



Gunhild Hamer (Hrsg.)

WECHSELWIRKUNGEN

Kulturvermittlung und ihre Effekte

kopaed

Gunhild Hamer (Hrsg.)
Wechselwirkungen

Gunhild Hamer (Hrsg.)

Wechselwirkungen

Kulturvermittlung und ihre Effekte

Mit Bildern von Sarah Keller

kopaed (muenchen)
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.

kultur
__macht**schule.ch**

Diese Publikation entstand im Auftrag der Abteilung Kultur des Kantons Aargau unter wissenschaftlicher Begleitung des Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste.

Redaktion und Lektorat: Wanda Wieczorek, IAE
Bildkonzept und Fotografie: Sarah Keller
Übersetzungskorrektorat: proverb Übersetzungen

ISBN 978-3-86736-181-1

Druck: Kessler Druck + Medien, Bobingen

© kopaed 2014
Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München
Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

INHALT

Gunhild Hamer Ein Wirkstoff mit Folgen	9
--	---

I Metastudien zur Wirkungsforschung

Christian Rittelmeyer Bildende Wirkungen künstlerischer Erfahrungen? Ein Einblick in Resultate, Probleme und Perspektiven der Forschung	15
--	----

Ellen Winner Was kann Kulturvermittlung bewirken?	29
---	----

II Reflexionen zu Wirkungsdiskursen

Rubén A. Gaztambide-Fernández Warum die Künste nichts tun Auf dem Weg zu einer neuen Vision für die kulturelle Produktion in der Bildung	51
--	----

Max Fuchs Wirkungsdiskurse in der Kulturellen Bildung in Deutschland	87
--	----

Anna Chrusciel Von Ursachen & Nebenwirkungen Eine diskursive Betrachtung der Wirkungen Kultureller Bildung	99
---	----

Ute Pinkert	
Wirkpotenziale	
Antworten und Fragen einer fachdidaktischen Wirkungsforschung	115
III Praxisreflexionen	
Mira Sack	
Passiert was? Was passiert? Passiert, was passiert?	
Keine Gegenüberstellung	131
Eva Richterich	
Wirkung in der Kulturvermittlung	
Fünf Problemfelder und ein paar Lösungsansätze	141
Jeannine Hangartner	
Artists in Residence an Schulen	
Der Seiltanz zwischen Wirkungs-Offenheit und Zielvereinbarungen	147
Franco Loher	
Augen auf!	
Kulturvermittlung an der Kantonsschule	157
Irena Müller-Brozovic	
(Kunst-)Erfahrungen in Kulturvermittlung	
	167
Nathalie Tacchella	
Choreografische Dezentrierung	
Neue künstlerische Gebiete erkunden	181
Martin Frank	
Den Frühling aus dem Kühlschrank nehmen	
Kulturvermittlung mit dem Anspruch, kulturelle Identitäten anzustossen	193
Lucia Reinert	
Keine Angst vor dem Publikum	
Wie im Alpinen Museum der Schweiz BesucherInnen und Institution in Wechselwirkung stehen	205

IV Wirkung bei „Kultur macht Schule“

Gunhild Hamer

Damit „Kultur macht Schule“ wirken kann

Gelingensbedingungen im Fokus

217

Carmen Mörsch

„Wenn ich merke, wie freudvoll ich erzähle, dann reicht das.“ –**„Reicht das!?“**

Zum Umgang mit dem Begriff „Wirkung“ bei „Kultur macht Schule“
und zu dessen möglicher Bedeutung für die Weiterentwicklung
des Programms

233

Wanda Wiczorek

Was nützt Kulturvermittlung – und wem?

Erkenntnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts
zur Partizipation von SchülerInnen in „Kultur macht Schule“

