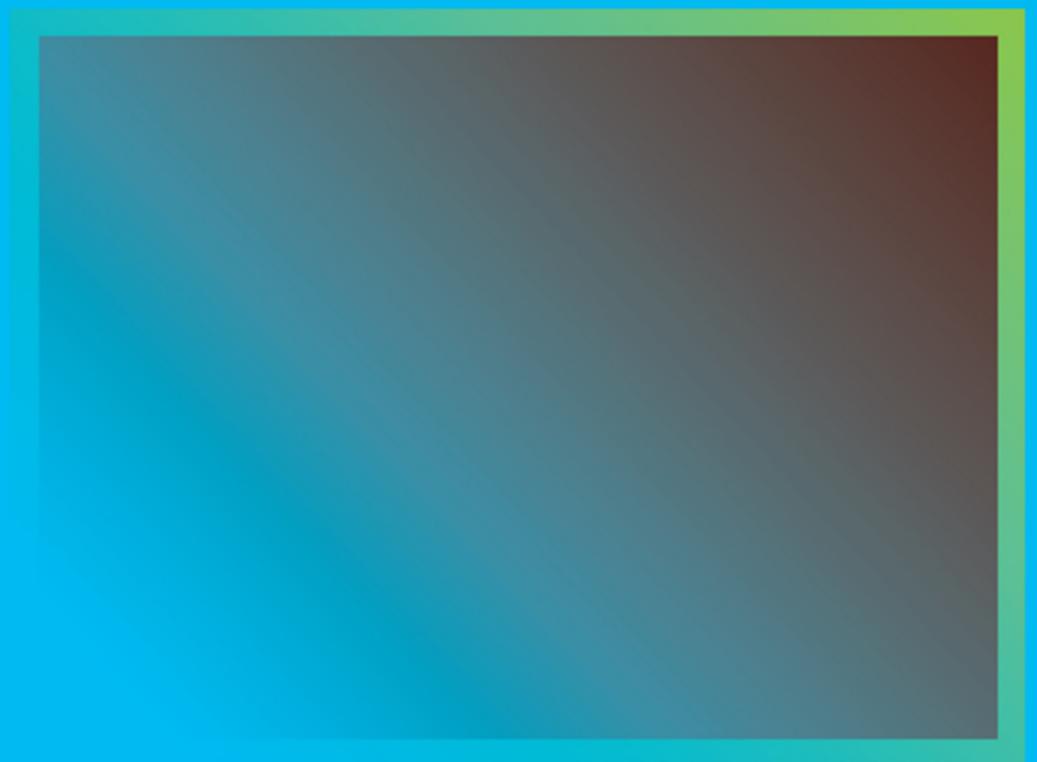


Eckart Liebau / Benjamin Jörissen /
Leopold Klepacki (Hrsg.)

Forschung zur Kulturellen Bildung

Grundlagenreflexionen und empirische Befunde



Liebau/Jörissen/Klepacki (Hrsg.)
Forschung zur Kulturellen Bildung

KULTURELLE BILDUNG ///39

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid (vertreten durch Hildegard Bockhorst und Wolfgang Zacharias) **bei kopaed**

Beirat

Karl Ermert	(Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.)
Burkhard Hill	(Hochschule München)
Birgit Jank	(Universität Potsdam)
Peter Kamp	(Vorstand BKJ/BJKE)
Birgit Mandel	(Universität Hildesheim)
Wolfgang Sting	(Universität Hamburg)
Rainer Treptow	(Universität Tübingen)

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Eckart Liebau / Benjamin Jörissen /
Leopold Klepacki (Hrsg.)

Forschung zur Kulturellen Bildung

Grundlagenreflexionen und empirische Befunde

www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Gefördert vom:



Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen KBBUP1213 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

ISBN 978-3-86736-339-6

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2014

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	9
 Teil 1: Metatheoretische und Methodologische Fragen der kulturellen Bildung	
Eckart Liebau	
Wie beginnen?	
Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung	13
 Christian Rittelmeyer	
Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten?	
Methodologische Perspektiven einer anspruchsvollen Forschung	29
 Leopold Klepacki	
Hermeneutik Kultureller Bildung	
Einige Gedanken über Eigenheiten, Möglichkeiten und Perspektiven hermeneutischen Arbeitens nebst dem Versuch einer reflexiven Annäherung an die Entfaltung einer wissenschaftlichen Fragestellung bezüglich dessen, was man überhaupt unter Kultureller Bildung verstehen könnte	45
 Kristin Westphal/Jörg Zirfas	
Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen in phänomenologischer Perspektive	55
 Burkhard Hill	
Evaluationen in der Kulturellen Bildung	69
 Teil 2: Die aktuelle Forschungslandschaft zur Kulturellen Bildung	
Exemplarische Einblicke in Kurzdarstellungen	
 Claudia Behrens/Sabine Zubarik/Diana Henz	
Eine experimentelle Studie zum Erleben ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse im Tanz	81

Nicole E. Berner «Mixed Methods» in der kulturellen Bildungsforschung? Forschungsmethodologische Überlegungen zur systematischen Kombination qualitativer und quantitativer Methoden	87
Cornelie Dietrich/ Volker Schubert Musikalische Erfahrungen biografisch rekonstruieren	93
Jana Drewes/Christian Albrecht ÄSKIL Ein Projekt zur empirischen Erforschung literarischer Gespräche im Deutschunterricht	101
Tobias Fink/Inken Tegtmeier Tanzerleben erheben – eine methodologische Herausforderung Evaluation eines Tanzprojektes zu Modernem Tanz mit Schulklassen	109
Veit Güssow „Den Moment wirklich erleben!“ Präsenz als Teil und Wirkung von Theaterarbeit im Rahmen Kultureller Bildung	115
Elke Josties Ethnografische Feldstudien und rekonstruktiven Fallanalysen zum Thema „Musikförderung in der Jugendkulturarbeit“	121
Anja Klinge/Nana Eger Forschungsansätze in der Tanzvermittlung	131
Wiebke Lohfeld/Susanne Schittler Bildungsprozesse in performativen Spielsituationen Theoretische und empirische Annäherungen	137
Thomas Malorny Eine Grounded Tanzforschung Forschungsbewegungen in Tanztheaterprojekten	147
Stefan Palaver Comic als erweiterter Zugang zur Bildungstheorie	153
Eric Sons Datenverankerte Theoretisierung der kulturellen Bildung durch Bildhauerei	159
André Studt „Der Pädagoge als Regisseur“ Ein theaterwissenschaftlicher Forschungsbeitrag zur kulturellen Bildung	169

