tabelle 2: Typen und Nationalitäten der Künstler vom Dezember 1997

² Das Problem der „Pädagogisierung der Kunst“ könnte als ein Teil der von PONGRATZ definierten Gefahr betrachtet werden, die mit (konstruktiven) postmodernen Erziehungskonzepten einhergeht. Er fragt sich also, ob die meisten neueren Arbeiten etwa zu Kreativität, Spontaneität oder Spiel im Erziehungsprozeß, alle pädagogisch wohlgemeinten Körpercurricula und Körperkonzepte, und die sinnlichkeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte in der Gegenwart im Gegenteil die noch geschicktere Disziplinierung der Kreativität, Körperlichkeit und Sensibilität befördern (vgl. PONGRATZ 1989, S.231-233). In diesem Sinne läßt sich der tiefgreifende Widerspruch zwischen der Postmoderne und der pädagogischen Praxis als sinnvoller Widerspruch betrachten. RITTMAYER, der die Postmoderne und die pädagogische Praxis positiv zu verbinden versucht, erkennt sicher diesen Widerspruch, aber begründet die Bedeutung dieses Widerspruchs nicht genügend (vgl. RITTMAYER 1990, S.408-425). OELKERS sieht diese Problematik in der Reaktion der Pädagogik am Anfang dieses Jahrhunderts auf die „Schulkritik“ am Ende des 19. Jahrhunderts. Er beurteilt jedoch diese Reaktion der Pädagogik eher positiv (vgl. OELKERS 1987, S.33-35).

Zur Zeit betreiben die Jugendlichen neben dem normalen Unterricht künstlerische Tätigkeiten im Wahlpflichtkurs für die 7. und 8. Klasse, im „Offenen Projekt“ je ein halbes Jahr in der 9. und 10. Klasse, das seinen Schwerpunkt auf Naturwissenschaft oder Sozialwissenschaft legt, und in einer außerschulischen Tätigkeit³.

Übrigens: Die Künstler, die sich an dem Projekt beteiligen, sind nicht Kunstlehrer und werden anders bezahlt als die ordentliche Lehrer, nämlich auf Honorarbasis (DM 100 pro zwei Stunden, im Jahr 1997). Hierin spiegelt sich auch die Stellung der Künstler als außerschulische Personen.

2.3 Ergebnisse des Projekts

Man kann die Ergebnisse des Projekts unter drei Aspekten beurteilen: erstens die Verbesserung der Situation der Schüler, gezeigt anhand der Stimmen von Lehrern und Schülern, die in einer von der Projektleiterin geschriebenen Abhandlung zitiert werden; zweitens die positive Einstellung der Schüler, die durch das Projekt hergestellt worden ist; und drittens die Weiterentwicklung des Projekts, die von außen Unterstützung erfährt.

Erstens: Die unten zitierten Stimmen der Schüler und Lehrer weisen darauf hin, daß das Projekt in den Schülern positive Veränderungen hervorgebracht hat.

„Einige Äußerungen von Jugendlichen über ihre Arbeit mit Künstlern:

- Er glaubt an uns. Er gibt einfach nicht auf. Er glaubt, daß wir es schaffen und jetzt schaffen wir es auch. Es ist verrückt.
- Sie interessiert sich für uns. Sie hat viel Geduld. Ich lerne Konzentration.
- Wir sagen immer: Das können wir nicht. Ich will am liebsten wieder raus, weil ich mich schäme. Aber dann lacht sie und sagt: Los, steht auf! Anfangen! Und plötzlich können wir es aus uns selbst.
- Das Tollste ist, daß wir in der Gruppe zusammenarbeiten, daß wir uns brauchen. Bei der Aufführung bist du auf die anderen angewiesen.
- Das Wichtigste ist, daß er uns wirklich etwas beibringen will, nicht weil er muß, weil er Lehrer ist, sondern der will das.
- Ich lerne da was, was wichtig ist. Ich glaube, in meinem Körper sitzt ein Wildpferd, der Teufel oder was. Ich lerne, daß man den bändigen kann.
- Er ist ein richtiger Profi. Der verlangt was. Det macht Laune.
- Meine Mutter hat das Bild, das ich bei ihm gemacht habe, in der Ausstellung in dieser Galerie gesehen. Und sie hat zum erstenmal zu mir gesagt: Ich bin stolz auf dich. Das hängen wir zuhause auf.
- Vor der Aufführung habe ich gedacht: Ich sterbe. Da bringt mich keiner auf die Bühne. Und er hat gesagt: Das ist normal, so ist das nun mal. Und dann bin ich raus. Und alle haben mir zugehört. Meine ganze Familie war da. Meine Mutter hat mich gehört und mein Vater. Voll geil det Feeling!

³ Die künstlerische Tätigkeit nach der Schule spielt eine wichtige Rolle. Sie bietet den Schülern, die sich bis dahin nach der Schule an der Straße herumgetrieben haben - dies führt nicht zuletzt zur Kriminalität - einen Ort an. Land Berlin erkennt dessen Bedeutung an und bietet das finanzielle Mittel an, um die Kantine zu erhalten, die von Schülern selbst geführt wird. Die Kantine ist ein Ort für öffentliche

Und Äußerungen von Lehrern und Lehrerinnen:

- Die Künstler gehen ganz anders mit den Schülern um. Die reden mit denen überhaupt nicht wie mit Schülern. Die reden ganz normal wie mit Menschen.
- Ich sehe die Schüler ganz anders. Das sind interessante Menschen. Aber um das mitzukriegen, brauchst du diese Distanz.
- Ich lerne was und das in der Schule.
- Ich merke, daß ich total auf das Ergebnis fixiert bin. Es muß was rauskommen, das du zensieren kannst. Und dabei geht das ständig über die Köpfe der Schüler hinweg.
- Das, was die Schüler können, lassen wir gar nicht zu. Und dann verweigern die sich total.
- Der hat eine Geduld, das ist Wahnsinn. Da wäre ich schon längst geplatzt. Und er sagt seelenruhig: Die schreiben schon noch. Das kommt noch. Wir haben doch Zeit.“
(KAGERER 1991, S.591)

Zweitens: Die mit Hilfe der Künstler erzeugten Kunstwerke haben einen ganz anderen Charakter als Monologe, wie beispielsweise in der „Miniaturgartentherapie“. Der größte Unterschied besteht in ihrer öffentlichen Präsentation. In den Fluren der Schule und in der schuleigenen Kantine werden regelmäßig die Ergebnisse der Mal- und Grafikkurse, der Schreibwerkstatt und der Fotowerkstatt ausgestellt. Jährlich findet wenigstens eine Theaterpremiere in der Aula der Schule statt; mindestens einmal im Jahr gibt es eine Präsentation aus Musik, Tanz, Lesung und Akrobatik in der Aula der Schule. Die Premieren der bisher entstandenen Filme fanden in einem normalen Kino oder Theater in Berlin statt; die Schreibwerkstatt veröffentlicht regelmäßig Gedichte und freie Texte in jährlich herausgegebenen Anthologiebänden und in der Presse. Daneben führt sie Lesungen in und außerhalb der Schule durch, wie im Seniorenwohnhaus in der Nähe oder in anderen Schulen. Jungen des Akrobatikkurses und des Musikkurses wurden zur Eröffnung des internationalen Kongresses »Die Schule neu erfinden« im März 1996 nach Heidelberg eingeladen. Jungen aus vier Jahrgängen und neun Nationalitäten bauten Pyramiden zur Eröffnung des Europäischen Jahres gegen Rassismus 1997 in Berlin. Die Kurse sind regelmäßig an Wettbewerben auf Landes- und Bundesebene beteiligt. Aus der Schreibwerkstatt und der Fotowerkstatt gingen Bundespreise hervor, die zum Ausgangspunkt für Austausch und Kooperation mit Menschen aus anderen Ländern wurden (vgl. KAGERER 1997, S.75-76). Nicht die Zensur, sondern die Akzeptanz an öffentlichen Orten funktioniert, so die Projektleiterin, als Beurteilung ihrer Werke.