251

AutorInnenverzeichnis

265



EIN WIRKSTOFF MIT FOLGEN

Sie heissen Annabelle, Agata, Charlotte, Linda, Renate, Sema, Siglinde, Désirée, Gloria, Hela, Leyla, Tizia und es gibt sie in 5.000 verschiedenen Varianten. Für einmal geht es nicht um Teilnehmende eines Education/Kulturprojekts, sondern um die Arten der *solanum tuberosum* – der Kartoffel. Die Kartoffel, das viertwichtigste Nahrungsmittel der Welt, ist seit dem Ende der frühen Neuzeit in Europa heimisch. Die Einwanderin ist ein wandelbares und in ihren Erscheinungsformen vielfältiges Wesen. Auf den ersten Blick wirkt sie banal, doch das vielseitige Nachtschattengewächs hat es in sich. Sie transferiert sich in den kulturellen Kontext, indem sie „angewendet wird“ und entfaltet als Gnocchi, Kartoffelpüree, Knödel oder Pommes Dauphines eine vielfältige und sinnliche Wirkung. In einer explorativen Bildarbeit widmet sich die Fotografin Sarah Keller dieser alltäglichen Frucht und macht ihre Vielseitigkeit sichtbar. Damit spiegelt sie auf der Bildebene die methodische und inhaltliche Breite dieser Publikation: Diversität innerhalb einer Art, Wachstum und Entwicklung, Werkzeuge im Arbeitsprozess. Sarah Keller beschäftigt sich auf der Bildebene auch mit der Forschung rund um das Objekt Kartoffel und zeigt hier ebenfalls die Vielfalt der Zugänge, die ganz verschiedene Ergebnisse hervorzubringen vermögen.

Von der Kartoffel zur Kulturvermittlung: Dieser Sammelband gibt einen Einblick in die vielfältigen aktuellen Debatten zum Thema Wirkung in der Kulturvermittlung. Die Frage nach der Wirkung ist derzeit wie kaum eine zweite dazu geeignet, das Arbeitsfeld der Kulturvermittlung zu polarisieren. Sie provoziert spekulative Vermutungen und evoziert unterschiedlichste Erwartungen. Je nach Kontext erhofft man sich durch Kulturvermittlung bessere Mathematiknoten, erhöhte Konzentration von SchülerInnen oder schlicht ein bisschen mehr Selbstbewusstsein bei als benachteiligt geltenden Jugendlichen. Viel zu schnell wird eine positive Wirkung per se unterstellt. Der Nachweis von Wirkung ist oft untrennbar verbunden mit der Legitimation kulturvermittelnder Aktivitäten. War es vor 20 Jahren noch ein exotisches Thema, sich wissenschaftlich mit Fragen der Wirksamkeit auseinanderzusetzen, so ist dies heute unvermeidbar, bemerkt Max Fuchs in seinem Beitrag (vgl. den Beitrag von Max Fuchs in diesem Buch). Dem Nachdenken über Wirkung gibt diese Publikation nun Raum: 19 internationale AutorInnen aus Forschung und Praxis nehmen eine reflexive Haltung gegenüber der Wirkungsdebatte ein, beschreiben ihre Erfahrungen aus der Arbeit als KulturvermittlerInnen, diskutieren die Fallstricke der Forschung und loten neue Perspektiven aus, was Wirkung sein kann.

Zwei prägende Metastudien zur Wirkungsforschung aus den letzten Jahren eröffnen im ersten Teil des Buches die Diskussion: Christian Rittelmeyer hat mit einer im Jahr 2010 erschienenen Studie der Debatte über Wirkungsforschung im deutschsprachigen Raum einen wichtigen Impuls gegeben. Ellen Winner hat dies in mehreren vielbeachteten Arbeiten (u.a. im Auftrag der OECD) für den englischsprachigen Raum getan. Beide AutorInnen fassen die wichtigsten Ergebnisse ihrer jüngsten Forschungsarbeiten für diesen Band zusammen.

Darauf folgen im zweiten Teil Reflexionen zu Wirkungsdiskursen: Rubén Gaztambide-Fernández setzt sich in seinem Beitrag kritisch mit der sogenannten Wirkungsrhetorik auseinander. Dieser Text hat seit dem Erscheinen im Frühjahr 2013 eine lebhaftige Debatte im nordamerikanischen und kanadischen Arbeitsfeld angestoßen und wurde für diesen Band erstmals aus dem Englischen übersetzt. Während Max Fuchs einen historischen Bogen schlägt und die Genese der heutigen Wirkungsdebatte im deutschsprachigen Raum vorstellt, untersucht Anna Chrusciel deren regulierende Funktionen von einer diskursanalytischen Perspektive aus. Ute Pinkert geht der Spannung zwischen Wirkpotenzialen und Wirkungsnachweisen in der

theaterpädagogischen Arbeit nach und schlägt einen subjektorientierten Ansatz der Bestimmung von Wirkungen vor.

