

Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck

(Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand, Alexander Wenzlik)

online verfügbar unter: <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de>

Die hohe Bedeutung Kultureller Bildung wird im Moment in zahlreichen Publikationen, Agenden und Resolutionen beschworen. Dabei ist zu beobachten, dass der Legitimationsdruck, dem sich Projekte Kultureller Bildung ausgesetzt sehen, dadurch nicht schwindet, sondern – im Gegenteil – steigt. Projekte sollen ihre Wirksamkeit „nachweisen“ und die Wissenschaft wird angefragt, genau diese Wirkungsnachweise beizubringen. Eine einfache Übertragung traditioneller Wirkungsmodelle erweist sich allerdings als schwierig und dem komplexen Phänomen Kultureller Bildung unangemessen.

Daher stellen wir mit diesem Artikel ein erweitertes Wirkungsmodell als Diskussionsgrundlage vor, dem eine Übersicht über fünf verschiedene Ansätze der Erfassung, Dokumentation, und Erforschung von Wirkungen Kultureller Bildung folgt: Evaluationen, Dokumentarfilme, Transferforschung, Biografische Forschung, Prozessorientierte Forschung. Zum Abschluss des Artikels diskutieren wir die Notwendigkeit einer theoretischen Bezugnahme von Forschung und verweisen mit der „Strukturalen Bildungstheorie“ von Marotzki auf die Möglichkeit, Lern- und Bildungsprozesse voneinander zu unterscheiden.

I Kulturelle Bildung auf dem Weg zum Olymp – Chancen und Gefahren dieser Entwicklung

„Kulturelle Bildung“ ist in den letzten Jahren in Deutschland und international zu einem „Top-Thema“ der Bildungsdebatte geworden. In zahlreichen Agenden und Resolutionen wird auf die Bedeutung Kultureller Bildung hingewiesen. In der Agenda der zweiten Unesco-Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung in Seoul wird die Bedeutung Kultureller Bildung aktuell wie folgt beschrieben:

„Kulturelle Bildung muss als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden.“

Vor diesem Hintergrund werden drei Zielstellungen formuliert:

- Sicherstellung der Verfügbarkeit Kultureller Bildung als grundlegendem und nachhaltigem Bestandteil von Bildung;
- Sicherstellung der hohen Qualität von Aktivitäten und Programmen im Rahmen der kulturellen Bildung, deren Konzeption und Vermittlung;
- Prinzipien und Praktiken der Kulturellen Bildung sollen verstärkt dazu beitragen, die sozialen Aufgaben und kulturellen Herausforderungen überall auf der Welt zu bewältigen (Merkel 2010).

In Deutschland kam die Enquetekommission des deutschen Bundestages in ihrem Bericht zur Kultur in Deutschland zu folgender Einschätzung:

„Durch Kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind“ (Deutscher Bundestag 2007).

Und in ihrem Programm „Kulturgesellschaft 2020: Wir wollen den Stellenwert von kultureller Bildung in Deutschland erhöhen“ formuliert die Stiftung Mercator folgenden Anspruch:

„Bildung nimmt eine Schlüsselrolle ein, um unsere Gesellschaft zukunftsfähig zu gestalten. Nur so sind wir den Herausforderungen der globalisierten Welt gewachsen. Die Bedeutung kultureller Bildung für Wissenserwerb, für Persönlichkeitsbildung, Kreativität und Nachhaltigkeit wird dabei noch häufig unterschätzt. Unser Ziel ist es, Kunst und Kultur stärker in unserem Bildungssystem zu verankern und es damit im Hinblick auf eine neue Lehr- und Lernkultur zu verändern“ (Stiftung Mercator 2010).

Kultureller Bildung wird hier eine Schlüsselbedeutung für die Entwicklung junger Menschen zugewiesen. Diese Bedeutungszuweisung zeigt sich aber nicht nur in den Agenden, sondern auch in einer wachsenden Aktivität von Stiftungen (Stiftung Mercator, PwC-Stiftung), einer Vielzahl von bundesweiten Wettbewerben und Modellprojekten (z. B. Kinder zum Olymp!, Mixed up, Kultur.Forscher!, Lebenskunst lernen), dem Engagement etablierter Kultureinrichtungen (z. B. Berliner Philharmoniker) und der enormen Bedeutung, die der Kulturellen Bildung derzeit für die Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland zugewiesen wird. Mit dieser Entwicklung, in der die Kulturelle Bildung zurzeit eine beispiellose Aufwertung erfährt und im bildungspolitischen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist sicherlich die große Chance verbunden, dass es tatsächlich ein „Mehr“ an Kultureller Bildung, kultureller Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendliche geben kann. Mit der beschriebenen Entwicklung und dem zu verzeichnenden Bedeutungszugewinn sind jedoch nicht nur Chancen verbunden. Es werden auch eine Vielzahl an Erwartungen und Hoffnungen an Kulturelle Bildung und das, was sie leisten soll, geknüpft. Die Seoul-Agenda zum Beispiel formuliert ja nicht, dass Kulturelle Bildung einen Beitrag zur „ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung“ leisten könne, sondern vielmehr, dass Kulturelle Bildung die Grundlage dieser gewünschten Entwicklungen sein soll. Mit diesen Anforderungen wächst der Legitimationsdruck, dem Kulturelle Bildung nur schwer gerecht werden kann. Münchmeyer schreibt dazu:

„Gefragt, wie sie denn nachweisen kann, was sie wirklich tut, worin ihre Wirksamkeit besteht und welche Reichweite diese Wirksamkeit hat, hat sie keine Argumente zur Verfügung, außer Legitimationsansätzen, die relativ abstrakt als bloße Postulate formuliert werden müssen.“ (Münchmeier 2003, S. 184)

Je höher die an Kulturelle Bildung gestellten Erwartungen und der damit verbundene Legitimationsdruck werden, umso größer werden auch die Gefahren, die wir mit der aktuellen Entwicklung verbunden sehen:

- Die eigentlichen Adressaten Kultureller Bildung, d. h. die einzelnen Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer geraten mehr und mehr aus dem Blick.