Drittens: Die Erwartungen von außen an das Projekt nehmen seit seinem Beginn allmählich zu. Mit dem Konzept, daß Künstler in verschiedenen Feldern verschiedener Nationalitäten in die Schule eingeladen werden und daß Schüler und Lehrer unter Anleitung von Künstlern ästhetische Tätigkeiten vollziehen, hat die Projektleiterin an verschiedene Stiftungen appelliert und von 1990 bis 1994 von der Bosch-Stiftung Unterstützung bekommen. Mit dieser finanziellen Hilfe wurde das Projekt begonnen, zunächst als Wahlpflichtkurse mit zwei Stunde pro Woche. Seit 1993 wird es durch die BMW-Stiftung gefördert. Von Oktober 1995 bis September 1998 wurde es als Modellversuch der BLK staatlich unterstützt. Das Projekt hat sich von einem Berliner regionalen Versuch zum Modellversuch für ganz Deutschland entwickelt. Zur Zeit wird es als Modell für andere Schulen in anderen Ländern (einschließlich Gymnasium) entwickelt. Man kann feststellen, daß die Vergrößerung der Erwartungen von außen auch auf seinen unbestreitbaren Erfolgen beruht.

3. Die Problemlage der Schule und der Ansatz zur Problemlösung aus Sicht der Projektleiterin

3.1 Die Problemlage der Jugendlichen — das „innere Getto“ und das „äußere Getto“

Von der Umgebung wird, so KAGERER, die Hauptschule in Kreuzberg als ein Ort betrachtet, wo Jugendliche mit dem Stigma, nur ein „Kanake“, nur ein „Ausländer“, nur ein „Hauptschüler“ zu sein, versehen werden, als seien sie „wie ein Dreck“. Sie sollen sich masochistisch mit dem Etikett von Besiegten begnügen, den Blick nicht auf ihre inneren latenten Möglichkeiten wenden können; sie sollen in sich selbst ein „inneres Getto“ bilden (KAGERER 1995, S.9). Die in ihnen schlafenden latenten Möglichkeiten werden durch die Umgebung als nur ethnische Besonderheit und nur als Hindernis der Integration betrachtet. Demzufolge wagen die Jugendlichen auch nicht, sich positiv auszudrücken und sich selbst anzusehen⁴.

Das Schulleben, das ihnen nicht beim Entdecken ihrer eigenen Stärke hilft und sie keinen Wert des „Hier und Jetzt-Existierens“ fühlen läßt, ist ihnen nur langweilig. Sie kehren somit der Schule und den Lehrern den Rücken zu und vergnügen sich an „Zeitvernichtungsmaschinen“ (vgl. KAGERER 1991, S.588). „Zeitvernichtung“ bedeutet Vernichtung des „Hier und Jetzt“, das sie keinen Wert des Lebens fühlen läßt. Das ist jedoch nur eine Flucht und kann nicht das Loch ihrer Seele füllen. Sie leben in diesem Hier und Jetzt und suchen sich von der Tatsache ihres Lebens zu überzeugen. Zerstörung und Gewalt gegenüber sich selbst und den anderen, wie Zerstörung der Türen und Fenster, Drohungen, Schlägereien, Zigaretten, Drogen und Alkohol, lassen sich als die von ihnen gewählten letzten und schlechtesten Mitteln betrachten, um ihr Bedürfnis nach Zeugnis des Wertes ihrer eigenen Existenz zu erfüllen (vgl. KAGERER 1991, S.582 u 1994 S.246).

Ihre Sinne erscheinen dieser verwüsteten Situation gegenüber wie zugesperrt und gelähmt zu sein. Sie finden von den anderen nur Spuren vor, beispielsweise Graffiti an der Wand, die „irgendein anderer“ hinterlassen hat und von denen der Wert seiner Existenz, der Existenz dieses anderen, nicht abzulesen ist. Deswegen bleibt dieser „irgendein anderer“, ein ihnen Fremder. Auf diese Weise zwingen sie sich gegenseitig ein negatives Stigma auf; sie schreien „Ich bin Deutscher!“ oder „Wir sind nicht so ausländisch, *sie* sind noch ausländischer!“⁵.

Warum verschließen die Jugendlichen ihre Augen gegenüber dem Wert der Existenz des Fremden? Der Grund dürfte, so KAGERER, darin liegen, daß der Fremde uns real erinnern zu zwingt an das Fremde in uns selbst, an den dünnen Boden, auf dem Zugehörigkeit, Vertrautheit und Verfügbarkeit existieren, an die Tatsache unserer isolierten Existenz und womöglich sogar an unseren sozialen Tod (vgl. KAGERER 1991, S.585). Das heißt: Die Jugendlichen können sich nur

⁴ Auf die Frage „Was kannst du?“ „Was trägt in dir selbst?“ antworten oft die Jugendlichen mit dem Satz „In mir ist doch nur Scheiße!“. Der Satz erscheint dem verzweifelten Bemühen zu entspringen, das als bedrohlich erlebte innere Vakuum zumindest auf diese Art und Weise zu füllen (vgl. KAGERER 1991 S.581).

⁵ Wenn Jugendbanden, die sich dem Rechtsradikalismus verschrieben haben, auf „Ausländerjagd“ gehen, so meinen sie, in diesem Akt der Verfolgung der Feinde eine Lösung für ihre Probleme gefunden zu haben, wie vielfältig diese auch immer sein mögen. Wenn ausländische Jugendliche versuchen, eine Hierarchie der Ausländer aufzustellen, um den ausländischsten Ausländer da festzumachen, wo die eigene Nationalität nicht ist, dann ist dies nichts anderes als ein Lösungsversuch, ein Versuch, das Stigma des Fremden von der eigenen Person abzulenken, den Barbaren da zu installieren, wo die Zugehörigkeit eine andere ist (KAGERER 1991 S.585).

selbst erlösen, wenn sie ihre Augen von der beschmierten Wand und zerstörten Scheibe der Schule und vom dort gespiegelten Bild des Fremden - das ist auch das Projektionsbild vom fremden Selbst, das in das „innere Getto“ eingesperrt und unterdrückt ist - ablenken und in die Illusion des künftigen (unmöglichen) Wohls versinken. Damit kann ihnen keine Chance zur Akzeptanz in der Gesellschaft und zum Dialog mit anderen Menschen gegeben werden, obwohl sie dies eigentlich wünschen. Die Isolation wird nur vergrößert reproduziert. Schließlich sperren sie sich in das „äußere Getto“ ein, das gegenüber den anderen Menschen geschlossen ist.

Auf diese Weise, so KAGERER, können die Jugendlichen weder innen noch außen Halt finden; sie hängen „zwischen der Szylla der Resignation und der Charybdis der Rebellion“ (KAGERER 1997, S.65f.). Durch Schreibtätigkeit bei einem Dichter gelingt einem siebzehnjährigen Mädchen, seinen eigenen Konflikt direkt zu erkennen und ihn klar auszudrücken: „Das Leben hat zwei Seiten: Jeder Mensch hat zwei Seiten, die eine ist die innere und die andere ist die äußere./Die innere Seite ist das, was der Mensch eigentlich will, die äußere, was die Gesellschaft will./Die innere Seite bekämpft die äußere, weil sie das tun will, was derjenige für richtig hält./Die äußere Seite will das tun, was die Gesellschaft will./Der Mensch bleibt dann in der Mitte./Er weiß nicht, was er tun soll./Er trifft dann eine ganz andere Wahl, eine dritte Wahl, die keiner will, weder er noch die Gesellschaft./Und dann passiert es, daß er sich wegen Depression umbringt“ (zit. nach KAGERER 1997, S.77).