Teil 3: Was wir sehen und was wir nicht sehen**Zum Stand der Forschung über Kulturelle Bildung in Deutschland**

Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“	177
1 Einleitung	177
2 Forschungsdesign	178
2.1 Recherchekriterien: Kulturbezug, Bildungsbezug, Forschungsbezug	178
2.2 Recherchestrategie	180
2.3 Verschlagwortungstaxonomie	181
3 Darstellung und Interpretation ausgewählter Ergebnisse	188
3.1 Verteilung des Samples über den Erfassungszeitraum	188
3.2 Anmerkungen zu den Aufnahmequoten	189
3.3 Die Entwicklung des Forschungsfeldes anhand seiner Periodika	190
3.4 Welche Inhalte dominieren das Forschungsfeld?	190
3.5 Welche Künste werden beforscht? Häufigkeitsverteilung der erfassten Titel nach Künsten	193
3.6 Wer forscht? Forschungsbeiträge nach Bezugsdisziplinen	194
3.7 Forschungsbeiträge nach Fachpädagogiken/Fachdidaktiken	194
3.8 Wie stark werden formale, non-formale vs. informelle Bildungsbereiche beforscht?	194
3.10 Forschungsperspektiven: Welche Gegenstände werden fokussiert?	198
3.11 Mit welchen Methodologien und Forschungsdesigns wird geforscht?	200
3.12 Gemeinsam beforschte Künste	202
4 Einschätzungen und Perspektiven	203
4.1 Große Entwicklungsdynamik und steigende Qualitätsstandards im Forschungsfeld Kulturelle Bildung	203
4.2 Entwicklungsnotwendigkeiten des Forschungsfeldes Kulturelle Bildung	204
4.3 Methodologische Entwicklungsperspektiven	207
4.4 Spartenübergreifende Forschungslücken	209
5 Reichweite, Grenzen und Anschlussperspektiven	214

Anhang

Anhang I Ausgewertete Periodika nach Forschungsbereich und Entstehungsjahr	217
Anhang II Personalien	221

Vorwort

Der vorliegende Band dokumentiert aus unterschiedlichen Perspektiven den gegenwärtig stattfindenden Prozess einer Konsolidierung und methodologischen Vergewisserung der Forschung zur Kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum. Er bietet dabei Einblicke in die ganze Breite dieses Prozesses – von metatheoretischen und methodologischen Grundlagen über eine umfassende empirische Recherche des Forschungsbestandes zur Kulturellen Bildung in Deutschland bis hin zu einem konkreten Einblick in die aktuelle Forschungslandschaft in Form von projektbezogenen Kurzdarstellungen. Erstere zeigen wichtige Diskurslinien und Kontroversen auf, die in diese Forschungsfeld auch zukünftig Gegenstand der produktiven Auseinandersetzung, ja des produktiven Streitens um dem Feld und seinen komplexen ästhetischen und kulturtheoretischen Aspekten angemessene Begrifflichkeiten und methodologische Zugänge sein sollten und hoffentlich sein werden. Letzere gehen, wie auch die Beiträge des ersten Teiles des Bandes, auf Panelbeiträge im Rahmen der Erlanger Tagung „Erforschung kultureller und ästhetischer Bildung: Metatheorien und Methodologien“ zurück, die als dritte Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung Impulse der vorangegangenen Netzwerktagungen aufgriff und weiterführte. Die hierbei entstandenen Einblicke sind so interessant wie aussichtsreich. Der dritte Teil dieses Bandes ist aus dem BMBF-geförderten Forschungsprojekt „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990: Bestand und Perspektiven“ hervorgegangen. Er bietet eine Darstellung des Projekts sowie eine Auswertung, die einerseits auf dominante Forschungsthemen und -ansätze, also auf das, was durch das Feld sichtbar gemacht wird, fokussiert, die jedoch auch versucht, das, was weniger in den Blick gerät, zumindest exemplarisch als (forschungsseitig zu füllende) Lücken sichtbar zu machen. Hierbei wird (unter anderem) deutlich, dass die bereits begonnene Tendenz einer stärkeren Vernetzung der Forschenden im Feld der Kulturellen Bildung über die tradierten Grenzen der Künste und kulturpädagogischen Sparten hinweg ebenso unverzichtbar ist wie auch die Ausweitung der Perspektive über die hiesigen Forschungsräume hinaus und in die internationale Forschungslandschaften hinein, deren – teilweise sehr anders gelagerten – Perspektiven und Fragen wichtige Orientierungspunkte im Hinblick auf eine stärker reflexive Selbstverortung der Forschung zur Kulturellen Bildung bieten.

Teil 1

**Metatheoretische und
methodologische Fragen
der Kulturellen Bildung**

Eckart Liebau

Wie beginnen?

Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung

Wie beginnen? Es ist die entscheidende Frage in allen wissenschaftlichen Forschungszusammenhängen, also auch in diesem Feld. Es ist der immer wieder interessante und aufregende offene Anfang, der in strukturierte Perspektiven überführt werden muss. Was dann kommt, ist im wesentlichen Durchführung, auch bei im einzelnen entwicklungs-offenen Forschungs- und Erkenntnisprozessen. Der Anfang gibt die Struktur und ist also zugleich ein wesentliches Statement. Ich beginne mit einer zugleich biographischen wie wissenschaftshistorischen Reminiszenz zum Thema „Forschung“. Es folgen begriffliche Rekonstruktionen zum Begriff der Kulturellen Bildung bzw. der arts education in der deutschen und in der internationalen Debatte. Beschlossen wird der Vortrag durch einige Überlegungen und Vorschläge zu begrifflichen Klärungen.