- Die spezifischen Arbeitsprinzipien Kultureller Bildung, die auf Partizipation, Eigentätigkeit und Freiwilligkeit gründen, spielen in immer mehr Projekten nur noch eine marginale Rolle.
- Die Kulturelle Bildung wird immer öfter als ein Instrument angesehen, mit dem es gelingen soll, Kinder und Jugendliche für die „eigentlichen“ Aufgaben „fit“ zu machen.

„Forschung“ ist in diesem Feld ein wichtiger Akteur, dem von gesellschaftlicher Seite aus im Moment die Aufgabe zugewiesen wird, den enormen Bedeutungszuwachs durch „Wirkungsnachweise“ zu rechtfertigen. Dabei wird „Wirkung“ meist nur als eine robuste, d.h. messbare Kompetenzsteigerung angesehen. Unreflektiert bleibt dabei bisher, ob dieses Wirkungsverständnis kulturellen Bildungsprozessen angemessen ist. Genau diese Diskussion anzustoßen ist eine der Zielsetzungen des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und auch dieses Artikels.

2 „Wirkung“ – Begriffsbestimmungen

Wie gerade schon angedeutet, ist es für den Boom der Kulturellen Bildung in den vergangenen Jahren bezeichnend, dass weniger der Eigenwert der künstlerisch-kreativen Tätigkeit diskutiert wird, als vielmehr zahlreiche Transfererwartungen und Wirkungsannahmen, die besondere Effekte des sozialen Lernens oder der Persönlichkeitsentwicklung unterstellen. Bekannt sind z. B. die entsprechenden Studien, die einen „Mozart-Effekt“ behaupteten oder dass Musikunterricht Schüler grundsätzlich intelligenter mache. Unter Wissenschaftlern sind diese Befunde zwar höchst umstritten, sie werden allerdings gern (populärwissenschaftlich) aufgegriffen, denn in dem durchaus maroden deutschen Erziehungssystem suchen viele Eltern, Politiker und „Erziehungsexperten“ nach Patentrezepten, um „sichere“ Lern- und Bildungseffekte zu erzielen.

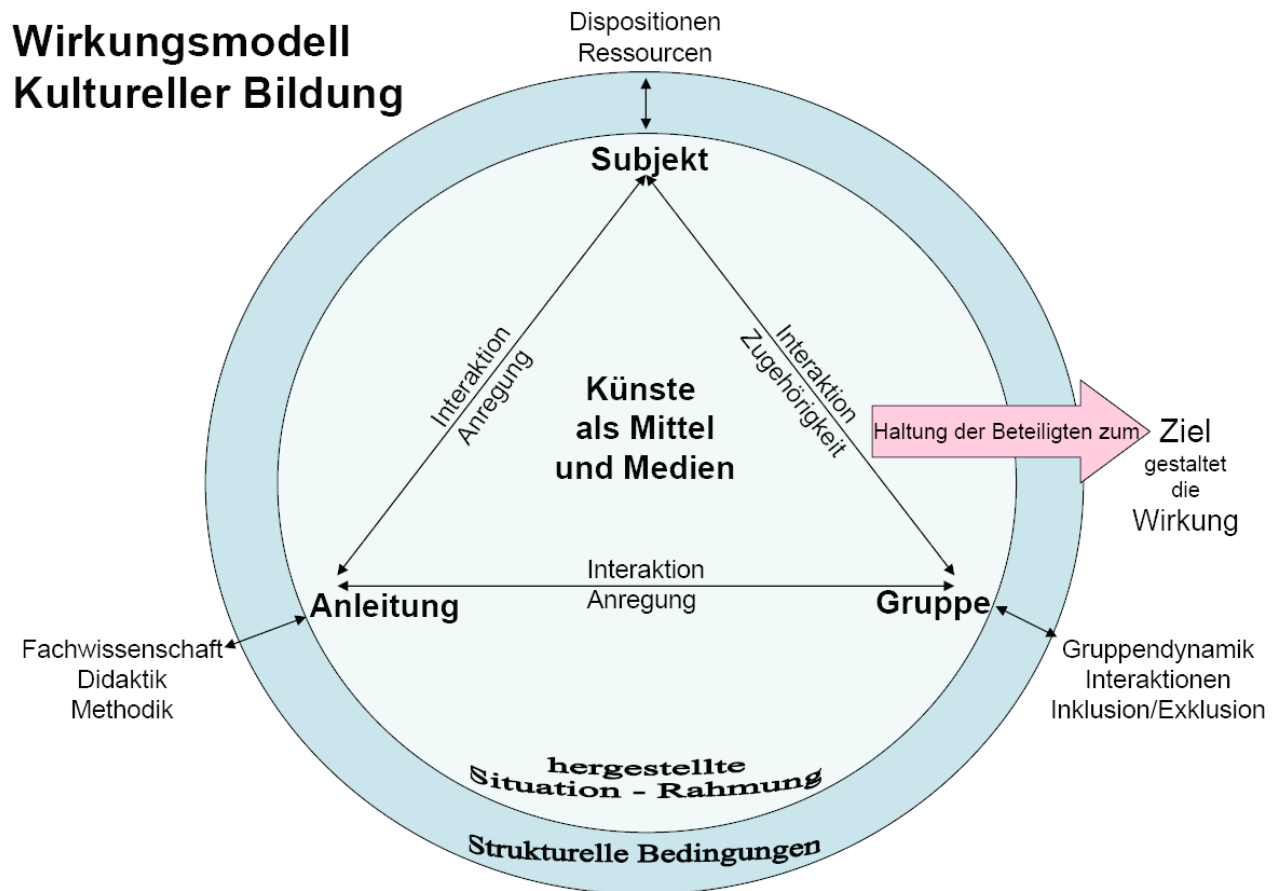
Allerdings ist die Transferforschung, die geeignet wäre, fundierte Wirkungsanalysen anzustellen, noch nicht sehr weit entwickelt. Denn „die empirische Schulbeobachtung und -berichterstattung und die Qualitätsforschung [haben sich] bislang hauptsächlich auf einen sehr eng gefassten Leistungsbegriff konzentriert, der durch Vorstellungen von naturwissenschaftlichem, mathematischem und technologischem Denken definiert ist; die kulturelle Dimension der Bildung wurde hingegen weitgehend übersehen“ (Bamford 2010). So formuliert es Anne Bamford in ihrer von der UNESCO in Auftrag gegebenen internationalen Studie zur Kulturellen Bildung. Es ist dies also kein allein deutsches Phänomen.