3.2 Die Problemlage der Schule — die Furcht vor „fremden“ Jugendlichen und die Flucht vor ihnen

An Schulen wie dieser, wo gesellschaftliche Probleme wie im Brennspeigel gespiegelt werden, zeigt sich die Kraftlosigkeit der herkömmlichen Schule gegenüber aktuellen Problemen von Jugendlichen besonders deutlich. Dies wäre weder nur das Problem der deutschen Schule noch nur dasjenige der Hauptschule. KAGERER sagt: „Schule wird von vielen Kindern und Jugendlichen immer weniger als Ort erlebt, der sie im Sinne der Aufklärung wirklich ‚frei‘ macht, das heißt, der ihre persönlichen Stärken befreit, sie befähigt, den eigenen Verstand und die eigenen Sinne zu gebrauchen. Schule erscheint Jugendlichen immer weniger als Ort, der sie vorbereitet auf die Welt des Erwachsenenlebens und ihnen eine Vorstellung von aktiver Beteiligung an gesellschaftlichen Aufgaben vermittelt“ (KAGERER 1995, S.10). KAGERER sieht den Grund dafür in der Geschlossenheit des Systems Schule: Die Lehrer können die Schale des Systems vermutlich deshalb nicht durchbrechen, weil ihre Rolle professionalisiert ist und es an Kontrolle durch Öffentlichkeit mangelt (vgl. KAGERER 1991, S.590). Entweder: Die Lehrer verzichten demzufolge auf alle Bemühungen, schließen ihre Augen vor dem Hier und Jetzt der Jugendlichen gegenüber, flüchten in konventionellste Unterrichtsmethoden, in Routine, in organisierte Langweile, und rücken Kontroll- und Disziplinierungsmechanismen in das Zentrum von Gesprächen und Konferenzen. Oder: sie halten die Jugendlichen für diejenige, die mit ihnen nichts zu tun haben, lassen den Jugendlichen immer ihren Willen und verzichten übereilt auf die Beziehung mit ihnen (vgl. KAGERER 1991, S.580 u. 585). Hier gibt es nur das Entweder-Oder zwischen Verbot und Verzicht.

Die Funktionsstörung der Schule, so KAGERER, hat ihren Ursprung auch in einer Angst der Lehrer: „Sich auf Jugendliche einzulassen, heißt also für Erwachsene immer, sich grundsätzlich auf eine Auseinandersetzung einlassen mit Menschen, die latent oder manifest mit emotionalen Krisen zu kämpfen haben, Krisen, die von den Erwachsenen selbst oft nicht oder nur sehr

mangelhaft verarbeitet werden können“. Die Lehrer fürchten sich davor, „sich berühren zu lassen, ja, sich infizieren zu lassen von den Gefühlen der Ohnmacht, Hilflosigkeit, Angst, Aggressivität, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Sinnlosigkeit, jenen Gefühlen, die sich bei entwurzelten jungen Menschen zwangsläufig potenzieren“ (KAGERER 1991, S.584). Daran kann man ein Phänomen der doppelten Sinnsperre erkennen: Die Erwachsenen schließen ihre Augen gegenüber den Jugendlichen, die Fremde bleiben, weil sie selbst wiederum gegenüber dem „inneren und äußeren Fremden“ ihre Augen schließen. Die Welt der Schule kann die Fremdheit des Anderen sehr schwer akzeptieren. Die Fremdheit soll wenigstens in der Schule kapitulieren, sich hier unterwerfen.

3.3 Ein unerwartete Anlaß zur Lösung

Wie oben angedeutet, gibt es keine bestimmte Theorie am Anfang dieses Projekts. Die Projektleiterin, die damals noch als Psychotherapeutin gearbeitet hat, hatte in Beratung von Schülern geahnt, daß viele Probleme der Schüler nicht mit „Therapie“ sondern mit „Erziehung“ selbst gelöst werden könnten. Eines Tages wird ein von einem Schüler ausgesprochenes Wort zum eigentlichen Ausgangspunkt dieses Projekts: „Der Korridor der Schule ist uninteressant! Es wäre schön, wenn dort eine große Schiefertafel mit meinem Name hängen würde“. In Mai 1989 besucht die Projektleiterin das Atelier eines türkischen Bildhauers mit anderen Schülern zusammen, um seinen Wunsch zu realisieren. Die Jugendlichen, die wie üblich kein Interesse an Unterricht zeigen und wie immer aggressiv sind, also die sogenannten verwüsteten Jugendlichen, werden von ihm bezaubert und überschütten ihn mit Fragen nach seinem Leben, seiner Herstellung und seinen Werke. „Entzündet wurde solches Interesse ganz offensichtlich durch die Anwesenheit dieses lebenszugewandten, energischen Mannes, der aus seiner Leidenschaft für Materialien und Werkzeuge kein Hehl machte. Sie begegneten hier einem Menschen, der sich selbst und andere ernst nimmt und nicht bereit ist, als Ausländer zu einem Opfer zu verknöchern. Sie erlebten einen Erwachsenen voll Neugierde und Fragen, aber auch voll Unruhe und Chaos, erfüllt von dem Willen und der Kraft zu gestalten und sich mitzuteilen“ (KAGERER 1995, S.10).

Bei der Frage eines Schülers: „Warum ist solch ein Künstler nicht in unserer Schule?“ nach dem Besuch fällt der Projektleiterin das Konzept ein, daß man Künstler verschiedener Kunstrichtungen und verschiedener Nationalitäten in die Schule einladen und daß Schüler und Lehrer jede Woche unter ihrer Anleitung künstlerische Tätigkeiten ausüben könnte, nicht nur als Tätigkeit *nach* der Schule oder als vorläufiges Projekt, sondern *in den Unterrichtsstunden*.

3.4 Die Bedeutung der Künstler im System Schule

3.4.1 Der Künstler als der Fremde

Wie oben erwähnt, werden die Künstler, die sich an dem Projekt beteiligen, anders als die normalen Lehrer bezahlt. Dies könnte auf den ersten Blick aussehen, als ob es sich nur um einen institutionellen Unterschied handeln würde, der aus einem praktischen Grund entsteht. Dahinter versteckt sich jedoch eine Idee, die sich auf die Stellung der Künstler in der Schule bezieht. Welche Bedeutung der Unterschied der Bezahlung für die Jugendlichen haben kann, zeigt die folgenden Worte eines Schülers: „Also, bei den Künstlern da lernen wir doch das wirkliche Leben. Die Künstler leben doch irgendwie immer mit der Gefahr, aber sie geben nicht auf. Die Künstler

bekommen doch nur Geld, wenn ihnen was einfällt und wenn sie arbeiten. Die Lehrer bekommen doch immer ihr Geld, jeden Monat, oder? Und trotzdem machen die Lehrer so wenig Mut. Eigentlich zeigen die uns immer nur, was wir nicht können. Aber bei M. (dem Musiker) habe ich Mut bekommen zum Ausprobieren“ (zit. nach KAGERER 1997, S.79). Auch dieser Unterschied der Bezahlung bedeutet für die Jugendlichen, daß die Künstler mit ihnen an der Fremdheit teilhaben, und daß sie fähig sind, die Wirklichkeit und Echtheit des Fremden positiv zu verkörpern und darzustellen.

Wegen des Erfolges des Projekts wünschen manche Lehrer, daß die Künstler die gleiche Bezahlung wie die Lehrer erhalten und ganz und ständig in die Schule integrieren werden sollten. Die Projektleiterin verweigert jedoch diesen Wunsch, weil die Aura der Fremden, die die Künstler umgibt, verlorengehen würde, wenn diese zu Kunstlehrern würden. Wenn die Aura aufrechterhalten wird, kann die „Pädagogisierung der Kunst“ vermieden werden. Mit anderen Worten: Die erneuerte Ordnung der Lehrer-Schüler-Beziehung würde wieder erstarren. Um diese Erstarrung zu vermeiden, sollen die Künstler außerhalb der Ordnung der Schule bleiben.