1 Forschung

Als ich Student und später ein junger Wissenschaftler war, in den späten sechziger und den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, hatten metatheoretische und methodologische Fragen in den Geistes- und Sozialwissenschaften Hochkonjunktur. Sie beherrschten die disziplinären und die schon damals unablässig geforderten interdisziplinären Diskurse – die damals allerdings noch Debatten oder Diskussionen hießen - in einem solchen Maße, dass manche Studentin und mancher Student im Studium kaum etwas von den Inhalten seiner Disziplinen, wohl aber in einer Art Meta-Studium ziemlich viel von metatheoretischen und methodologischen Thematisierungen ihrer bzw. seiner Disziplinen erfahren hat. „Ansichten einer künftigen Germanistik“ (Kolbe 1969), „Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie“ (Schmidt; Márkus 1969), „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften“ (Devereux 1967), „Kritik der Pädagogischen Psychologie“ (Bruder 1976), „Inhaltsanalyse und Ideologiekritik“ (Ritsert 1972), „Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft“ (Gstettner 1981) lauteten z.B. einschlägige Buchtitel, die sich noch heute in der historischen Abteilung meiner häuslichen Bücherei finden - damals wurden ja noch Bücher gelesen, häufig ganz freiwillig und aus purem Interesse, und sogar fächerübergreifend. Die Beschäftigung mit Metatheorien und Methodologien resultierte im Kern aus der Wissenschaftskritik der sechziger und siebziger Jahre, die, häufig durch die Analyse – oder doch wenigstens durch das hübsche Begriffspaar im Titel - des Zusammenhangs von „Erkenntnis und Interesse“ (Habermas 1968) durch Jürgen Habermas inspiriert, auf eine neue „rationale“ Begründung und neue „rationale“ Ausrichtung gerade der Geistes- und Sozialwissenschaften zielte, was immer dabei auch unter Rationalität verstanden wurde. Der Positivismus-Streit (Adorno; Fürstenberg 1969) in den 1960er und die Habermas/Luhmann-Debatte der frühen 1970er Jahre (Füllsack

2010] bildeten den zeitgenössisch aktuellen theoretischen Kontext – und man kann natürlich schon an dieser Stelle sehen, dass diese Diskurse sich historisch leicht weiter zurückverfolgen lassen, etwa auf den vor dem ersten Weltkrieg ausgetragenen „Werturteilsstreit“ (Albert 1971) zwischen Max Weber und Werner Sombart einerseits, Gustav Schmoller andererseits, oder bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf die Differenz zwischen der positivistischen Soziologie Auguste Comtes (Comte 1994) und der Marx'schen Gesellschaftsanalyse (Fetscher 1999). Dabei ging es im Kern immer um die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. genauer: um die Frage nach dem Verhältnis von Deskription und rein erkenntnisorientierter Analyse auf der einen Seite und Präskription und normativ orientierter Intervention auf der anderen Seite. Was ist, was kann und was soll Wissenschaft? lautet die wissenschaftstheoretische Frage. Was sind, was können und was sollen Theorien? lautet die metatheoretische Frage. Was sind, was können und was sollen Methoden? ist schließlich das Thema der Methodologie. Es ist evident, dass diese Fragen mindestens pragmatisch geklärt werden müssen, wenn Wissenschaft stattfinden soll; es ist freilich inzwischen ebenso evident, dass die – immer wieder kontroversen – Antworten immer schon historisch gebunden waren und auch künftig historisch gebunden bleiben. Das enthebt einen aber nicht des Zwanges, nach plausiblen Antworten zu suchen. Dass man sich dabei leicht in immer dünnere Abstracta erheben und den Bezug zur wissenschaftlich-alltäglichen Forschungspraxis verlieren kann, wird nachdrücklich durch die metatheoretische und methodologische Literatur belegt, die gerne das Meta-Meta-Spiel spielt, also immer noch eine Reflexionsstufe auf die gerade gewonnene draufsetzt – dieses Spiel kann man im Prinzip unendlich weiter spielen; es wird dann nur ziemlich uninteressant und unergiebig.

Die intensive Beschäftigung mit Metatheorien und Methodologien ist offenbar immer dann erforderlich, wenn wissenschaftliche Normalsituationen in die Krise geraten und neue Wege, Auswege aus einer als unbefriedigend und unfruchtbar empfundenen wissenschaftlichen Gegenwart gesucht werden. Sie ist also ein Kennzeichen von Umbruchsituationen, die ggf. auch zu echten Paradigmenwechseln führen können. (Kuhn 1967) Die Verwandlung der einstigen Philologien in die modernen Kulturwissenschaften bietet da das Beispiel für einen quasi untergründig vollzogenen Prozess, die Umwandlung der einstmals hoch ideologieanfälligen Volkskunde in die Empirischen Kulturwissenschaften bzw. in die Europäische Ethnologie bietet das Beispiel für einen ziemlich radikalen, bewusst vollzogenen Bruch mit einer Wissenschaftstradition.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass auch die jüngere Geschichte der Pädagogik wesentlich durch metatheoretische und methodologische Kontroversen gekennzeichnet war und ist. So waren gerade die 1970er Jahre durch intensive metatheoretische und methodologische Kontroversen gekennzeichnet, die mit großer Härte bis hin zu persönlichen Feindschaften ausgetragen wurden. Damals gab es keineswegs den freundlich-pluralistischen, pragmatischen, aber dabei geradezu anarchischen und nahezu beliebigen Theorien- und Methoden-Mix, der heute die pädagogische Forschungsszenerie kennzeichnet; damals herrschte vielmehr noch der Glaube an den einen, den richtigen Weg: entweder empirisch-analytische Erziehungswissenschaft (Lehner 1994) im strengen, wertneutralen oder aber praxisorientierte Pädagogik in kritischer Haltung (Blankertz; Paffrath