Die naturwissenschaftliche Wirkungslogik ist in der Regel von einem direkten Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung geprägt, der sich nur in Laborversuchen nachweisen lässt, bei denen die Kontextbedingungen auf gleichem Niveau kontrolliert werden können. Kennzeichnend hierfür sind die Versuchsanordnungen der behavioristischen Psychologie mit ihrem Reiz-Reaktionsschema, die lange Zeit bis hinein bis in die Medienwirkungsforschung Anwendung fanden („Rockmusik macht aggressiv!“). Auch Studien zum Mozart-Effekt und zur intelligenzsteigernden Wirkung von Musik sind von diesem (vereinfachten) Wirkungsschema beeinflusst. Darin liegt ihre Schwäche, denn die vielen Faktoren, die auf die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einwirken,

lassen es in der Regel nicht zu, den Einfluss der Kulturellen Bildung aus diesem Wirkungsgeflecht zu isolieren.

In der Begleitforschung zu dem Münchner Modellprojekt „Leben lernen“ (Biburger/Wenzlik 2009) haben wir angesichts vielfältiger Beobachtungen und Fallanalysen versucht, die darin sichtbar gewordenen Wirkungszusammenhänge in einem Modell darzustellen, das einerseits deren Komplexität darstellt, andererseits aber auch einzelne Wirkungsdimensionen voneinander unterscheidbar werden lässt.

Dieses Modell ist in folgender Grafik dargestellt:



Hill/Wenzlik 2010

Im Kern des Modells stehen die Künste, die hier als Mittel und Medien der Interaktion aller Beteiligten gesehen werden. Es sind verschiedene ästhetischen Praxen, die sich in den unterschiedlichen künstlerischen und medialen Feldern daraus ergeben können. Sie sind der Anlass, dass sich die Beteiligten zusammen finden, über sie wird die Motivation zur Teilnahme gewonnen, und das konkrete Handeln wird von der ästhetischen Ausdrucksform entscheidend geprägt (Theaterspielen, Malen, Musizieren usw.). Die Beteiligten stellen also gemeinsam (interaktiv) einen Handlungsrahmen her, der mit dem hellblauen, inneren Kreis symbolisiert ist. Der Handlungsrahmen wird durch die Künste und Medien bestimmt, durch das jeweilige,

individuelle Situationsverständnis und durch die Übereinkünfte und Regeln, die von allen gemeinsam entwickelt und getragen werden. Dieser Aushandlungsprozess findet natürlich nicht in einem völlig frei definierbaren Raum statt, sondern ist von strukturellen und normativen Rahmenbedingungen abhängig, die mit dem dunkelblauen Kreisrand dargestellt sind. Sie umschließen die Situation und bestimmen mit dem gesellschaftlichen, kulturellen, institutionellen Rahmen nachhaltig das Interaktionsgeschehen, z. B. als Schule, in der ein Projekt stattfindet.

Unter diesen Bedingungen treten drei Akteurstypen miteinander in Kontakt, die hier in einer Dreiecksbeziehung dargestellt sind. Zunächst sind dies die Subjekte, also die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Sie bringen jeweils individuelle Dispositionen, Vorverständnisse, Ressourcen und Beschränkungen in den gemeinsamen Rahmen ein. Die Individuen stehen in Interaktion mit der Gruppe, die sich zur künstlerisch-kreativen Aktivität zusammenfindet. Die Zugehörigkeit wird ebenfalls in vielen kleinen Interaktionsprozessen hergestellt und ausgehandelt. Andernfalls kommt es zu Exklusionsprozessen und zum Ausschluss des Betroffenen. Diese gruppenspezifischen Prozesse entwickeln wiederum eine eigene Dynamik neben oder mit der ästhetischen Praxis. Im Übrigen können mehrere Gruppen parallel entstehen, die für sich jeweils eigene Rahmungen herstellen, die situationsbezogen kurz oder von Dauer sein können. Als dritter Akteurstyp kommt die kulturpädagogische Anleitung ins Spiel, die sowohl die einzelnen Subjekte, als auch die Gruppenaktivitäten im Blick haben muss. Sie gibt Anregungen und Impulse sowohl für den ästhetischen wie für den pädagogischen Prozess. Die Einzelnen wie die Gruppe(n) handeln zusammen mit der Anleitung die jeweilige Rahmung aus. Die Anleitung wiederum handelt vor dem Hintergrund einer fachlichen und didaktischen Konzeption, sowie eines eigenen Erfahrungshintergrunds und bevorzugt entsprechende Leitungsstile, ästhetische Ausdrucksformen usw. Sie muss in der Perspektive zwischen dem Gruppengeschehen und der Berücksichtigung der Entwicklung Einzelner wechseln, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden.