3.4.2 Der Lehrer als lernender Mensch — Einführung des Chaos in die Lehrer-Schüler-Beziehung

An jeder künstlerischen Tätigkeit beteiligt sich im Projekt mindestens ein Lehrer. Dies ermöglicht den Schülern, den Lehrer als einen Lernenden zu erfahren, der gleich wie die Schüler oder - unter Umständen - ihnen sogar unterlegen ist. In der künstlerischen Tätigkeit können also die Schüler die Lehrer als Menschen erfahren, die nicht alles wissen, die Fragen haben, die selbst ausprobieren, Fehler machen, siegen oder scheitern können. Ein Junge sagt: „Am Anfang mußte ich immer lachen, wenn unser Lehrer ihn (den Bildhauer) etwas gefragt hat und nicht wußte, wie er die Frau (seine Plastik) weitermachen soll. Das war irgendwie so komisch. Das war irgendwie total verrückt. Ich meine, er ist doch ein Lehrer. Aber jetzt haben wir uns daran gewöhnt. Er ist eben auch ein Mensch“ (zit. nach KAGERER 1997, S.81).

Dies bringt mindestens Chaos in den erstarrten Dualismus der Lehrer-Schüler-Beziehung. D.h.: Das Projekt bringt keine vollendete Ordnung, sondern ein konstruktives und kreatives Moment, ein vorläufiges Chaos. Eben deshalb wird heute, wo das Projekt Erfolg hat, neben dem oben genannten Wunsch mancher Lehrer auch die Stimmen anderer Lehrer gehört, die sagen, daß die Künstler die Schule verlassen sollen, weil sie ihre Rolle schon gespielt haben.

3.4.3 Vom Chaos zu Kreativität

Ob ein Lehrer aus diesem Chaos etwas schaffen kann und was er schaffen kann, hängt von ihm selbst ab. Denn wenn ein Lehrer sich nur eine Selbstverteidigung in der erstarrten Lehrer-Schüler-Beziehung im herkömmlichen System der Schule wünscht, bleiben Kunst und Künstler nur Störfaktoren im normalen Unterricht des Lehrers. Das folgende Wort eines Lehrers zeigt jedoch deutlich an, daß Lehrer tatsächlich aus dem Chaos ein kreatives Moment erzeugen können: „Für mich waren die Gespräche das Entscheidende, mit einem Menschen, der eine ganz andere Sicht hat, das verändert auch die eigene, wenn man feststellt, daß man die Schüler auch anders sehen kann, daß es überhaupt eine andere Sicht gibt, das macht aufmerksamer. Das ist schon was, mit jemandem, der von außen kommt, in der Schule immer wieder ins Gespräch kommen. Da lernt man doch irgendwie selbst wieder was. Also für mich ist das die reinste Fortbildung“ (zit. nach KAGERER 1997, S.81).

An Orten wie die Hauptschule in Kreuzberg, wo soziale Probleme verdichtet sind, werden Lehrer ohne die Möglichkeit für Überlegung und Wahl zu immer neuen oberflächlichen Reformen

(= Reform von Organisation oder Curriculum) gezwungen, um die dringenden Probleme zu lösen. Künstler lehren sie jedoch, „daß die ersten wichtigen Einrichtungen die Idee selbst sind, und daß man nicht hastig und ungeduldig werden muß, wenn die physischen Einrichtungen nicht so schnell kommen“ (KAGERER 1991, S.592).

Tatsächlich beginnen die Lehrer selbst, durch Begegnung mit Künstlern als Fremden das Bild des „inneren Fremden“ als des lernenden Menschen, das für den Status des Lehrers im herkömmlichen System Schule unbekannt ist, geduldig anzusehen und von dort her mit eigener Kraft zu Kreativität zu gelangen.

3.5 Die Bedeutung der Künstler für Schüler — Von der Erfahrung des „inneren Fremden“ zum Dialog mit dem „äußeren Fremden“

Welche Erfahrung ermöglichen die Künstler mit Hilfe der von ihnen betriebenen künstlerischen Tätigkeiten den Schülern? Die Antwort auf diese Frage steckt in der Beschreibung der oben genannten Problemlage der Jugendlichen. Gegenüber dem diskriminierenden Blick schämen sich die Jugendlichen für ihre eigene Herkunft, ihre eigenen Eltern, ihre eigene Sprache, ihre eigene Kultur, ihren eigenen Namen, ihre eigene Schule. Wegen der Scham wird ihre Begegnung mit dem „inneren Fremden“ unmöglich, der im „inneren Getto“ eingesperrt ist. Mit Hilfe der Hebammenkunst der Künstler als der Fremden, „die das Gefühl der Entwurzelung kennen und das Problem des Anfangs, das Ertragen des inneren Chaos, das Suchen nach einer Verankerung, das Ausprobieren, Verwerfen, Sich-Entscheiden für eine Form, das Verantworten dieser Entscheidung“ (KAGERER 1991, S.592) durchmachen, kommen die Jugendlichen dazu, den „inneren Fremden“ direkt ansehen, sich mit diesem geduldig auseinandersetzen und das eigene unbekannte Selbst ausgraben zu können, das dort geschlafen hat. Ein Film, der im Rahmen des Projekts von einem Mädchen gemacht wurde, drückt dies symbolisch aus. In diesem Film reist das Mädchen mit dem Raumschiff (= Künstler) nach dem von der Erde (= Schule) entfernten Mars (= die der Schule fremde Welt der Kunst) und gräbt dort neu sich selbst (= „inneren Fremden“) aus, das unter Wüste (= Rolle von Lehrer und Schüler) begraben war (vgl. KAGERER 1997, S.72).

Insofern die Jugendlichen die Augen von ihrem eigenen „inneren Fremden“ abwenden, bleibt ihnen nichts anders als Mittel wie Zerstörung und Gewalt gegenüber sich selbst und den anderen, um den Wert ihrer eigenen Existenz nachzuweisen. Durch diese Mittel wird kein Dialog mit anderen Menschen zustande gebracht. Im Gegensatz dazu ermöglicht die künstlerische Aktivität bei den Künstlern, die selbst Fremde sind und gerade diese Tatsache ansehen und sich mit ihr auseinandersetzen, auch den Jugendlichen, ihren eigenen „inneren Fremden“ direkt anzusehen und sich nicht vor dem darin versteckten Chaos zu fürchten, sondern daraus Kreativität zu schöpfen. Dadurch daß diese Kreativität ihre eigene Stärke ausgedrückt, öffentlich präsentiert und akzeptiert wird, wird der Dialog auch mit den „äußeren Fremden“ ermöglicht, die mit ihnen bis dahin nichts zu tun hatten⁶. Man kann sagen, daß im KidS-Projekt der Prozeß vom Dialog mit

⁶ „Lähmend ist nicht das, was man sich bewußt macht, das wofür man Worte sucht und findet. Lähmend wirkt immer nur das, was man verleugnet, unter Verschuß hält, wovor man die Flucht ergreift, weil dies die Wahrnehmung und das Denken blockiert. Wer die Erfahrung gemacht hat, daß er suchend, forschend, gestaltend, formend, konstruktiv zum »Täter« werden kann, auch in einer Lebenssituation, die belastend, erdrückend, konfliktreich, vielleicht sogar demütigend ist, wer solches einmal erfahren hat, sucht den Täter, den Schuldigen für das, was ihm zustößt, nicht immer wieder zwanghaft außerhalb seiner Person, das heißt da, wo er zum Opfer gemacht werden kann und also zum Objekt“ (KAGERER 1997 S.66f.). „Und

dem „äußeren Fremden“ (= Künstler) über denjenigen mit dem „inneren Fremden“ (= Selbst) zu demjenigen mit den „äußeren Fremden“ (= den anderen) gebildet wird.

4. Theoretische Ansätze

Aus bisherigen Überlegungen kann man zwei Kerne des KidS-Projekts entnehmen: (1) Einführung von „Chaos=Kreativität“ in die Lehrer-Schüler-Beziehung und (2) Öffnung des „inneren Gettos“ und des „äußeren Gettos“ der Schüler. Welche Berührungspunkte kann man finden zwischen diesen Kernen und der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über die „Postmoderne“ in den 80er und den 90er Jahren? Aus den bisherigen Überlegungen kann man einige theoretische Ansätze als Ausgangspunkte gewinnen. Diese sollen unter den Themen von der „Initiation in eine unbekannte Gesellschaft“ und „Mimesis“ diskutiert werden.