Mira Sack eröffnet den dritten Teil der Praxisreflexionen von KulturvermittlerInnen mit einer Konzeption von Wirkung als Potenzialität, die aus dem interaktiven und sozialen Charakter künstlerischer Vermittlungssituationen folgt. Daran schliesst Eva Richterich mit einem prägnanten Aufriss von Problemfeldern der Wirkungsdebatte an, der in ein Plädoyer für eine vermittlungsgerechte Bestimmung des Wirkungsbegriffs mündet. Jeannine Hangartner dokumentiert anhand des Aargauer Artists in Residence Projekts den Seiltanz zwischen Wirkungsoffenheit und Zielvereinbarungen. Franco Loher macht anhand der Kantonsschule Wohlen deutlich, wie die Summe der Kulturvermittlungsaktivitäten ein dichtes Gewebe von Erfahrungen herstellt, aus dem heraus sich Wirkungen einstellen können. Irena Müller-Brozovic differenziert eine ganze Reihe von Wirkungsebenen anhand der Education Projekte Region Basel. Nathalie Tacchella geht den Effekten einer dezentrierten choreografischen Arbeit nach und beschreibt den fragilen Prozess, in dem sich positive wie negative Wirkungen ereignen. Auf die spezifischen und sich der Wirkungslogik oft entziehenden Bedürfnisse von Jugendlichen weist Martin Frank hin, indem er die zahlreichen konflikthaften Situationen in der Arbeit eines Theaterpädagogen zum Anlass für seine Reflektion nimmt. Lucia Reinert lenkt den Blick auf das Potenzial der Wechselwirkung zwischen Publikum und Kulturinstitution anhand dessen die Institution lernen und sich weiterentwickeln kann.

Das Nachdenken über Qualität und Wirkung hat auch bei den Verantwortlichen des Vermittlungsprogramms „Kultur macht Schule“ zur kritischen Analyse der bisher geleisteten Arbeit beigetragen. Dem wird im vierten Teil der Publikation Rechnung getragen: Als Leiterin der Fachstelle Kulturvermittlung führt Gunhild Hamer in die Bestandteile des Programms ein und geht den Bedingungen nach, die für Wirkung von Kulturvermittlung gegeben werden müssen. Im Rahmen des Schwerpunktprogramms Vermittlung der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia wurde in Zusammenarbeit mit dem Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste in den vergangenen 2 Jahren ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchgeführt. Der Beitrag von Carmen Mörsch gibt Einblick in die Forschungsergebnisse und diskutiert einige mögliche daraus folgende Arbeitsprinzipien für „Kultur macht Schule“. Wanda Wiczorek schliesst diesen Teil mit Erkenntnissen aus einem Entwicklungsprojekt zur Partizipation von SchülerInnen im

Programm „Kultur macht Schule“ sowie einigen Überlegungen zum Nutzen, den Kulturvermittlung an Schulen haben kann.

Die vorliegende Publikation soll die multiplen Perspektiven auf die Frage der Wirkung in der Kulturvermittlung veranschaulichen und dazu beitragen, die an den unterschiedlichsten Stellen – von der Forschung, über die Kultur und Bildungspolitik, bis hin zu Institutionen der Verwaltung und bei einzelnen Kulturschaffenden – geführte Diskussion inhaltlich zu bereichern, um einen Beitrag zum Wissensaufbau für die Praxis zu leisten. Dafür wünsche ich eine anregende Lektüre.

Gunhild Hamer

Aarau, im Juni 2014

I METASTUDIEN ZUR WIRKUNGSFORSCHUNG



Christian Rittelmeyer

BILDENDE WIRKUNGEN KÜNSTLERISCHER ERFAHRUNGEN?

Ein Einblick in Resultate, Probleme und Perspektiven der Forschung

Gründe für das zunehmende Interesse an der Wirkungsforschung

Im Mai 2013 veröffentlichte die Universität Erlangen-Nürnberg eine vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Bestandsaufnahme der Forschung zur kulturellen Bildung in Deutschland.¹ Untersucht wurden Arbeiten aus den Jahren 1990 bis 2012. Aus ca. 15.000 gesichteten Titeln konnten 1.267 als in einem strengeren Sinn forschungsbezogene Studien in die Auswertung einbezogen werden, rund 25% dieser Arbeiten waren dem Bereich „Wirkungsforschung“ zuzuordnen. Die Bestandsaufnahme macht deutlich, dass in den letzten gut 10 Jahren eine deutlich zunehmende Zahl von Wirkungsstudien publiziert wurde. Die ebenfalls durch das genannte Ministerium initiierten und geförderten internationalen Forschungstagungen zur kulturellen Bildung in Berlin (2012)² und in Bonn (2013)³ haben gezeigt, dass gegenwärtig eine umfangreiche und differenzierte Forschungslandschaft insbesondere zur Frage der Wirkungen ästhetischer Bildung auf Heranwachsende entsteht. Diese künstlerische oder ästhetische Bildung wird vielfach als „Kulturelle Bildung“ bezeichnet – eine aus meiner Sicht wenig befriedigende Wortwahl, da beispielsweise auch das Vertrautwerden mit regionalen Lebensformen, das Erlernen fremder Sprachen oder ein Betriebspraktikum der kulturellen