In diesem Interaktionsgeschehen werden Ziele entwickelt, die mit dem roten Pfeil dargestellt sind und meistens den gewohnten Rahmen verlassen, da sie in Form von Aufführungen, Ausstellungen, Präsentationen oder sonstigen vorzeigbaren Produkten für eine (wie auch immer gestaltete) Öffentlichkeit hergestellt werden. Für den Verlauf der Interaktionen und auch für das unmittelbare Ergebnis ist entscheidend, welche Haltung die Beteiligten zum Ziel einnehmen, ob sie es gemeinsam und verbindlich tragen, ob es einige gibt, die sich nicht daran gebunden fühlen oder ob beispielsweise die Anleitung die Ziele zu hoch gesteckt hat und die Gruppe dem nicht folgt.

Wenn wir Wirkungen betrachten, so bietet dieses Modell die Möglichkeit, sich in den unmittelbaren Situationen der Kulturellen Bildung zu orientieren, auf welchen Wirkungskontext man fokussiert, welche anderen aber zugleich beachtet werden müssen, um die Wechselbeziehungen im Auge zu behalten. Wirkungen können demnach in den einzelnen Interaktionen und Beziehungen gesehen werden, in der jeweils hergestellten Rahmung oder im Umgang mit der strukturellen Rahmung, dann später in den Entwicklungsfortschritten des sozialen und ästhetischen Geschehens, zuletzt schließlich in den Produkten und Produktionen und der Wirkung, die sie bei den Beteiligten und dem Publikum evozieren. Transferwirkungen können vor diesem Hintergrund nur begrenzt prognostiziert werden. Relativ gesichert ist, dass

sich die Beteiligten in ähnlichen Situationskontexten, Rahmungen, Beziehungen und mit ähnlichen Ausdrucksformen ähnlich verhalten werden. Was beim Theaterspielen „gelernt“ wurde, kann in Theaterkontexten später auch wieder eingebracht und weiterentwickelt werden, wenn die Rahmung dies zulässt.

Ob und wie sich allerdings die Persönlichkeit durch die Impulse der Kulturellen Bildung nachhaltig und positiv entwickelt, dazu müssen andere Wirkungsmodelle entwickelt werden, die beispielsweise – wie die Biografieforschung – davon ausgehen, dass die Beteiligten in ihrer Erinnerung die Schlüsselprozesse ihrer biografischen Entwicklung „aufschichten“ und im Rahmen einer Narration „geordnet“ rekonstruieren. Diese wird dann zum Gegenstand der Analyse und erlaubt aus der Perspektive der Betroffenen einen Blick auf ihre Entwicklung. Das vorgestellte situationsbezogene Modell ist also geeignet, die Wirkung der Kulturellen Bildung in den Prozessen ihrer Entstehung und Präsentation auf verschiedenen Ebenen zu entschlüsseln. Es erscheint durchaus möglich, diesen Wirkungszusammenhang bis auf die Selbstwirksamkeitserfahrung während und kurz nach der öffentlichen Präsentation auszudehnen. Für die weitergehende Transferforschung, die sich auf den Längsschnitt der Persönlichkeitsentwicklung bezieht, müssen aber zusätzliche Modelle und Verfahren gefunden werden.

3 Forschung in der Kulturellen Bildung – eine Übersicht

Die Entwicklung dieser Modelle und Verfahren sollte sinnvoller Weise von einer Sichtung der vorhandenen „Wirkungsforschung“ im Bereich der Kulturellen Bildung begleitet werden.

Wie die folgende kurze Übersicht zeigt, gibt es verschiedene Versuche, Wirkungen Kultureller Bildung nicht nur zu behaupten, sondern auch zu erfassen, zu dokumentieren, zu erforschen und darzustellen. Wir schlagen vor, die folgenden Ansätze von einander zu unterscheiden:

- Evaluationen
- Dokumentarfilme
- Transferforschung
- Biografische Forschung
- Prozessorientierte Forschung

Interessant erscheint es uns, diese Ansätze hinsichtlich der folgenden Fragen voneinander zu unterscheiden:

1. Welche Bedeutung hat das einzelne Subjekt, ist es Koproduzent oder Objekt Kultureller Bildung?
2. Worauf richtet sich das Erkenntnisinteresse der verschiedenen Ansätze?
3. Wie und mit welchen Ergebnissen wird versucht, Legitimation für die Kulturelle Bildung zu gewinnen?

Evaluationen

Evaluationen richten sich meist auf ein konkretes Projekt und versuchen die Qualität der geleisteten Arbeit zu evaluieren, die Qualität des Projekts steht im Fokus des Interesses. Einen sehr interessanten, anders gerichteten Ansatz stellt der Kompetenznachweis Kultur dar (Timmerberg/Schorn 2009), da hier nicht versucht wird, ein Projekt zu evaluieren, sondern den Entwicklungsprozess der Subjekte.

Dabei wird der Einzelne als Koproduzent seiner Bildung ernst genommen und ist einem dialogischen Prozess an der Erarbeitung des Kompetenznachweises beteiligt. Legitimation wird dabei hauptsächlich über die Dokumentation der erworbenen Kompetenzen zu erreichen versucht, diese Dokumentation bleibt dabei aber dezidiert subjekt- bzw. projektbezogen. Ein Erkenntnisinteresse über den konkreten Einzelfall besteht hier nicht, genau wie das auch in Projektevaluationen normalerweise nicht das Ziel ist.

Dokumentarfilme

Ganz anders sieht das in Dokumentarfilmen aus, die nicht selten für sich in Anspruch nehmen, eine Geschichte zu erzählen, die (weit) über den gezeigten Einzelfall hinausreicht. Aus zwei Gründen scheint es dabei sinnvoll, Dokumentarfilme in diese Übersicht aufzunehmen: zum einen weil sie manchmal ein sehr großes Publikum erreichen („Rhythm is it“ hatte 600.000 Kinozuschauer allein in Deutschland, davon ist JEDE wissenschaftliche Publikation Lichtjahre entfernt) und zum anderen, weil auch in Dokumentarfilmen Wirkungsthesen formuliert werden.