4.1 Die Initiation in eine unbekannte Gesellschaft

Die Präsenz der Künstler in der Schule bringt Chaos in den verhärteten Dualismus von Lehrer und Schüler und reaktiviert diese Beziehung. Durch die Präsenz der Künstler wird das Inferioritäts-Verhältnis von Lehrer und Schüler zerstört, das im herkömmlichen System der Schule fatal war. Die Beziehung von Lehrer und Schüler unter der Anleitung der Künstler läßt sich mit dem Begriff der „Communitas“ erklären, den TURNER als eine „Schwellenphase“ in den Übergangsriten segmentärer Gesellschaften expliziert hat. Tatsächlich charakterisiert die Projektleiterin selbst den ersten Auftritt der Jugendlichen auf der Bühne der Gesellschaft als „Initiation“ (KAGERER 1991, S.595 u. KAGERER 1995, S.13). Die oben genannte Lehre der Künstler, daß „die ersten wichtigen Einrichtungen die Idee selbst sind, und daß man nicht hastig und ungeduldig werden muß, wenn die physischen Einrichtungen nicht so schnell kommen“, zeigt darüber hinaus deutlich an, daß die Beziehung von Lehrer und Schüler unter Anleitung des Künstlers eine Art „existentielle oder spontane Communitas“ ist⁷. Mit diesem Begriff wird folgender Sachverhalt bezeichnet: An dem von den Göttern beherrschten heiligen (= numinosen) Ort lösen sich alle in der profanen Welt geltenden Beziehungen (zwischen Menschen und Menschen, Menschen und Dingen) auf und erscheint diejenige grundlegende Gleichheit, die bloße Menschen, ohne Status, miteinander verbindet. Im vom Künstler erzeugten heiligen Raum können also die Schüler, wie das oben genannte Wort eines Schülers („Er ist eben auch ein Mensch!“) ausdrückt, die menschliche Verbindung feststellen, die durch die Lehrer-Schüler-Beziehung

die Dialektik der menschlichen Existenz funktioniert so, daß wir den anderen desto besser erreichen, je tiefer wir in unsere eigene Subjektivität eindringen“ (SABATO 1991, S.83, zit.nach KAGERER 1997 S.74f.)

⁷ Die „existentielle oder spontane Communitas“ ist noch nicht strukturiert und stellt sich dem rechtlich-politischen Charakter der Struktur gegenüber. Die „existentielle oder spontane Communitas“ entwickelt sehr bald selbst eine Struktur. Aus der existentiellen Communitas entwickelt sich die „normative Communitas“, ein dauerhaftes soziales System, im Laufe der Zeit aufgrund der Notwendigkeit, die Ressourcen zu mobilisieren und zu organisieren sowie die Gruppenmitglieder bei der Verfolgung dieser Ziele der sozialen Kontrolle zu unterwerfen. Die „ideologische Communitas“ ist sowohl der Versuch, die äußeren und sichtbaren Auswirkungen einer inneren Erfahrung der existentiellen Communitas zu beschreiben als auch zugleich der Versuch, die optimalen Bedingungen, unter denen solche Erfahrungen entstehen und gedeihen, zu benennen. Die explizit formulierte Ansichten darüber, wie Menschen am besten in brüderlicher Harmonie zusammenleben, sind in komplexen Schriftkulturen als die „ideologische Communitas“ zu charakterisieren (TURNER 1989, S.129-130).

verdeckt war. Über die „Communitas“ wird in die Schule eine neue Ordnung eingeführt und innerhalb dieser neuen Ordnung werden auch die Schüler zu neuen Personen mit neuen Rollen gemacht. Diese Veränderung läßt sich auch am Selbstvertrauen der Schüler erkennen, die ihre eigenen Werke als positiv ansehen. Die so erzeugte neue Ordnung ermöglicht also den Schülern, Aufmerksamkeit zu erhalten und sich in neuer Rolle, als neue Person vorzuführen und der Öffentlichkeit zu zeigen. Sie erhalten eine Bühne, die ihnen Bedeutung und Sichtbarkeit ihrer Existenz gibt.

Auf anderer Seite wird die Schwellenphase des Übergangsritus - im Gegensatz zu der Charakterisierung von TURNER - von GIRARD als Chaos der gegenseitigen Gewalt gekennzeichnet (vgl. GIRARD 1972 u. GIRARD 1994). Diese Zweideutigkeit der Schwellenphase darf nicht übersehen werden. Deswegen ist es möglich, daß der Zustand, in dem die Lehrer-Schüler-Beziehung zerstört wird, unter bestimmten Bedingungen auch scheitern kann. Girard begreift in seinem Artikel „Die Einheit von Ethik und Ästhetik im Ritual“ diesen chaotischen Zustand als Mimesis, die „noch einmal die machtvollen mit der ursprünglichen Erfahrung einhergehenden Gefühle: Hybris, Ambition, Haß, Furcht, Gewalt, wiederbelebt und vergegenwärtigt“ (GIRARD 1994, S.71). Das mimetische Ritual ist ein erneutes Durchleben einer Krise und endet in einer Art Katharsis, einer Art gewaltsamen Erneuerung der Ordnung. In dieser Situation erlebt der Initiand selbst den Prozeß der Ordnungsschaffung. Auf diese Weise wird im Übergangsritus der segmentären Gesellschaft der Initiand der Gefahr des Todes ausgesetzt. Deswegen kann man ermessen, wie gefahrvoll der Übergangsritus in der gegenwärtigen Gesellschaft sein kann, wo uns die neu entstehende Ordnung unbekannt bleibt. Der Künstler ist doch ein Mensch, nicht ein Gott, der in der uralten Zeit die Ordnung der Gesellschaft gebracht hat und die Wiederkehr der alten Ordnung sicher garantieren kann. Für die Jugendlichen ist die künstlerische Aktivität sozusagen die Initiation in eine – auch für die Erwachsenen - unbekannte Gesellschaft und damit der Kampf gegen notwendige, aber unbekannt riesige Angst. Man kann jedoch sagen, daß die Präsenz des Künstlers als Initiator, der als ein Erwachsener gegen dieselbe Angst kämpfend lebt, den Jugendlichen die einzige, aber reale Hoffnung bringt.

In dieser Hinsicht könnte man auf den ersten Blick denken, daß das KidS-Projekt dem Erziehungsprogramm von ROUSSAU ähnelt. Bei ROUSSEAU wird jedoch keine wilde Natur, sondern nur die „dressierte Natur“, also die Projektion der Utopie des Erwachsenen, in den Erziehungsprozeß eingeführt. Darüber hinaus wird diese dressierte Natur am Kind gewonnen und in dem Kind erhalten. Mit anderen Worten: Im Erziehungsprozeß verläßt das Kind nicht die Lebensphase der - idealisierten - Kindheit, sondern diese wird als Utopie zu der neuen Ordnung, auf die auch die Erwachsenen orientiert werden. Deswegen ist das Erziehungsprogramm von ROUSSEAU nur die Simulation eines Übergangsritus⁸. Im Gegensatz dazu ist es ein hinter der dressierten Natur existierendes reales Chaos, was in den Erziehungsprozeß im KidS-Projekt eingeführt wird, und es wird nicht vom Kind, sondern vom „erwachsenen“ Künstler eingebracht.

Unter diesem Gesichtspunkt unterscheidet sich das KidS-Projekt einerseits von dem „prä-modernen“ Übergangsritus, wo das reale Chaos in den Erziehungsprozeß eingeführt wird, dann jedoch die auf das Chaos folgende Ordnung institutionalisiert wird. Andererseits unterscheidet sich das KidS-Projekt auch von dem „modernen“ Übergangsritus, wo die dressierte Natur in den Erziehungsprozeß eingeführt wird, jedoch das Chaos der dressierten Natur in der

⁸ LENZEN verdeutlicht die Geschichte der Übergangsriten in der europäischen Kultur, einschließlich des Erziehungsprogramms von ROUSSEAU. Er sagt, daß die Übergangsriten ihre eigentliche Funktion im Modernisierungsprozeß der europäischen Kultur verloren haben, weil sie zu Simulation geworden oder verschwunden sind, und daß demzufolge nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen auf der

Kindheit als der dem Übergangsritus vorhergehenden Phase gewonnen und verewigt wird. In diesem Sinne kann das KidS-Projekt weder als „prä-modern“ noch „modern“, sondern als „postmodern“ gekennzeichnet werden.