Bildung zuzuordnen sind – Erfahrungen und Lernprozesse dieser Art sind sämtlich kulturbezogen. Auch auf internationalen Kongressen begegnet man diesem Begriff nicht immer mit Verständnis, da dort der angelsächsische Begriff *arts education* eingebürgert ist. Aus Gründen, die im Folgenden noch deutlich werden, möchte ich aber auch nicht von Kunsterziehung, sondern von ästhetischer bzw. künstlerischer Erfahrung und Bildung sprechen, denn diese ist im Kern mit dem Begriff der Kulturellen Bildung gemeint.

Wie kommt es nun, dass in den letzten Jahren die Wirkungsforschung im Hinblick auf ästhetische Erfahrungen so rapide zugenommen hat und dass sie weiter zunimmt? Warum verabschiedet das deutsche BMBF eine Forschungsrichtlinie zur Förderung dieser Wirkungsforschung⁴, warum richtet eine grosse Stiftung wie die Stiftung Mercator einen Forschungsfonds ein, um qualifizierte Forschungsprojekte zur künstlerischen Bildung zu finanzieren, warum beteiligt sie sich an der Finanzierung des OECD-Forschungsüberblicks zu den sogenannten inner- und ausserfachlichen Wirkungen der künstlerischen Bildung?⁵ Warum gründete sie zusammen mit 6 weiteren grossen Stiftungen den Rat für Kulturelle Bildung, der sich auch mit Fragen der Wirkungsforschung befassen soll?⁶ Warum beteiligen sich inzwischen so viele Kunsthochschulen an der Wirkungsforschung? Warum wird im Bildungsbericht der deutschen Bundesregierung aus dem Jahr 2012 ausführlich auf die Kulturelle Bildung und auf die Notwendigkeit ihrer Erforschung hingewiesen?⁷ Warum das vorliegende Buch?

Ich vermute, dass sich für diese Forschungsinteressen mindestens die folgenden 3 Gründe benennen lassen: Zum einen werden Kunsthochschulen und künstlerisch orientierte Fachbereiche an Universitäten – ähnlich wie wissenschaftliche Hochschulen insgesamt – zunehmend unter der Fragestellung evaluiert (in Deutschland unter anderem durch den Wissenschaftsrat), wie ausgeprägt sie qualifizierte Forschung betreiben. Die oben erwähnten Kongresse haben verdeutlicht, dass in diesen Institutionen gegenwärtig zahlreiche empirische Studien beispielsweise zur Wirkung von Tanz- und Theaterprojekten oder zu Lernerfahrungen beim Malen und Zeichnen geplant werden, wobei ein ausgeprägter Bedarf an fachkundiger methodologischer Beratung besteht.

Ferner gibt es seit einigen Jahren eine kontroverse Diskussion der Frage, ob die kostspielige sogenannte Hochkultur (Opernhäuser, Museen, Orchester usw.) noch zeitgemäss sei und nicht wesentlich preiswerter beispielsweise durch eine Unterstützung soziokultureller Zentren oder ausserschulischer, wechselnder „Bildungsangebote“ ersetzt werden sollte. Welchen Nutzen haben Opernhäuser und Sinfonieorchester für die Allgemeinheit, da sie

doch vorrangig nur noch von älteren Menschen besucht werden? Auch diese Diskussion motiviert die Suche nach forschungsgestützten Argumenten: Welchen Sinn könnte beispielsweise der Besuch von öffentlichen Konzerten oder das aktive Musizieren in einem Kammerorchester für den Bildungsprozess Heranwachsender haben?