„Rhythm is it“ ist dabei keineswegs der einzige Dokumentarfilm, es gibt eine Vielzahl kleinerer Dokumentationen, in denen meist versucht wird, die „Wirkungen“ Kultureller Bildung dokumentarisch festzuhalten, ein aktuelles Beispiel aus Hildesheim ist hier der Film „Wie Theater Menschen und Sprache stark macht“, die Dokumentation eines Projekts mit einer 6. Klasse einer Hildesheimer Hauptschule. Hier wird die Frage gestellt, wo die von allen erwartete Leistung der Teilnehmer „herkommt“ und der Lehrer der Klasse, und auch die Teilnehmer selbst, formulieren Antworten:

Der Lehrer: „Die Schülerinnen und Schüler sind viel konzentrierter und damit leistungsfähiger, weil es ihnen Spaß macht.“

Schülerinnen und Schüler: „Die Notwendigkeit, uns gegenseitig zu unterstützen, um eine gelungene Aufführung hinzubekommen, hat uns dazu gezwungen, einander zu helfen.“

Das Problem an Dokumentarfilmen ist nun aber, dass sie über ihre Methoden keine Auskunft geben, sie argumentieren bildhaft (im wahrsten Sinne des Wortes) und bauen eine „emotionale Beweiskette“ auf. Wie „wirksam“ ein Projekt auch für andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer – jenseits der Protagonisten – ist oder wie zutreffend die formulierten Hypothesen sind, lässt sich anhand der Filme nicht überprüfen. Ein kleines Detail aus „Rhythm is it“ macht stutzig und zeigt, wie viel ein Film eben auch nicht erzählt. Wiederholt wird die Bedeutung der persönlichen Beziehung formuliert und Maldoom versucht sich als Pädagoge darzustellen („ich interessiere mich für Pädagogik mehr als für Kunst“), aber in einigen der gezeigten Szenen aus den Projektstunden wird deutlich, dass Maldoom noch nicht mal die Namen seiner Teilnehmerinnen

und Teilnehmer kennt. Dennoch bieten Dokumentarfilme interessante Hypothesen, die ernst zu nehmen sind, und sie stellen ein potentes „Werbemittel“ für die Kulturelle Bildung dar.

Transferforschung

Mit dem Begriff der „Transferforschung“ beziehen wir uns auf all die Forschungsvorhaben, die versuchen, Wirkungen Kultureller Bildung durch die Messung oder Darstellung von Veränderungen zu zeigen, die bei den Projektteilnehmern nach der Projektteilnahme zu messen sind. Es geht dabei in fast allen Fällen um die Steigerung bestimmter Kompetenzen. Im Unterschied zum Kompetenznachweis Kultur geht es hier aber nicht um Kompetenzen, die in einem dialogischen Verfahren aus der Praxis selbst entstehen, sondern um Kompetenzen, die von außen an die Projekte herangetragen werden. Es geht um „Intelligenz“, die „Einstellung zur Schule“ oder um „Selbstwirksamkeitserwartungen“ (einen Überblick bietet Rittelmeyer 2010). Da diese Kompetenzen über den „eigentlichen“ Bereich der tätigen Auseinandersetzung mit den Künsten hinausgehen, ist es möglich und erscheint es uns sinnvoll von „Transferforschung“ zu sprechen.

Die bekanntestes dieser Art von Studien in Deutschland ist die "Bastianstudie" (Bastian 2000). International gibt es aber nicht wenige dieser Studien, eine Übersicht bietet die 2006 von Anne Bamford als „Metastudie“ konzipierte Arbeit „The Wow-Factor“ (Bamford 2006). Eine Übersicht über amerikanische Transferstudien im Bereich der Kulturellen Bildung findet sich im Band „Critical Links“ (Deasy 2002). Das Erkenntnisinteresse wendet sich in der Transferforschung von den einzelnen Individuen ab und der Frage zu, welche Kompetenzsteigerungen bei bestimmten Maßnahmen im Mittel zu erwarten sind. Mit den Ergebnissen der Transferforschung wird versucht, Legitimation für Kulturelle Bildung zu erzielen, indem auf Kompetenzsteigerungen verwiesen wird, die allgemein als bedeutsam und über den Bereich der Künste hinausweisend betrachtet werden. Dabei werden allerdings – oft auch gegen die Intentionen der Autoren – Instrumentalisierungsgedanken geweckt. Zudem und das stellt unseres Erachtens nach das größere Problem dar, bleibt die Praxis der Projekte eine Black Box und damit unklar, was an den Projekten eigentlich zu den gemessenen Kompetenzsteigerungen geführt haben soll.

Biografische Forschung

Dieser Forschungsansatz unterscheidet sich von den als „Transferforschung“ bezeichneten Ansätzen vor allem dadurch, dass mögliche Veränderungen/Wirksamkeiten nicht durch psychometrische Tests, sondern durch die Befragung der handelnden Personen sichtbar werden sollen (im Unterschied zum Kompetenznachweis Kultur sind es hier allerdings die Akteure allein, die von Veränderungen/Wirksamkeiten berichten dürfen). Beispiele hierfür sind die Arbeit von Vanessa-Isabelle Reinwand „Theaterpädagogische Prozesse in Biografieerläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung“ (Reinwand 2007) oder die Studie „Zwischen/Räume: Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters“ von Ute Karl (Karl 2005). Das Erkenntnisinteresse dieser Ansätze richtet sich – wie der Name ja schon vermuten lässt – auf die Biografische Bedeutung der Erfahrungen, die im Kontext Kultureller Bildung gewonnen wurden.