1987), in welcher Variante auch immer. Das schlug sich in den verschiedenen Bereichen der Disziplin nieder, in der Theorie z.B. als Kontroverse über Verstehen, Erklären und Bewerten (ggf. einschließlich Verändern) als Aufgabe der Disziplin, jeweils in zahlreichen Varianten, in der Historischen Pädagogik z.B. als Kontroverse zwischen klassischer Texthermeneutik und Sozial- bzw. Alltagsgeschichte, in der Empirischen Pädagogik z.B. als Kontroverse zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen, in der Pragmatischen Pädagogik z.B. als Kontroverse über formative versus summative Evaluation. Die Kontroversen kulminierten in den siebziger Jahren im erbitterten Streit um die sogenannte Handlungsforschung (Moser 1975), die von den einen als Königsweg der Disziplin, von den anderen als direkter Weg in den wissenschaftlichen und ideologischen Abgrund wahrgenommen wurde. Für damals junge Wissenschaftler wie mich konnten diese Kontroversen geradezu existenzielle Bedeutung gewinnen (und ich war beileibe nicht der einzige, dem das da so erging).

Zusätzliche Dynamik erhielten die Kontroversen durch die mit ihnen verbundenen disziplinären Kämpfe um akademische Anerkennung. So war z.B. die Etablierung des Diplom-Studiengangs, der vor allem der Sozialpädagogik (Thiersch 1990, S.711-727) zum akademischen Aufstieg verhalf, eng mit dem kritischen Paradigma, auch in der methodologischen Variante einer sich „emanzipatorisch“ verstehenden Handlungsforschung, verbunden. Dass auch diese Kontroversen lange Vorgeschichten hatten, war vielen der damals Beteiligten keineswegs bewusst – von der frühen empirischen Pädagogik der 1910er und 1920er Jahre, also der experimentellen Pädagogik Wilhelm August Lays und Ernst Meumanns war den meisten Akteuren der 1970er Jahre ebenso wenig bekannt wie von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dieser Zeit. (Hopf 2004) Und dass beide Strömungen sich mit gleichem Recht auf Wilhelm Dilthey berufen konnten, lag ebenfalls meist vollständig außerhalb der Wissenshorizonte.

Glücklicherweise hat sich der Rauch inzwischen einigermaßen verzogen und sind diese hoch ideologisierten Kontroversen einigermaßen vorbei – auch wenn es immer noch Nachwehen gibt, die sich z.B. in der Gründung der GEBF (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung) als eigenständige wissenschaftliche Gesellschaft neben der AEPF (Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung) in der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) äußern.

Warum erzähle ich das? Ganz einfach: weil ich denke, dass es sehr viel mit meinem Thema zu tun hat. Wir beschäftigen uns mit Metatheorie und Methodologie der Forschung zur Kulturellen Bildung, weil wir uns in einer Übergangssituation befinden, in einer Phase der Ausdifferenzierung und Konstitution eines neuen Forschungsfeldes. Und die Kontroversen, die sich vor 40 Jahren um die Handlungsforschung drehten, drehen sich heute um etwas ganz Ähnliches, nämlich die Behauptung einer metatheoretisch begründbaren besonderen Forschungsmethodologie für die Kulturelle Bildung, die unter dem Namen „Künstlerische Forschung“ (Bippus 2009) antritt. Ich halte das, mit Verlaub, schlichtweg für Unsinn, und ich will kurz begründen, warum. Und dazu komme ich noch einmal auf die Handlungsforschung zurück.

Natürlich war auch ich erst durch die Handlungsforschung fasziniert, bis ich dann schließlich, bei näherer Beschäftigung im Rahmen meiner Dissertation (Liebau 1979) drei Punkte

festgestellt habe: Erstens wurde auch in der Handlungsforschung nur mit Wasser gekocht – und manchmal war die Suppe ziemlich trübe; zweitens waren die Innovationsergebnisse das Ergebnis mehr oder minder gemeinsamen praktischen sozialen und politischen Handelns der beteiligten Praktiker und Forscher, das zwar wissenschaftlich aufgeklärt sein mochte, aber nicht selbst wissenschaftliches Handeln war; und drittens setzte Handlungsforschung keineswegs einen neuen methodologischen oder gar metatheoretischen Standard. Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten war sie vielmehr einfach nur eine andere Form von Wissenschaft. Ihre wissenschaftlichen Ergebnisse hatten, wie alle anderen Wissenschaftsergebnisse auch, den zentralen Kriterien der Verständlichkeit, Wahrhaftigkeit, Repräsentanz, Wahrheit und Realitätshaltigkeit zu genügen. Klaus Mollenhauer und Christian Rittelmeyer haben in ihrem schönen Methodenbuch von 1977 (Mollenhauer; Rittelmeyer 1977) diese Kriterien für die erziehungswissenschaftliche Forschung sehr plausibel begründet. Ich möchte die entsprechende Textstelle darum hier auch ausführlich zitieren:

„Alle unsere Aussagen über Wirklichkeitskonstrukte, Erkenntnis-Paradigmen, Alltags-handeln usw. unterstellen, dass wir uns im Hinblick auf die ins Auge gefassten Probleme prinzipiell verständlich machen können [...], und wer dieses Buch zur Hand genommen und bis hierher gelesen hat, macht die reziproke Unterstellung, dass es ihm prinzipiell möglich sein müsse, diesen Text zu verstehen. [...] Wir unterstellen also notwendig, dass wir solche Verständigung wirklich wollen und dass es sinnvoll ist (d.h. eine realistische Annahme darstellt), solche Verständigung zu wollen. Damit haben wir uns ebenso notwendig zur Befolgung weiterer Kriterien entschlossen: nämlich wahrhaftige Aussagen zu machen und nicht zu lügen [...] – andernfalls wäre unsere Unterstellung, dass wir Verständigung wollen leer. Und weiter: Die Zeichen, die wir zur Verständigung verwenden, verweisen auf ein Bezeichnetes, auf Inhalte der vorgetragenen und zur Verständigung vorgeschlagenen Behauptungen, d.h., es muss ein ‚etwas‘ geben, auf das eine Aussage hinweist (Realitätshaltigkeit); es muss für andere prüfbar sein, was wir meinen oder sagen wollen, d.h. ob eine Behauptung nicht nur wahrhaftig (gemeint), sondern auch wahr ist. Schließlich ist unterstellt, dass prüfbar ist (weil dies zum Verstehen notwendig gehört), welchen Geltungsumfang eine Aussage hat (Repräsentanz) [...]. Jene Kriterien sind unverzichtbar, solange überhaupt Verständigung möglich und zielgerichtetes Handeln diskutierbar sein soll.“ (Mollenhauer; Rittelmeyer 1977, S.44f.)

Wissenschaftlich interessant war Handlungsforschung also nicht aus metatheoretischen oder methodologischen Gründen, sondern ausschließlich aus inhaltlich-gegenstandsbezogenen: Durch die Konstitution einer neuen sozialen Praxis wurden auch interessante, neue Forschungsgegenstände konstituiert. Aber für die Qualität und die Verfahren der Forschung im engeren Sinne galten und gelten die gleichen wissenschaftlichen Kriterien wie eh und je.

Die Übertragung dieser Argumentation auf die gegenwärtigen Ansätze der sich selbst „künstlerische Forschung“ nennenden Ansätze dürfte nicht allzu schwierig sein. Hier handelt es sich in der Regel schlicht um Handlungsforschung im Bereich der Künste bzw. künstlerischer Praktiken. Das besagt überhaupt nichts über die praktische oder künstlerische Relevanz der Ansätze oder gar ihre Bedeutung für die subjektiven Erfahrungen der

beteiligten Akteure und Rezipienten – es besagt nur etwas über den wissenschaftlichen Status der Prozesse und ihrer Ergebnisse. Wissenschaftlich erfährt man da dann etwas Neues, wenn die Prozesse und ihre Ergebnisse mit wissenschaftlichen Methoden untersucht und die Ergebnisse wissenschaftlich prüfbar dargestellt werden. Metatheoretisch und methodologisch ist da aber gar nichts Besonderes dabei.

2 Kulturelle Bildung¹

Wenn man sich mit Forschung zur Kulturellen Bildung unter metatheoretischen Gesichtspunkten befassen will, geht es erst einmal um unterschiedliche Begriffsverständnisse. Da bieten sich zur Klärung der Begriffe und Perspektiven einerseits historische, andererseits vergleichende Zugänge an. Denn Kulturelle Bildung im modernen Verständnis geht als Oberbegriff auf sehr verschiedene Quellen zurück, die auch mit verschiedenen Begrifflichkeiten und Grundansätzen verbunden waren bzw. sind. Daher muss man sich zunächst mit den beiden wichtigsten historischen Varianten der Kulturpädagogik beschäftigen.

Seine in den gegenwärtigen Debatten immer noch vorherrschende Fassung hat der Begriff der Kulturpädagogik in den politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsentwicklungen der 60er und 70er Jahre gewonnen. Den Ausgangspunkt bildeten einerseits auf Demokratisierung gerichtete kulturpolitische Initiativen, die die Zugänge zu traditionellen und modernen Formen der Hochkultur erleichtern und öffnen wollten und bei denen dementsprechend Fragen der Rezeption im Mittelpunkt standen (Kultur für alle); wesentlich waren andererseits bereichsspezifische kulturelle Bewegungen in Literatur, Musik, Theater usw., aber auch z.B. in der Geschichte, die die kulturelle Praxis selbst durch die Betonung der Kreativität jedes einzelnen verändern wollten, bei denen es vor allem um Fragen der kulturellen Produktion ging (Kultur von allen). Eine wichtige Rolle spielte drittens eine gesellschaftskritisch motivierte zugespitzte Kunst- und Kulturkritik, die nicht nur den Kunst- und Kulturbetrieb, sondern auch die traditionellen legitimen Werke selbst als Ausdruck illegitimer Herrschaft und Unterdrückung interpretierte und sich vor diesem Hintergrund auf die Suche nach neuen Ausdrucks- und Darstellungsformen machte. Die Bewegungen in den Bereichen der Rezeptionsästhetik, Produktionsästhetik und Werkästhetik boten also unterschiedliche, aber sich tendenziell ergänzende Ausgangspunkte für die „neue“ Kulturpädagogik, die in den 80er Jahren im Zuge des damaligen Kulturbooms stark expandierte, die jedoch seit den 90er Jahren ihrerseits unter den ökonomischen Restriktionen des öffentlichen Sektors erheblich zu leiden hatte, in den letzten zehn Jahren jedoch einen höchst bemerkenswerten neuen Boom erlebt hat, der sich offenbar noch intensiviert.

Wesentliche Kennzeichen dieser Kulturpädagogik sind die Orientierung am individuellen und kollektiven kulturellen Lernen, an Kreativität und sinnlicher Wahrnehmung, an Subjektivität und expressiver Aktivität in den verschiedensten kulturellen Feldern und

1 Der folgende Abschnitt stellt eine erweiterte und überarbeitete Fassung von Liebau 2007 dar. In: Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2007, S. 428 - 431.

Medien: Literatur und bildende Künste, Musik und Tanz, Spiel und Medien, Zirkus und Kochen, Geschichte und Clownerie, Mode und Video, Theater und Film, Töpfern und Computer etc. Die traditionelle Differenz von Hochkultur und Trivial- bzw. Volkskultur und damit von legitimen und illegitimen Künsten wird dabei bewusst zugunsten eines offenen, soziokulturellen Kulturbegriffs aufgegeben. Kennzeichnend ist zudem die starke Betonung der Gleichzeitigkeit und Gleichbedeutsamkeit von Prozess- und Produktorientierung. Im Zentrum steht die Entwicklung und Förderung der subjektiven Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen nach Maßgabe der subjektiven Interessen und Ausgangslagen – also nicht nach Maßgabe „objektiver“ künstlerischer oder kultureller Qualität und Bedeutung.