Weitaus wichtiger für das zunehmende Forschungsinteresse im Hinblick auf künstlerische Tätigkeiten scheint mir jedoch der folgende Umstand zu sein: Die weltweite Konzentration des Bildungswesens auf die sogenannten PISA-Kompetenzen (Lesekompetenz, Naturwissenschaft, Mathematik) beziehungsweise auf die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) hat zu einer Marginalisierung der künstlerischen Schulfächer geführt, die zunehmend kritisiert wird. Die international ausgerichteten Kongresse der UNESCO in Lissabon (2006) und Seoul (2010) zur Rehabilitierung der *arts education* sind als vielleicht deutlichstes Zeichen einer Gegenbewegung zu sehen. Gleiches gilt für die Verlautbarungen zur Förderung Kultureller Bildung aus der EU-Kommission (European Agenda for Culture)⁸ oder für europäische Internetplattformen wie *cultureactioneurop*⁹. Aber auch in einem wegweisenden Papier der deutschen Kultusministerkonferenz wurde im Jahr 2007 betont (und 2013 nochmals bekräftigt):

„Die Kultusministerkonferenz betrachtet die Kulturelle Bildung als einen unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Kulturelle Bildung [...] vermittelt kognitive und nichtkognitive Kompetenzen; sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Integration in die Gemeinschaft bei. Kinder und Jugendliche müssen daher intensiver als bisher an Kultur herangeführt werden.“¹⁰

Das wiederholt zwar nur, was man in amtlichen Curricula und Richtlinien zur kulturellen Bildung in grosser Fülle und Vielfalt finden kann, steht aber zugleich in einem internationalen Zusammenhang von Argumenten, die von einer gleichwertigen Rolle künstlerischer Tätigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ausgehen, neben den PISA- und MINT-Kompetenzen. Aber stimmen derartige Behauptungen? Diese Frage plausibel zu beantworten, setzt Forschung voraus.

Die sehr weitgehenden Erwartungen an das künstlerische Tun und seine Bildungswirkungen findet man nicht nur in solchen offiziellen Verlautbarungen und curricularen Vorgaben, sondern ebenso in der fachdidaktischen Literatur – also in entsprechenden Fachbüchern und in Zeitschriften wie „Kunst und Unterricht“, „Musik und Bildung“, „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, „Literatur

im Unterricht“ etc. Sogar ausserhalb dieser Fachdiskurse, etwa unter Eltern, ist diese Erwartung an die allgemeinbildende Funktion des künstlerischen Unterrichts verbreitet. So ergab beispielsweise eine Umfrage des US-amerikanischen Meinungsforschungsinstituts HarrisInteractive im Jahr 2005, dass der künstlerischen Erziehung von 95% der Befragten eine allgemeinbildende Funktion zugeschrieben wird.¹¹ Aber nochmals: Stimmen diese Vermutungen?

Erst in den letzten Jahren beginnt sich in Europa eine Forschung zu entwickeln, die dieser Frage nachgeht, während es in Nordamerika dazu viele tausend Studien gibt, die inzwischen in einigen Sammelreferaten, Metaanalysen und exemplarischen Einblicken beschrieben wurden.¹² Ein Manko dieser sogenannten Überblicke besteht allerdings darin, dass sie – sofern im angelsächsischen Sprachraum entstanden – in der Regel nur solche Forschungsarbeiten berücksichtigen, die in englischer Sprache erschienen sind. Um nur ein Beispiel herauszugreifen: Die originellen Studien des italienischen Psychologen Vezio Ruggieri zur psychophysiologischen Wirkung von Tanz- und Theaterprojekten habe ich in keinem der angelsächsischen Überblicke gefunden.¹³ Aber selbst viele englischsprachige Studien, beispielsweise aus dem skandinavischen Raum, tauchen dort nicht auf, wohl deswegen, weil sie nur in universitätsinternen Verlagen erschienen sind.¹⁴ Ich habe deshalb auf der zuvor genannten Bonner Konferenz des BMBF „International Perspectives of Research in Arts Education“ (2013) vorgeschlagen, dass dieses Ministerium eine Internetplattform einrichtet, auf der Forschungsarbeiten zur ästhetischen Bildung unabhängig von ihrer originalen Publikationssprache in englischsprachigen Kurzdarstellungen vorgestellt werden, mit entsprechenden weiterführenden Hinweisen. Es bleibt abzuwarten, ob daraus etwas wird. Eine solche Initiative könnte natürlich ebenso gut auch in der Schweiz oder in Österreich gestartet werden.