Reinwand fokussiert zum Beispiel in ihrer Arbeit unter anderem auf ein spezifisch theatrales Thema und analysiert die vielfältigen Passagen in ihren Interviews, in denen es um den Zusammenhang/die Differenz zwischen Rolle und Selbst (Spieler und Figur) geht. Sie zeigt, dass die Bearbeitung dieser Differenz ein zentrales Thema ist und ihre Interviewpartner dieser Auseinandersetzung eine hohe biografische Bedeutung beimessen, die von allen Befragten als sehr positiv eingeschätzt wird (Anteile der Persönlichkeit ausleben, neue Seiten entdecken, verborgene Seiten zeigen...). Im Anschluss an diese Art von Forschung kann versucht werden, Legitimität für Kulturelle Bildung zu gewinnen, indem an (Selbst)bildungstheorien und die Idee des selbstbestimmten Individuums angeknüpft wird. Eine Intelligenzförderung oder ähnliches wird hier nicht behauptet und die Reichweite der Ergebnisse für andere Biografien ist nicht ohne weiteres bestimmbar.

Prozessorientierte Forschung

Als fünften Bereich der Forschung lassen sich Forschungsansätze versammeln, die sich dem eigentlichen Prozess Kultureller Bildung zuwenden. Ute Hentschel hat hier 2008 in dem von Ute Pinkert herausgegebenen Band „Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxis“ deutlich gemacht, mit welchem Anliegen eine prozessorientierte Forschung antritt:

„Ich frage nicht danach, was mit den Mitteln des Theaterspielens gelernt werden kann, weder im Hinblick auf eventuell zu vermittelnde Inhalte, noch auf anzustrebende soft skills. Mich interessiert vielmehr wie das Theaterspielen funktioniert und dann erst, welche Bildungsprozesse mit dem Theaterspielen einhergehen. Diese Bildungsprozesse können jedoch nicht normativ vorab als ‚Lernziele‘ bestimmt werden, sie müssen vielmehr als Bildungsmöglichkeiten des Theaterspielens angesehen werden.“ (Hentschel 2008, S. 84).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich hier also zunächst nicht mehr auf mögliche Ergebnisse/Wirkungen, sondern auf die Frage des „Wie“. Wie findet Kulturelle Bildung – zum Beispiel Theaterpraxis – eigentlich statt? Ein Beispiel für diesen Forschungsansatz stellt das „Praxisforschungsprojekt: Leben lernen“ dar, indem mehrere Tanz- und Theaterprojekte über den Zeitraum von zwei Jahren begleitet wurden (Hill/Wenzlik/Biburger 2008 und Wenzlik/Biburger 2009).

Die Fragestellungen sind dabei direkt auf den Prozess gerichtet:

- Wie gestalten sich Lernprozesse in den Projekten?
- Welche Bedingungen spielen dabei die entscheidende Rolle?
- Welches besondere Potential künstlerisch-kulturpädagogischer Arbeit lässt sich daraus ermitteln?

Das Subjekt spielt in dieser Art der Forschung eine entscheidende Rolle – interessant ist aber, dass es in der Prozessforschung möglich wird, den Auseinandersetzungsprozess der je Einzelnen mit den Dingen der Welt bzw. den Anderen zu verfolgen. Hier lässt sich nun ein wichtiger Unterschied zur Transferforschung und der Biografieforschung einzeichnen: In der Transferforschung wird überwiegend nach Kompetenzsteigerung gefragt, in der Biografieforschung steht die Biografische Perspektive im Mittelpunkt. Die Prozessforschung

ermöglicht hier eine dritte Perspektive, nämlich die Perspektive auf die konkrete Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt. Gewinnen lassen sich durch eine prozessorientierte Forschung vor allem Zusammenhangshypothesen, die Auskunft darüber geben, wie in Projekten Kultureller Bildung welche „Wirkungen“ möglich werden (ganz im Sinne Hentschels). Dazu ein Beispiel, damit verständlich wird, wie diese Zusammenhangshypothesen aussehen:

Tobias Fink hat im Rahmen des „Praxisforschungsprojekt: Leben lernen“ eine Fallstudie zur Bedeutung der Bühne als zentralen tanz- und theaterpädagogischen Handlungsraum durchgeführt (Fink 2009). Folgende Zusammenhangshypothese lässt sich als Fazit dieser Arbeit ziehen: In Tanz- und Theaterprojekten ist es möglich, spezifische Übungsräume zu schaffen, die es den Teilnehmern erlauben, sich mit ihrer Schamangst auseinanderzusetzen und sich ihrer Zeigelust hinzugeben. Diese Räume sind als „soziale Räume“ zu verstehen, deren Herstellung und Aufrechterhaltung aber kompliziert ist, da in ihnen immer wieder unterschiedliche Anerkennungsregel“ zur Gültigkeit gebracht werden müssen. Die Aufrechterhaltung der Übungsräume hängt zudem von der aktiven Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab, Anleiterinnen und Anleiter haben hier nur einen begrenzten – und vor allem nicht unmittelbar wirkenden – Einfluss. Gelingt es, diese Räume zu schaffen, erweitern die Beteiligten ihre darstellerischen Fähigkeiten und sind in den Abschlussaufführungen in der Lage, besser mit ihrer Schamangst umzugehen und sich ihrer Zeigelust expressiver hinzugeben.

Der Gewinn dieser Art von Zusammenhangshypothesen liegt nun darin, dass die Praxis Kultureller Bildung selbst professionalisiert werden kann, indem zum Beispiel die Bedeutung des Umgangs mit Schamangst und Zeigelust auch theoretisch eingeholt werden kann und Bedingungen formuliert werden können, wie Übungsräume gestaltet werden müssen. Prozessforschung kann so auch die spezifischen Möglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Künsten liegen, zur Darstellung bringen. Die Frage nach der Legitimation, die aus dieser Art von Zusammenhangshypothesen entsteht, kann dann auch angegangen werden. Im genannten Beispiel ließen sich nun Argumentationen anschließen, die auf die grundsätzliche Bedeutung von Darstellungsfähigkeiten und dem Vermögen, mit Lampenfieber umzugehen, abheben. Das Problem ist aber, dass erstens die Übertragbarkeit dieser hier gezeigten Fähigkeiten auf strukturähnliche Situationen nur vermutet und nicht bewiesen werden kann und dass eher „bescheidene“ Hypothesen entstehen.