Institutionell hat diese auf subjektive Entfaltung zielende Kulturpädagogik ihre Zentren insbesondere in der offenen und verbandlichen sozialpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung, in den öffentlichen Kultureinrichtungen, in Vereinen und Verbänden, in freien mal mehr, mal weniger bereichsbezogenen Initiativen, also in der non-formalen und der informellen Bildung. Das gesamte, außerordentlich bunte und unübersichtliche Feld hat sich zunächst in der Praxis und in praxisorientierten Aus- und Fortbildungseinrichtungen entwickelt; besondere Bedeutung haben dabei die Akademie Remscheid, die Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel und das bayerische Institut für Jugendarbeit Gauting gewonnen, die auch qualifizierte Zusatzausbildungen anbieten. Einige Hochschulen bieten mehr oder weniger spezialisierte kulturpädagogische Studiengänge dieser Richtung an. Jedoch sind insgesamt die Akademisierung und auch die entsprechende Forschung noch immer nicht sehr weit entwickelt. Dementsprechend haben auch nicht die wissenschaftlichen, sondern eher die pragmatischen und politischen Diskurse im Rahmen der BKJ [Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung]² und der Kulturpolitischen Gesellschaft³ für die Entwicklung von Theorie und Praxis zentrale Bedeutung gewonnen. Alles in allem wird in der Soziokultur Kultur zur Kultivierung des Alltags benutzt, ausgehend von Alltagsinteressen, zur Förderung der subjektiven Ausdrucksmöglichkeiten und damit zur Bereicherung der Lebenswelt – ein im Kern sozialpädagogisches und erwachsenenbildnerisches Programm.

Eine etwas andere Akzentuierung (und auch eine andere Trägerschaft) zeigt sich, wenn kulturpädagogische Ansätze als Mittel für therapeutische, sozialisatorische oder Qualifizierungszwecke eingesetzt werden, etwa bei der Therapie oder auch zur Prävention devianten Verhaltens im Jugendstrafvollzug, zur gezielten Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung oder auch als Methode in psychotherapeutischen Prozessen. Bekannte Beispiele bilden hier das Rollenspiel, das Psychodrama, die Spieltherapien oder die an traditionelle Ausdrucksformen anschließenden Therapieformen: Kunsttherapie, Musiktherapie etc. Aber auch hier steht die Entwicklung der Subjektivität im Zentrum; es geht nicht um die Auseinandersetzung mit der Kunst, sondern um die Heilung der Person.

Dieses aus praktischen Zusammenhängen entstandene Verständnis von Kulturpädagogik hat sich weitgehend unabhängig von einem älteren, sehr viel weiter reichenden

2 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. <http://www.bkj.de/>.

3 Kulturpolitische Gesellschaft. <http://www.kupoge.de/>.

Verständnis des Begriffs entwickelt, der in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts von der Schule der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Spranger, Nohl, Flitner, Litt) entwickelt worden war. (Vgl. Matthes 2011) Das damalige Konzept war, vom Bildungsbegriff ausgehend, auf die Gesamtheit der pädagogischen Praxis bezogen und zielte darauf, das Erziehungs- und Bildungsgeschehen in einem umfassenden kulturgeschichtlichen Rahmen zu verorten und zu legitimieren. Kulturphilosophisch orientierte man sich an einem „objektiven“ Kulturbegriff, der die für das gemeinschaftliche Zusammenleben zentralen Werte und Normen enthalten sollte. Sittlichkeit, Technik, Recht und Erziehung wurden von Eduard Spranger als die vier Geistesrichtungen bestimmt, die als „objektive Kulturgebiete“ pädagogisch erschlossen werden müssen und in die die Erziehung praktisch einzuführen hat. Dieses allgemeinpädagogische Verständnis von Kulturpädagogik war also bildungstheoretisch begründet und zielte dementsprechend in erster Linie auf die formale Bildung, also die Schule, und dann in zweiter Linie auf die allgemeine Bildung im Lebenslauf, also auf die allgemeine Erwachsenenbildung als Laienbildung⁴.

Bis in die 60er Jahre, bis zu der von Heinrich Roth programmatisch artikulierten empirisch-sozialwissenschaftlich-realistischen Wendung (Lehberger, 2009) in der Pädagogik und der Neu-Begründung der Pädagogik als Sozialwissenschaft blieb diese geisteswissenschaftliche Konzeption in der deutschen pädagogischen Diskussion dominant. Für unsere heutigen Debatten bleibt ein zentrales Ergebnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hoch bedeutsam: Sie hat die Schule von vornherein als Ort der Kulturvermittlung und damit als die größte und wichtigste Institution kultureller Bildung verstanden. Eine Gegenüberstellung von schulischer und kultureller Bildung war in einem solchen Konzept gar nicht denkbar; dementsprechend wurden auch die Erwachsenenbildung (Flitner), die Sozialpädagogik (Nohl) und auch die Berufspädagogik (Kerschensteiner) kulturpädagogisch-bildungstheoretisch fundiert. Dass der künstlerischen Bildung als Teil allgemeiner Bildung in einem solchen Konzept besondere Bedeutung zukommen musste, ist evident. Und so ist es wenig überraschend, dass auch die in den fünfziger Jahren entwickelten Konzepte der „musischen Bildung“ (Peez 2007, S. 662-663), die sowohl für den schulischen wie für den außerschulischen Bereich erhebliche Bedeutung gewannen, sich aus dem geisteswissenschaftlichen Denkhorizont entwickelten.