4.2 Mimesis

Über diese Charakterisierung hinaus, kann das KidS-Projekt auch mit dem Begriff von „Mimesis“⁹ analysiert werden. Besonders WULF und GEBAUER diskutieren den Begriff als ein Konzept der Postmoderne, wobei sie dessen Mehrdeutigkeit erhalten wollen. Die Mehrdeutigkeit des Begriffs wird von der Orientierung auf die paralogische Wissenschaft oder die Wissenschaft der „Nicht-Identität“ (ADORNO, Th.W.) abgeleitet. Sie vermeidet, das Forschungsobjekt vom Gesichtspunkt eines identischen Subjekts festzulegen. Der mehrdeutige Mimesisbegriff intendiert vielmehr, das Subjekt der Wissenschaft an das Objekt anzugleichen und dadurch auch die Wissenschaft zur Mimesis zu machen (WULF 1989, S.114-117). Im Bezug auf die Analyse des KidS-Projekts ist der paralogische Gesichtspunkt wichtig und nötig, weil das Projekt selbst nicht von einer identischen Idee oder von einer fertigen Theorie abgeleitet ist. In der folgenden Überlegungen soll deswegen diese Mehrdeutigkeit erhalten werden: Auf einer Seite wird also die Bedeutung der Künstler für das System Schule (Einführung von „Chaos=Kreativität“ in die Lehrer-Schüler-Beziehung) als jener Aspekt der Mimesis analysiert, der unter dem Thema von „Mimesis und Gewalt“ diskutiert wird. Auf anderer Seite wird die Bedeutung der Künstler für die Schüler (Öffnung des „inneren Gettos“ und des „äußeren Gettos“) als der Aspekt der Mimesis analysiert, der unter dem Thema von „Mimesis und der Andere“ diskutiert wird.

Hinsichtlich des ersten Themas „Mimesis und Gewalt“ sagt WULF auf der Basis der Theorie von GIRARD: „Einerseits ist Mimesis eine durch die Exzentrizität des Menschen ermöglichte Fähigkeit, vom frühen Alter an zu lernen. Indem man andere nachahmt, eignet man sich an, was sie vormachen. Dabei handelt es sich um «Aneignungsmimesis». Mit ihrer Hilfe werden die in einer Kultur entwickelten Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Generation zu Generation weitergegeben. Die mimetische Fähigkeit des Menschen ist für den Aufbau von Gesellschaften und die Entwicklung von Individuen konstitutiv. Andererseits ist sie ein Grund für die Entstehung von Gewalt zwischen den Menschen. Denn die mimetische Aneignung von Einstellungen und Handlungsformen schafft zur gleichen Zeit Konkurrenz und Rivalität zwischen den nachgeahmten und den nachahmenden Menschen, die zum Ausgangspunkt von Gewalthandlungen werden“ (WULF 1989, S.107-108). Viele Gesellschaften versuchen jedoch, so WULF, mit Mitteln von „Verboten“ und „Ritualen“ mimetisch bedingten Gewalthandlungen Herr zu werden.

Durch „Verbote“ eingeschränkt wird ein Nachahmungsverhalten, das auf die Auslöschung von Differenzen zielt, die für Erhaltung der inneren Ordnung einer Gesellschaft strukturell erforderlich sind. Zu dieser Einschränkung trägt die durch Arbeits- und Funktionsteilungen und Hierarchien bedingten Unterschiede zwischen den Gesellschaftsangehörigen bei (WULF 1989, S.108). Mit anderen Worten: Einerseits hat die „Aneignungsmimesis“ eine gesellschaftliche

Ebene der Kindheit nivelliert werden (LENZEN 1985; auch LENZEN 1991).

⁹ Der Mimesisbegriff erhielt bei PLATON noch Berührungspunkte mit dem Sozialen, ist aber seit ARISTOTELES auf dem Bereich der Ästhetik begrenzt worden. In diesem postmodernen Zeitalter, wo die Welt in der Form der Ästhetisierung des Sozialen, Politischen und Pädagogischen verbildlicht und simuliert wird, zieht der Begriff als ein allen Bereichen geltender analytischer Begriff wieder die Aufmerksamkeit auf sich (vgl. WULF 1989, S.113).

Integrationsfunktion; andererseits wird sie von einer bestimmten sozialen Rolle oder durch Schichtunterscheide eingeschränkt, weil die gesellschaftliche Ordnung gefährdet wird, wenn sich diese Mimesis auf die ganze Gesellschaft erstreckt. Aufgrund dieser Erkenntnis kann man denken, daß auch die Schule einerseits ein Ort der „Aneignungsmimesis“ ist, aber daß sie andererseits bestimmte „Verbote“ erhebt, um die Schule als eine Gesellschaft im Kleinen zu erhalten. Dann stellt sich heraus, daß das geschlossene System der Schule und die Tendenz zu Kontrolle und Disziplinierung, die nicht nur an Ferdinand-Freiligrath-Oberschule, sondern auch an den meisten Schulen die Einstellung des Lehrers gegenüber den Schülern charakterisiert, auf heimlichen „Verboten“ beruhen, die den Kampf des Lehrers mit den Schülern auf gleichem Niveau verbieten. Das heißt, daß der Lehrer den Schülern verbietet, mit ihm auf gleichem Niveau zu konkurrieren, indem er die Differenz der Kenntnisse und Fähigkeiten zur Schau trägt, auf Grund deren er ein Primat gegenüber den Schülern besitzen kann („Eigentlich zeigen die [Lehrer] uns immer nur, was wir nicht können!“). Das „Verbot“ kann allerdings in anderen Schultypen, insbesondere auf dem Gymnasium, möglicherweise übertreten werden. Dabei wird dadurch, daß die Schüler nach dem Abschluß die Schule verlassen, daß sie also keinen dauerhaften Wissensvorsprung vor den Lehrern gewinnen können, das Chaos vermieden, das bei einer grundsätzlich veränderten Lehrer-Schüler-Beziehung ausbrechen würde.

Man kann vermuten, daß die potenzielle mimetische Krise in der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in dem Maße zugenommen hat, wie dies „Verbot“ nicht mehr funktioniert. Denn die „Aneignungsmimesis“, die den Lehrer für das Vorbild hält, kann sich an dieser Schule gar nicht entwickeln, im Gegensatz zu anderen Schultypen an anderen Orten. Das Kriterium der Differenz der Kenntnisse und Fähigkeiten, mit dem der Lehrer seine Autorität und die Hierarchie der Schule erhält, gilt in solchen sozialen Gruppen nicht, deren Angehörige gemeinsam als „Besiegte“ oder „Reste“ etikettiert sind. Der Lehrer wird, trotz seiner Präsenz in der kleinen Gesellschaft der Schule, entweder von den Schülern für ein Bewohner einer ganz anderen Welt gehalten, oder er wird in dem Prozeß, durch den eine neue soziale Ordnung konstruiert wird, zusammen mit Schülern verschlungen. Die Möglichkeit der Schüler, ihre eigene Einmaligkeit zu zeigen und eine Ordnung in der kleinen Gesellschaft der Schule zu errichten, beruht nur auf negativen Attributen, mit denen sie ihre eigene Angst und Inferiorität verdecken können, wie Muskelkraft im Streit und Rücksichtslosigkeit ohne Furcht vor ihrem eigenen Tod oder Strafe. Für diese negative Attribute brauchen sie keine großen Bemühungen. Deswegen ahmen sich die Schüler in winzigen Differenzen einander nach und breiten die negativen Attribute in Form einer „Aneignungsmimesis“ aus. Besonders die Muskelkraft kann sowohl für Lehrer als auch für Schüler zum Verdecken ihrer Angst vor der Fremdheit ihrer selbst und der anderen Menschen eingesetzt werden: Einerseits ist sie für Lehrer als Instrument der Kontrolle und Disziplinierung wirksam; andererseits ist sie für Schüler ein Instrument des Widerstandes sowie der Demonstration des Wertes ihrer eigenen Existenz. Wenn die Muskelkraft zum gemeinsamen Kriterium des Wertes wird, können Konkurrenz und Rivalität innerhalb der Schülergruppe nicht mehr eingeschränkt werden. Sie erstrecken sich notwendigerweise auch auf die Lehrer. Je mehr ein Lehrer sich vor der Infektion mit der Angst fürchtet und je mehr er durch „Verbote“ die Differenzierung durch Muskelkraft zu verhindern versucht, desto mehr breitet sich die Infektion der Gewalt an der Schule aus.