Wie stellt sich nun die gegenwärtige Lage der internationalen Wirkungsforschung dar? Ich möchte hier keinen erneuten Überblick über verschiedene ausgewählte Forschungsarbeiten geben – das ist an anderen Stellen geschehen.¹⁵ Als wichtigste Resultate kann man zunächst festhalten, dass bisher die Wirkung der Musik auf bestimmte Fähigkeiten am häufigsten untersucht wurde, gefolgt von der bildenden Kunst, mit weitem Abstand dem Theater und Tanz, während die Wirkung der Lektüre belletristischer Literatur bisher kaum erforscht worden ist. Ich habe allerdings den Eindruck, dass Tanz und Theater gegenwärtig in Skandinavien und in den deutschsprachigen Ländern

stärker in den Blickpunkt der Forschung geraten. Bei diesen empirischen Studien geht es überwiegend um die sogenannte Transferforschung, die ja durch die eben genannten Wirkungshypothesen auch nahegelegt wird: Wie wirkt sich z. B. das Theaterspielen auf soziale Fähigkeiten aus, wie das Musizieren auf mathematische oder auditive Kompetenzen, wie der Tanz auf das räumliche Orientierungsvermögen auch ausserhalb der künstlerischen Aktivitäten? Es geht hier also um die sogenannten ausserkünstlerischen Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Dass die Trennung inner- von ausserkünstlerischen Wirkungen allerdings nicht immer sinnvoll ist, wird später noch auszuführen sein.

Trotz der berechtigten methodologischen Kritik an zahlreichen Wirkungsstudien, auf die ich gleich zurückkomme, kann man beim derzeitigen Forschungsstand doch festhalten, dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten durch künstlerische Tätigkeiten gefördert werden können. Die Effekte sind nicht bei jedem Kind zu beobachten, ihre Langfristigkeit ist bisher eher selten untersucht worden, sie fallen meistens moderat bis schwach aus. Dennoch kann man inzwischen mit guten empirischen Gründen behaupten, dass die künstlerische Betätigung die Bildungschancen zahlreicher Kinder erhöht. Mit den bisher vorherrschenden Forschungsstrategien sollte man sich aber trotzdem noch nicht zufrieden geben – an einigen Beispiele aus der Wirkungsforschung kann diese kritische Sicht begründet und veranschaulicht werden.

Einige Tendenzen und Methodenprobleme der bisherigen Wirkungsforschung

Da es zum Teil heftige Kontroversen um die Angemessenheit und methodische Zuverlässigkeit von den genannten Transferuntersuchungen gibt, da ferner die Effektstärken empirisch-statistischer Studien in aller Regel relativ gering ausfallen (also z. B. nur schwache Lerneffekte anzuzeigen scheinen), andererseits die weitgehenden Erwartungen an Bildungswirkungen des Künstlerischen nach wie vor bestehen, ist es verständlich, wenn neuerdings die Frage nach einer anspruchsvollen Forschung auf diesem Gebiet immer häufiger gestellt wird – wenn hier keine qualifizierten Einblicke in die Bildungswirkungen des Ästhetischen gegeben werden können, wird es mit der Begeisterung für die kulturelle Bildung, so jedenfalls die

Erwartung vieler ExpertInnen, bald vorbei sein. Mir ist bei meiner Auseinandersetzung mit der Transferforschung wiederholt aufgefallen, dass die empirischen Studien auf diesem Gebiet sehr viel komplexer werden müssen, wenn sie der ästhetischen Erfahrung und ihrer Bildungswirkung gerecht werden und die Hoffnung rechtfertigen sollen, ausgeprägtere Lern- oder Bildungserfahrungen entdecken zu können.¹⁶