Aus dieser kontrastiven Gegenüberstellung lässt sich folgendes Fazit ziehen:

Der Kompetenznachweis Kultur ist ein innovatives Mittel um individuelle Bildungsprozesse zu beschreiben und zu dokumentieren. Es ist nicht das Ziel des KNK – wie auch anderer Evaluationen nicht – über den Einzelfall hinausführende Wirkungszusammenhänge zu beschreiben.

In Dokumentarfilmen werden starke Wirkungshypothesen formuliert, die zwar hohe Legitimationsansprüche stellen, aber empirisch wenig gehaltvoll sind.

Die Transferforschung versucht, „allgemeine“ Kompetenzergebnisse zu messen, um so Legitimation für die Kulturelle Bildung zu gewinnen. Das Problem ist, dass der

Instrumentalisierung der Künste so – oft auch ungewollt, siehe die "Bastianstudie" – Vorschub geleistet wird. Zudem bleibt die gemessene Wirkung ohne Erklärung des Zusammenhangs.

Biografische Forschung ist sehr stark darin, die biografische Bedeutung von Kultureller Bildung für einzelne Teilnehmer nachzuzeichnen. Es gelingt ihr auch, Hinweise auf die entscheidenden Spezifika der Künste zu sammeln. Das größte Problem ist, dass die Ergebnisse nur schwer verallgemeinerbar sind und die mögliche Legitimation über die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen im Moment wenig finanzielle Ressourcen freisetzen kann.

Die Prozessorientierte Forschung kann dabei helfen, mögliche Wirkungszusammenhänge empirisch zu fassen und Hypothesen zu entwickeln, wie durch bestimmte Projekte Kultureller Bildung was gefördert werden könnte. Auch hier gilt, dass die Reichweite der Ergebnisse dieser Art von Forschung begrenzt bleibt und die Übertragbarkeit von beschriebenen Kompetenzsteigerungen auf andere Bereiche fraglich ist. In einem gesellschaftlichen Klima, das nachweisbare Kompetenzsteigerungen zum Grad der Legitimation von Bildungsbemühungen macht, hat auch die Prozessorientierte Forschung ein Problem, aus ihren Ergebnissen Legitimation für Kulturelle Bildung zu erzielen.

Die beschriebenen Vorzüge und Probleme der hier vorgestellten fünf „Forschungsansätze“ lässt es natürlich verführerisch erscheinen, die Ansätze miteinander zu kombinieren. Dies führt aber zu ganz eigenen, forschungsmethodischen Problemen, da sich Methoden nicht einfach „wild“ kombinieren lassen. Es gilt nämlich, dass keine Methode ohne theoretische Vorannahmen ist. Methoden sind nicht einfach nur „Werkzeuge“, sondern immer auch theoretische Ideen. Eine „wilde“ Kombination, die oft durch den feinen Begriff der Triangulation hoffähig gemacht werden soll, hilft hier nicht weiter. Ziel unserer Impulstagung und auch dieses Artikels soll es daher sein, sich der unterschiedlichen Theorien der verwendeten Methoden bewusst zu werden, über Kombinationsmöglichkeiten nachzudenken und neue Ideen zu entwickeln, wie Legitimation für die Kulturelle Bildung gewonnen werden kann ohne vollmundige, empirisch wenig gedeckte und zudem Instrumentalisierungsgedanken herausfordernde Kompetenzsteigerungen in „allen“ Bereichen zu proklamieren.

4 Theoriehintergründe – Wirkungsmodelle – Perspektiven

Abschließend sollen ausgehend von den bisher angestellten Beobachtungen zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung die Bedeutung der Begrifflichkeiten und Theoriebezüge in der Untersuchung von künstlerisch-ästhetischen Lern- und Bildungsprozessen hervorgehoben werden. Der Begriff der „künstlerischen Bildung“, welche die spezifische (Aus-)Bildung in künstlerischen Fähigkeiten und Techniken beschreibt wie sie beispielsweise an außerschulischen Musikschulen oder staatlichen Musikhochschulen geleistet wird, unterscheidet sich von der „ästhetischen Bildung“, die auf die Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit des Individuums durch verschiedene pädagogische Mittel fokussiert. Ästhetische Bildung geschieht zwar oft mithilfe der Künste, kann aber auch unter Verwendung von Alltagsobjekten Wahrnehmung schulen. Im Begriff der „Kulturellen Bildung“ sind diese beiden Bereich aufgehoben. Kulturelle Bildung schließt neben der Förderung spezifischer künstlerischer oder wahrnehmungssensibilisierender Kompetenzen die soziale Dimension der

kulturellen Teilhabe und das damit verbundenen Ideal der Chancengerechtigkeit mit ein. Max Fuchs, ehemaliger Vorsitzender der Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung e.V. sowie aktueller Vorsitzender des Deutschen Kulturrates e.V., definiert Kulturelle Bildung folgendermaßen: „Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung anhand kulturell-künstlerischer Zeichensysteme (Musik, Tanz, Theater, Literatur, Bildende Kunst, Architektur, Medien, etc.), die auf kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft und auf die Entwicklung von Lebenskunst zielt“ (vgl. Fuchs 2005). Bei der Aufzählung des klassischen Kanons der westlichen Künste müssen immer auch interkulturelle Kontexte und die dazugehörigen Kunstmedien und -techniken wie z.B. Yoga, Meditation, Trommeln usw. mitgedacht werden. Kulturelle Bildung umfasst also einen spezifischen Teilbereich der allgemeinen Bildung