Im Gegensatz dazu scheint sich die Einführung der Künstler in die Schule im KidS-Projekt den „Ritualen“ anzunähern. Das „Ritual“ zielt darauf, die Krise, die durch gegenseitige Mimesis unter Angehörigen einer Gesellschaft entsteht, zu kanalisieren und damit die Einheit der Gesellschaft vor der Krise zu bewahren. Im Prozeß der Kanalisierung wird meistens ein Sündenbock ausgewählt, dem die Verantwortung der Krise zugeschoben wird. In diesem Prozeß entwickelt

sich eine „Mimesis des Gegenspielers“, das heißt eine Allianz gegen das zum Feind erklärte Opfer. Durch die einstimmige Gewalt, Tötung oder Ausweisung gegenüber dem Sündenbock soll schließlich die Gesellschaft ihre Ordnung zurückgewinnen. Die Rückkehr zur Ordnung erscheint eine Art Beweis dafür zu sein, daß das Opfer für die mimetische Krise verantwortlich war und daß das Opfer die Versöhnungskraft hat (WULF 1989, S.108-110). Man kann sagen, daß das KidS-Projekt einen Versuch ist, diese Konkurrenz und Rivalität durch die künstlerische Aktivität von Lehrer und Schüler unter dem Künstler absichtlich manifest zu machen und sie mit dem Ausdrucksmittel der Kunst zu überwinden.

Dabei sind jedoch die Unterschiede zwischen den Mitteln, die Konkurrenz und Rivalität zu beenden vermögen, nicht zu übersehen. Die Kunst unterscheidet sich zutiefst von der realen einstimmigen Gewalt, Tötung oder Ausweisung gegenüber dem Sündenbock. Die grundsätzliche Fähigkeit von Kunst besteht darin, eine neue Situation zu erzeugen, die reale Gewalt überwindet. Die Kunst kann nämlich eine Situation der Gewalt in eine solche Situation umwandeln, wo Gewalt nur noch als Erinnerung gegenwärtig ist oder wo sie - wie das vom Schild der Athene gespiegelte Gorgonenhaupt - symbolisiert wird. Mit Unterstützung der Kunst können Schüler und Lehrer die Gefahr, die wirklich die Schule zerstören und vernichten kann, überwinden und ihre eigene Einmaligkeit ausdrücken, so daß in der Gruppe, die auch die Lehrer einschließt, eine neue Ordnung schafft.

Ein „Sündenbock“, und sei es ein symbolischer, soll jedoch auch hier ausgewählt werden, um die Konkurrenz und Rivalität zu beenden. Welcher „Sündenbock“ wird nun in diesem Prozeß ausgewählt? Vermutlich sind es die Künstler, die in diesem Projekt die Rolle der Anderen, von Fremden einnehmen. Eben deshalb wünschen vielleicht manche Lehrer, daß die Künstler die Schule verlassen, nachdem das Projekt zum Erfolg geführt hat. Andererseits soll sich jedoch die so erneuerte Ordnung auch irgendwann wieder verfestigen. Eben deshalb müssen die Künstler institutionell außerhalb der Schule bleiben, aber immer wieder in die Schule einbrechen und das Chaos weiter einbringen. In diesem Sinne kann man sagen, daß für das Projekt die Stellung der Künstler als Fremde in der Schule notwendig ist.

In der Erfahrung einer Öffnung des „inneren“ und des „äußeren Gettos“ der Schüler kann man andererseits den Berührungspunkt mit der Diskussion über die „Mimesis und den Anderen“ finden. Bei dieser Diskussion handelt sich um die „nicht begriffliche Erfahrung“ des Anderen. WULF sagt: „Ist es Ziel der bekannten Formen der Sozialerziehung, sich mit dem anderen Menschen vertraut zu machen, ihn zu durchdringen, ihn zu verstehen, so geht es hier eher darum, sich ihm von seiner Unverstehbarkeit her zu nähern, diese zum Ausgangspunkt des Verhältnisses zum Anderen zu machen“ (WULF 1990, S.166). In der bisherigen Diskussion über den Umgang mit dem Anderen wurde auf das Verstehen des Anderen gezielt, und dabei handelte es meistens darum, das Fremde auf das Bekannte zu reduzieren, so daß das Fremde verkannt oder sogar vernichtet worden ist. Im Gegensatz dazu behandelt WULF den Aspekt, der die Grenze der Verstehbarkeit des anderen Menschen betont beziehungsweise seine prinzipielle Fremdheit und Unverstehbarkeit beinhaltet. Darüber hinaus denkt WULF, daß sich diese Wahrnehmung des anderen Menschen als Fremden und die Wahrnehmung des „inneren Fremden“ aufeinander beziehen: „Die Begegnung mit dem Anderen entzieht sich weitgehend der Planung, Organisation und Programmierung. Sie ist jeweils einzigartig und irreduzibel. Sie verweist auf die Körperlichkeit des Menschen, die sprachlich nicht erschließbar ist. Die Begegnung mit dem Anderen außerhalb verweist auch auf das Andere in uns, die Natur, den Leib, die Imagination, das Begehren, die Gefühle – soweit sie der Vernunft nicht zugänglich sind. Die Wahrnehmung des Anderen innen und außen bedingen einander. Sie öffnet den Sinn für das Enigmatische menschlicher Existenz“ (WULF 1990, S.167).

Diese Wahrnehmung des Anderen soll mit Hilfe der mimetischen Fähigkeit ermöglicht werden. „Sie [=Mimesis] ermöglicht es“, so WULF, „die Erscheinungsweisen des Anderen: sein Aussehen, sein Sprechen, sein Handeln in der Einbildungskraft nachzuschaffen und somit zu einem Bestandteil der eigenen Innenwelt zu machen“ (WULF 1990, S.167). Die mimetische Wahrnehmung des anderen Menschen ermöglicht also, das Bild des anderen Menschen in seiner Bildlichkeit in die eigene Vorstellungs- und Erinnerungswelt ohne Deutungen hineinzunehmen. Und: „Wenn Bilder in die innere Bilderwelt aufgenommen sind, dann bilden sie Bezugspunkte für Deutungen, die sich im Verlauf des Lebens fortwährend verändern“ (WULF 1990, S.169)¹⁰. Die Wahrnehmung des anderen Menschen, die die Schüler im KidS-Projekt unter Künstlern, Lehrern und anderen Schülern erfahren, kann als diese mimetische Wahrnehmung des Anderen gefaßt werden. Denn: Die Wahrnehmung des Künstlers als des „äußeren Fremden“ ermöglicht den Schülern den Blick auf ihren eigenen „inneren Fremden“. Durch diesen „inneren Fremden“ hindurch wird auch der Umgang mit der Fremdheit von Lehrern oder anderen Schülern möglich. Weil der Künstler, ohne in die Schule einbezogen zu werden (= ohne zum begrifflich festgelegten Menschen zu werden), ein Fremder bleibt, kann sowohl der „innere Fremde“ des Schülers als auch der „äußere Fremde“ von Lehrern oder anderen Schülern prinzipiell offenen Charakter erhalten, der für weitergehende Deutungen offen ist. Unter diesem Gesichtspunkt kann auch die Entdeckung des „inneren und äußeren Fremden“ der Schüler, also die Öffnung des „inneren Gettos“ und des „äußeren Gettos“ als mimetische Wahrnehmung des Anderen betrachtet werden.