Die „neue“ Kulturpädagogik hat an diese Konzeption nicht angeknüpft; sie ist vielmehr wesentlich aus der sozialwissenschaftlich und sozialpädagogisch fundierten Kritik des alten allgemeinpädagogisch begründeten und schulpädagogisch zentrierten Konzeptes hervorgegangen. (Zacharias 2001) Nun sollte es um eine sozial-kulturelle Bildung gehen, die sich die Förderung der Kreativität der Adressaten in den verschiedenen außerschulischen Feldern klassischer und neuer kultureller Praxis zum Ziel setzte. Dass dieser zwar weite, aber doch sektorale Begriff der Kulturpädagogik gegenüber dem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten, auf die Gesamtheit der pädagogischen Praxis bezogenen Konzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine fundamentale Reduktion darstellte, wurde dabei freilich übersehen. Und ebenso, dass ein solcher Ansatz in der Konsequenz zu einer ziemlich radikalen Konfrontation zwischen Sozialpädagogik und

4 Vgl. insbesondere Flitner, Wilhelm: Laienbildung. Jena: Diederichs 1921

Schulpädagogik führen musste – mit der absurden Konsequenz, dass nun Kulturpädagogik allein außerschulisch verortet wurde und der Schule jegliche kulturpädagogische Qualität und Kompetenz angesprochen wurde. Das hatte und hat Konsequenzen bis in die Gegenwart – in vielen der neuen Kooperationsansätze zwischen Kultur und Schule steckt immer noch die implizite Annahme, dass der Schule Kultur erst von außen beigebracht werden müsse. Das ist einfach Unsinn, sollte deutlich geworden sein – die Schule ist nach wie vor die entscheidende Stätte der Kulturtradierung in der Gesellschaft, die Lehrpläne sind ein zentraler Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses.

Seit den 1980er Jahren finden sich auch Versuche, wieder an den weiten Begriff der Kulturpädagogik anzuknüpfen und ihn, nun unter Einbezug der sozialwissenschaftlichen Tradition, wieder fruchtbar zu machen. Hier wirken mehrere Tendenzen zusammen. Die sozialwissenschaftliche Wendung hat wesentlich zur Rezeption der anglo-amerikanischen und der französischen Kulturanthropologie und Kulturosoziologie in der deutschen Pädagogik beigetragen, wobei der Jugendforschung und der Sozialisationsforschung besondere Bedeutung zukam. (Jürgen Zinnecker, Ludwig Huber) In diesen Kontext gehören auch die Integrationsproblematik und die mit ihr verbundenen Debatten zur Ausländerpädagogik, zur Interkulturellen Pädagogik und neuerdings zur Transkulturellen Pädagogik. (Göhlich u.a. 2006) Der sozialwissenschaftliche Kulturbegriff liegt schließlich auch den organisations- und bildungssoziologischen Debatten über die Kulturen von Institutionen und Organisationen aller Art (Alltag, Familie, Schule, Hochschule, Betrieb etc.) zugrunde. Andererseits haben die Renaissancen der Bildungstheorie und der Phänomenologie die Debatte um die Kulturpädagogik wesentlich befruchtet. Klaus Mollenhauer und Christian Rittelmeyer haben unter bildungstheoretischen und kunstpädagogischen Gesichtspunkten in mehreren Anläufen den Kulturbegriff pädagogisch reaktiviert. Andreas Flitner, Horst Rumpf und andere haben insbesondere pragmatische, Käte Meyer-Drawe sowie die Vertreter der Historischen Anthropologie, vor allem Dietmar Kamper, Christoph Wulf, Jörg Zirfas, Johannes Bilstein (u.a. Reihe Pädagogische Anthropologie bei Beltz) haben insbesondere anthropologische phänomenologische Perspektiven in die pädagogische Kultur-Diskussion eingebracht. Auch ich habe zu Beginn der 90er Jahre ein Konzept der „Kultivierung des Alltags“ entwickelt, das die geistes- und die sozialwissenschaftliche Perspektive in analytischer und in pragmatischer Hinsicht systematisch aufeinander zu beziehen versuchte. (Liebau 1992)

Damit sind wir in der Gegenwart und bei den gegenwärtigen Debatten. Bevor ich aber zu den möglichen Schlussfolgerungen für die Forschung zur Kulturellen Bildung komme, will ich noch einen weiteren Schritt gehen. Es gilt, die internationalen Diskurse einzubeziehen.

3 Die internationalen Diskurse

Die internationale Debatte zur Kulturellen Bildung ist schon vom Grundbegriff her etwas anders ausgerichtet als die deutsche. Während in der deutschen Debatte der gesamte soziokulturelle Bereich – also einschließlich politischer, sozialer, historischer Bildung, nicht nur musisch-ästhetischer Bildung – im Oberbegriff mitgemeint wird, bezieht sich

die internationale Debatte unter dem Begriff der „arts education“ ziemlich eindeutig und ausschließlich auf ästhetische Ausdrucks- und Erscheinungsformen im engeren Sinne. (Bamford 2006) Dabei finden sich, soweit ich sehe, fünf ziemlich unterschiedlich fokussierte Ansätze und Begründungsmuster in verschiedenen Weltregionen. Das sind

- >> der ökonomische Ansatz (economy)
- >> der Erbschafts- und Vielfaltsansatz (heritage and diversity)
- >> der gesellschaftspolitisch-therapeutische Ansatz
- >> der Erziehungs- und Bildungsansatz
- >> der kunstorientierte Ansatz

Ich gehe sie kurz durch:

Einer der einflussreichsten Ansätze ist der ökonomische. Er argumentiert mit den ökonomischen Resultaten von Investitionen in die arts education in der Zukunft. Da gibt es nicht nur einen starken Glauben an Kreativität als zentrales Ergebnis von arts education, sondern auch einen starken Glauben an andere Schlüssel-Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Und es gibt einen – mehr oder minder – starken Glauben an die Transferwirkungen von arts education auf kognitive Fähigkeiten in der Mathematik, in den Sprachen, in den wissenschaftlichen Fächern überhaupt. Häufig stehen hier diese „Nebenwirkungen“ im Mittelpunkt der Argumentation. Darüber hinaus fokussiert der ökonomische Ansatz die direkten ökonomischen Effekte von arts education in mittel- und längerfristiger Perspektive, also das Wachstum der Kreativwirtschaft (einschließlich der Medien) und das Wachstum einschlägiger professioneller Dienstleistungen. Dieser Ansatz ist in modernen Gesellschaften westlichen Typs (Nordamerika, Mittel- und Nordeuropa, Australien, Neuseeland) und östlichen Typs (Südostasien, China, pazifische Regionen) politisch sehr verbreitet und populär; er bildet einen wichtigen Teil der auf gesellschaftliche Entwicklung zielenden Modernisierungsdiskurse. Hongkong und insbesondere Südkorea sind hier prominente Beispiele. Wenn jemand in diesen Weltgegenden Geld für Projekte der arts education braucht, wird er üblicherweise diese ökonomischen Argumente gebrauchen. Aber das ist ja auch in Deutschland sehr verbreitet. Es sind der OECD-Jargon und die OECD-Denkweise, die da zur Geltung gebracht werden.

Ein anderer sehr einflussreicher Ansatz beruht auf dem Erbschafts- und Vielfaltsargument, auf heritage and diversity. Im Jahr 1972 hat die UNESCO die Welterbe-Konvention zum Schutz des natürlichen und kulturellen Welterbes⁵ verabschiedet. Diese Konvention zielt auf den Schutz des bedeutendsten materiellen Welterbes: Kulturdenkmale (z.B. Einzelbauten), Gebäudegruppen (z.B. Tempelanlagen oder auch Stadtviertel) und besondere Natur- und Kulturlandschaften. In Deutschland gehören z.B. das Opernhaus Bayreuth, dessen kleine Schwester in Erlangen steht, die Altstadt von Bamberg, der Limes, aber auch die Zeche Zollverein in Essen zu den Welterbestätten. Die Verabschiedung dieser Konvention war ein extrem erfolgreicher Schritt; heute gehört die Welterbeliste zu den bekanntesten Ergebnis-

5 UNESCO Welterbe-Konvention zum Schutz des natürlichen und kulturellen Welterbes. <http://www.unesco.de/welterbekonvention.html>.

sen der UNESCO-Aktivitäten insgesamt. Seit 1992 wird darüber hinaus von der UNESCO das Weltdokumentenerbe im Rahmen des Programms „Memory of the world“⁶ zusammengestellt. In Deutschland zählen z.B. die Gutenberg-Bibel, Goethes Nachlass, Grimms Märchen und Metropolis zu dieser Liste. 11 Jahre später, im Jahre 2003, hat die UNESCO die Konvention „zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes“⁷ verabschiedet. Und nur zwei Jahre später, im Jahr 2005 folgte die „Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“⁸. Beide Konventionen zielen, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten, auf den Schutz des immateriellen Erbes und dabei besonders der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, Gewohnheiten und Praktiken. Sie sind bei weitem nicht so bekannt und allseits akzeptiert wie die Welterbe-Konvention oder auch das Memory of the world-Programm; vor dem Hintergrund der Globalisierung und auch der Menschenrechtsdebatte wurden und werden sie gelegentlich hoch kontrovers diskutiert, weil Globalisierung und Menschenrechte auch im Konflikt zum Ziel des Schutzes z.B. indigener Traditionen gesehen werden. Auf diese Konventionen berufen sich erwartungsgemäß häufig die Vertreter indigener Gruppen und sonstiger Minoritäten, besonders in Afrika, Zentral-Asien und Südamerika. Aber sie sind ebenfalls in modernen Migrationsgesellschaften sehr einflussreich. Sie werden häufig zur Legitimation der Kultivierung und Förderung kultureller Traditionen von Immigranten herangezogen. Es ist offensichtlich, dass die Welterbe-Konvention und das Memory of the world-Programm eng mit der Hochkultur und dem Unterricht in hochkulturellen Disziplinen verbunden ist, während die beiden anderen Konventionen eher mit Alltagskulturen und alltäglichen Sozialisationsprozessen verbunden sind.

Der dritte ebenfalls sehr einflussreiche Ansatz ist der gesellschaftspolitisch-therapeutische, der insbesondere Fragen der sozialen Integration und sozialpolitischer Prävention und Intervention fokussiert. Das berühmteste Beispiel dazu findet sich in Venezuela. „El Sistema“, 1975 durch José Antonio Abreu⁹ gegründet, hat seitdem Generationen vernachlässigter und unterprivilegierter Kinder durch systematischen Musikunterricht und regelmäßige musikalische Praxis gefördert, unter der Grundannahme, dass Musik als eine sensitive und attraktive Aktivität dem Leben dieser Kinder Sinn und Struktur geben kann. Hier wird arts education als ein gesellschaftspolitisch wirksames Sozialtherapeuticum höchsten Potenzials gesehen. In Venezuela existieren nun knapp 180 Musikschulen, die von ca. 350000 Kindern besucht werden, ganz überwiegend aus armen sozio-ökonomischen Kontexten. Es sind zahlreiche Jugend-Orchester, Kinder-Orchester und professionelle Sinfonie-Orchester entstanden, darunter auch das inzwischen weltbekannte Jugendsinfonieorchester von Venezuela „Sinfónica de la Juventud Venezolana Simón Bolívar“ [Kaufmann; Piendl 2011]. Diesem besonders in Südamerika verbreiteten Ansatz verbunden, haben sich vielerorts sozial- oder

6 UNESCO Programm „Memory of the world“: www.unesco.org/new/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/homepage/.

7 UNESCO Konvention zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes. <http://www.unesco.de/ike-konvention.html>.

8 UNESCO Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html.

9 El Sistema. <http://www.fesnojiv.gob.ve/>