Kulturelle Bildung wie oben definiert, besitzt als (Forschungs-)Gegenstand aktuell (noch) kein fundiertes theoretisches Gerüst, auf das sich praktische Prozesse, ausdifferenziert nach Kunstsparten, beziehen ließen und dadurch interpretier- und analysierbar würden. Gegenwärtig verwendete Theoriebezüge und Begrifflichkeiten sind „Anleihen“ aus Nachbardisziplinen wie der Pädagogik, der Anthropologie, der Soziologie oder der Psychologie, um nur ein paar zu nennen. Eine solche Rückbindung der kulturell-ästhetischen empirischen Forschung an adäquate, vor allem pädagogische Theoriegebäude und daraus folgende wissenschaftliche Methoden ist sinnvoll und unabdingbar. Sie darf allerdings nicht das Bemühen, eine dem Gegenstand inhärente Theorie zu entwickeln (wie es zum Beispiel in diesem Artikel mit der Darstellung eines spezifischen Wirkungsmodells von Hill/Wenzlik unternommen wird), unterlaufen. Bestehende Theoriesätze müssten vielmehr am Gegenstand systematisch weiterentwickelt werden.

Ein Beispiel für eine Bildungstheorie, die es ermöglicht, Biografisch-individuelle Entwicklungsprozesse sichtbar zu machen und damit zwischen Lern- und Bildungsprozessen zu unterscheiden, stellt die „strukturelle Bildungstheorie“ von Winfried Marotzki (Marotzki 1990) dar. Dieser entwickelt im Rückgriff auf Gregory Batesons Lernstufenmodell (Bateson 1964) eine Theorie, nach der Lernen immer in einem bestimmten lebensweltlichen Kontext, innerhalb eines bestimmten „Rahmens“ mit spezifischen Organisationsprinzipien des sozialen Handelns stattfindet (z.B. Spiel, Film, Sprache). Die Erfahrungen innerhalb dieser unterschiedlichen Rahmen führen zu dauerhaften „Interpunktionsmodi“ (Marotzki 1990, S. 52), welche die Welt- und Selbstausslegung der Individuen zum Ausdruck bringen und die (sozialen) Kontexte immer wieder bestätigen. „Lernen“ stellt demnach einen Zuwachs an Erfahrung innerhalb dieser Rahmen dar, innerhalb einer bestimmten Selbst- und Weltsicht. Ändern sich die Interpunktionsmodi eines Individuums aber, spricht Marotzki von einem „Bildungsprozess“. Die geänderte Denk- und Erfahrungsweise des Individuums lässt es die Welt neu „aufordnen“ und eine Transformation des bekannten Rahmens (Bildungsprozess) ist erst dann möglich. (Unbewusste) Verhaltensweisen können so dauerhaft aufgebrochen und verändert werden. Wendet man diese Theorie auf kulturelle Bildungsprozesse an, wird es möglich, anhand von empirischem Material individuelle Bildungsprozesse transparent zu machen und graduell zu unterscheiden. Kritisch anzumerken bleibt jedoch, ob nicht eine derartige Definition von Bildungsprozessen für den Gegenstand der Praxis Kultureller Bildung zu eng gefasst erscheint.

Eine wesentliche Aufgabe einer spezifischen „Kulturellen Bildungsforschung“ wird also in Zukunft über die stetige Weiterentwicklung einer fundierten Bildungstheorie auf der Grundlage des bereits Bekannten, in enger Auseinandersetzung mit der Praxis und unter Beachtung der Prinzipien der jeweiligen Kunstsparte bestimmt werden müssen. Ganz im Sinne Schleiermachers: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“ (Schleiermacher 1826, S. 11), welches sich durch Kant ergänzt: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ (Kant 1781: KrV B75, A51).

Literatur:

- Bamford, Anne (2006): The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Bastian, Hans Günter et al. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung : eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz [u. a.]: Schott.
- Bateson, Gregory (1964): „Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“. In: Ökologie des Geistes: Anthropologische , psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 353-361.
- Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hg.) (2009): "Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern": Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München: kopaed-Verl.
- Deasy, Richard (2002): Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. Washington: Arts Education Partnership.
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, verfügbar unter: <http://www.kulturrat.de/dokumente/enquete-bericht.pdf>
- Fink, Tobias (2009): „Zwischen Zeigelfrust und Schamangst: Die Bühne als zentraler theater- und tanzpädagogischer Handlungsraum“, in: Tom Biburger/Alexander Wenzlik (Hg.): "Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern" : Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen, München: kopaed-Verlag, 193-248.
- Fuchs, Max (2005): Kulturelle Bildung. München: kopaed-Verlag.
- Grube, Thomas; Sanchez Lansch, Enrique (2004): „Rhythm is it“.
- HAWK (2010): „Wie Theater Menschen und Sprache stark macht“, verfügbar unter: http://www.hawk-hhg.de/pressestelle/162577_165051.php
- Hentschel, Ulrike (2008): „Bildungsprozesse durch Theaterspielen“, in: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Berlin [u. a.]: Schibri-Verl, 82-92.

- Hill, Burkhard, Biburger, Tom, Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung : Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed.
- Kant, Immanuel (1781): Die Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von Wilhelm Weischedel (1974). 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karl, Ute (2005): Zwischen/Räume: Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Münster, Westf: LIT.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Merkel, Christine M. (2010): "Kulturelle Bildung gewinnt weltweit an Bedeutung. Zweite Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul", verfügbar unter: http://www.unesco.de/uho_0610_kulturelle_bildung.html
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2007): Theaterpädagogische Prozesse in Biografieerläufen unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung. Erlangen-Nürnberg: Dissertation.
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung?, Oberhausen: Athena-Verlag.
- Schleiermacher, Friedrich (1826): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. von Erich Schulze & Theodor Weniger (1957). Düsseldorf: Küppers.
- Stiftung Mercator (2010): "Kulturgesellschaft 2020: Wir wollen den Stellenwert von kultureller Bildung in Deutschland erhören", verfügbar unter: <http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/kulturelle-bildung.html>
- Timmerberg, Vera (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung: der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed-Verl.