Wenn es dem KidS-Projekt gelingt, diese mimetische Wahrnehmung des Anderen zu ermöglichen, würde es noch nicht ausreichen, verschiedene Künstler in die Schule einzuführen, ohne sie in die Gliederung der Schulfächer einzuordnen. Damit die Künstler nicht zum begrifflich verstehbaren und festgelegten Menschen werden und ihren offenen Charakter beibehalten können, müßte noch hinzukommen, daß die Künstler, die in die Schule eingeführt werden, nicht in irgendeiner Organisation arbeiten, sondern „freie“ und unabhängige, d.h. nicht festgelegte Künstler sind.

5. Schluß — Berührungspunkt mit der wissenschaftliche Diskussion über die Postmoderne

Am Anfang des KidS-Projekts stand gewiß eine theoretische Reflexion; am Ende unserer Überlegungen können wir genauer sagen, worin die Berührungspunkte mit der wissenschaftlichen Diskussion der Pädagogik liegen. Im folgenden sollen diese Berührungspunkte näher bestimmt werden.

Das KidS-Projekt ist erstens als eine Erziehungspraxis zu charakterisieren, die vom alltäglichen postmodernen Lebensgefühl beeinflusst wurde und die zufällig in die Periode fällt, wo wissenschaftlich über die „Postmoderne“ diskutiert wurde. Durch diese theoretische Überlegung wird zweitens das folgende Merkmal herausgestellt: Man kann das Projekt, weder als

¹⁰ Man könnte die Filme von Ozu Yasujiro zitieren, um die Akzeptanz der äußeren Bilder in die inneren Bilderwelt nachzuvollziehen. Die Bilder der Akteure in seinem Film erlauben uns einerseits die einfache Akzeptanz und jeweilige Deutung, aber erhalten andererseits ein endloses Spektrum, die Ferne oder das Erhabene wegen ihrer wenigen Worte und ihrer monotonen Gesichter wie No-Masken. Wenn wir die Filme von Ozu ansehen, akzeptieren wir vielleicht diese Bilder direkt in unsrer inneren Bilderwelt.

„prä-moderne“ noch als „moderne“, sondern als „postmoderne“ Praxis in dem Sinne bezeichnen, daß diese eine Initiation in eine unbekannte Gesellschaft versucht. Wenn man nur diejenige Praxis, die von der französischen postmodernen Philosophie beeinflusst ist, „postmodern“ nennen würde, wäre diese ausschließende Charakterisierung unbefriedigend. Wenn man jedoch die von WULF u.a. entwickelte Theorie der Mimesis, vor allem das Moment von „Ritual“ und „Wahrnehmung der Anderen“, berücksichtigt, kann drittens das Projekt klarere, positive Berührungspunkte mit der wissenschaftlichen Diskussion in der Pädagogik gewinnen: Das KidS-Projekt ist als Ritual der Ordnerneuerung der Gesellschaft mit Hilfe der Symbolisierungsfähigkeit der Kunst zu charakterisieren. Diese ermöglicht den Schülern und Lehrern die mimetische Wahrnehmung von anderen Menschen, also von „inneren Fremden“ und „äußeren Fremden“, mit Hilfe der Präsenz von Künstlern als außerschulische Beteiligte.

Das KidS-Projekt ist eine Praxis, die an einer Schule begonnen wurde, wo Probleme der multikulturellen Gesellschaft verdichtet sind. In dieser schlimmen Situation hat der Gedanke, „es ist besser etwas zu tun als nichts zu tun“, den Beginn des Projekts ermöglicht und seinen Erfolg herbeigeführt. Wenn man diese spezielle Anfangssituation berücksichtigt, ist es sehr wichtig, darauf aufmerksam zu sein, wie das Projekt verallgemeinert und welche Strukturveränderungen es erfahren wird, wenn man es auf andere Schultypen an anderen Orten anwendet. Die theoretischen Ansätze, die in diesem Artikel aufgezeigt worden sind, sollen Hinweise auf seine Verallgemeinerbarkeit geben.

(Prof. Dr. G. Gebauer hat mir bei der deutschen Übersetzung dieses Artikels geholfen. Ich bedanke mich herzlich für seine Hilfe.)

Literatur

- GIRARD,R.: *La violence et le sacré*, Paris 1972.
- GIRARD,R.: Die Einheit von Ethik und Ästhetik im Ritual. in: WULF,Ch., KAMPER,D. und GUMBRECHT,H.U. (Hg.): *Ethik der Ästhetik*. Berlin 1994.
- KAGERER,H.: Das Fremde hört nicht auf. Schule, ein Ort der gesellschaftlichen Weichenstellung. in: *Neue Sammlung*, Heft 4, 1991.
- KAGERER,H.: Das Projekt „KidS - Kreativität in die Schule“. in: Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung (Hg.): *Echt Kraß! Gewalt in uns Gewalt um uns Gewalt*, Berlin 1994.
- KAGERER,H.: „KidS - Kreativität in die Schule“. in: *Pädagogik*, Heft 4, 1995.
- KAGERER,H.: »Leben zündet sich nur an Leben an«. Schule im gesellschaftlichen Verbund. in: BECK,E., GULDIMANN,T., ZUTAVERN,M. (Hg.): *Lehrkultur im Wandel*. St. Gallen 1997.
- LENZEN,D.: *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichte*. Hamburg 1985.
- LENZEN: *Krankheit als Erfindung. Medizinische Eingriffe in die Kultur*. Frankfurt/M. 1991.
- LIEBAU,E.: *Die Kultivierung des Alltags*. Weinheim/München 1992.
- OELKERS,J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de Ciècle. in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 33 (1987).
- PONGRATZ,L.A.: Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne. in: *Neue Sammlung*, 1989.
- RITTELMAYER,Ch.: Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule. in: *Die Deutsche Schule*, Jg.4 (1990).
- SABATO,E.: *Die unbesiegtten Furien*. Berlin 1991.
- TURNER,V.: *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt/M.; New York 1989.
- WULF,Ch.: Mimesis. in: GEBAUER,G. u.a.: *Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung*. Hamburg 1989.
- WULF,Ch.: Ästhetische Wege zur Welt. in: LENZEN,D. (Hg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990.

Abstract

Apart from individual practice of individual teacher, there is hardly educational practice in Germany today which founds clearly on the French post-modern philosophy and tries to break through the blockade of the modern education constructively. There are however some constructive practices which can have contactpoints with the discussion of post-modern in the educational theory which has been done since the 80er years under influence of the French post-modern philosophy on the academic level. The KidS-Project at the Ferdinand-Freiligrath-Secondary School in Kreuzberg Berlin is one of the most representative attempts beside the Artconception in Baden-Württemberg. At first, the KidS-Project can be described as a educational practice in the daily post-modern feeling or as a practice which is done by chance in the period where on the academic level the “post-modern” are discussed. Through this theoretical consideration, the following second character turns out however also: One can call the project not “pre-modern” or “modern”, but as “post-modern” in a sense, because the project tries initiation in unknown society. If one furthermore considers the theory of Mimesis which was developed by WULF etc., especially the moment of “ritual” and “perception of the others”, the project can get, beyond this negative characterisation, much clearer, positive contactpoints with the academic discussion in the educational theory: The KidS-Project can be described on one hand as ritual for the orderrenewal of the society by means of ability of the art of symbolising. The project enables on the other hand the pupils and teachers the mimetic perception of the others, in other words of the “internal stranger” and the “outer strangers”, by means of presence of the artists as outsider of the school.

Anschrift des Autors

Ph.D. Nobuo Fujikawa, Graduate School of Human Science, Osaka-University, 1-2 Yamadaoka, Suita-city, Osaka, 565-9871, Japan