Wenn beispielsweise 6-jährige Kinder für ein Jahr auf 4 randomisierte Experimental- bzw. Kontrollgruppen aufgeteilt und gezielt im Keyboardspiel, im Singen und Theaterspielen geschult werden und wenn sich dabei ein Zuwachs der Intelligenzleistungen durch die ersten beiden Aktivitäten zeigt, dann bestätigt das zwar erneut die These von den ausserkünstlerischen Wirkungen als künstlerisch bezeichneter Tätigkeiten.¹⁷ Man kann jedoch keineswegs vorbehaltlos dem Urteil eines Berichterstatters folgen, dass diese Studie „in methodischer Hinsicht hohen Anforderungen entspricht“¹⁸. Ist es überhaupt sinnvoll, Kinder nach Zufallsprinzipien z. B. auf Keyboard- oder Theatergruppen aufzuteilen, ohne zu wissen, ob sie an solchen Tätigkeiten Gefallen finden oder ob sie dagegen eher Abneigung bekunden? Was genau wurde im Keyboardspiel gemacht, worin bestand das Theaterspiel und warum werden gerade diese Tätigkeiten als „intelligenzfördernd“ angesehen? (Der Autor klärt uns darüber nicht auf.) Welche biografischen Vorerfahrungen haben die Kinder im Hinblick auf diese Tätigkeiten? Wie sind solche Aktivitäten aus der Perspektive einer ästhetischen Theorie zu bewerten? Sind die denkbaren bildenden Wirkungen des Keyboardspiels nicht sehr verschiedenartig beim Erlernen des Flohwalzers oder beim Spielen von Beethovens Sonate op. 111? Und gibt es in den nach Zufallsprinzipien zusammengestellten Versuchsgruppen nicht doch eine von den jeweiligen Individualitäten bestimmte, je spezifische gruppenspezifische Kultur, von der das Ergebnis mitbestimmt und die Vergleichbarkeit der Experimental- und Kontrollgruppen in Frage gestellt wird? – An diesem für viele empirisch-statistischen Studien typischen Beispiel wird deutlich, dass man in zukünftigen Forschungen genau betrachten muss, was in einem Theaterprojekt oder in einer Musikgruppe gemacht wurde und warum man sich davon bestimmte Bildungswirkungen verspricht – ich möchte dies als bildungstheoretische Strukturanalyse der jeweiligen künstlerischen Tätigkeiten bezeichnen. Sie sind nur selten zu finden. Ebenso muss darauf geachtet werden, wie die Untersuchten diese Tätigkeiten erleben – die Wirkungen dürften je nach Erleben (Freude, Interesse, Langweile, Überraschung, Inspiration etc.) sehr unterschied-

lich ausfallen und erklären, warum erwartete Effekte oft nur bei einigen Personen oder auch relativ schwach ausfallen. Die Aufklärung derartiger individueller Erfahrungsprozesse kann mit Hilfe erlebnisanalytischer Methoden versucht werden.¹⁹

Empirisch-statistische Forschungen sind notwendig, ich sehe jedenfalls bisher keine andere Methode, um überindividuelle Wirkungshypothesen zu begründen. Sogenannte qualitative, phänomenologische, kasuistische oder interpretative Forschungsmethoden sind allerdings – etwa in Gestalt der Erlebnisanalysen – ebenso wichtig, um zu verstehen, welche Bildungsprozesse sich individuell im Zusammenhang ästhetischer Erfahrungen ereignen. Eine solche Untersuchung zur Wirkung des Theaterspiels haben Reed W. Larson und Jane R. Brown von der University of Illinois durchgeführt.²⁰ Die Studie beruht auf extensiven Interviews mit SchülerInnen und Lehrkräften eines Theaterprojektes in einer High School. Über 3 Monate hinweg, in denen 14- bis 17-jährige Jugendliche ein Musical einübten, wurden diese alle 14 Tage nach ihren Erfahrungen, Problemen, Lernerlebnissen usw. befragt. Auch die Eltern der Jugendlichen wurden interviewt, das Theatergeschehen wurde darüber hinaus beobachtet. Die ForscherInnen werteten die Befragungs- bzw. Interviewergebnisse dann nach Kriterien der qualitativen Sozialforschung aus. So erhielten sie ein sehr detailliertes Bild der von den Jugendlichen selber erlebten Lernfortschritte und -inhalte. Sie interessierten sich in diesem Fall jedoch nicht vorrangig für rein kognitive Leistungen, sondern für die Frage, ob sich die emotionale Intelligenz der Beteiligten qualitativ weiterentwickelt hatte und mit welchen besonderen Erfahrungen in der konkreten Theaterarbeit diese emotionale Bildung zusammenhing. Sie begründen diesen Fokus der Forschung ausführlich mit Erkenntnissen der Jugendforschung, die der emotionalen Kultivierung gerade bei adoleszenten Jugendlichen eine besondere Bedeutung beimessen. Das Theater, so die Erwartung der AutorInnen, bietet besondere Möglichkeiten einer emotionalen Kultivierung, es bietet besondere „Kulturelle Werkzeuge“ (*cultural tools*) zur Ausbildung der emotionalen Intelligenz an.

Im Verlauf der Beobachtungen wurde deutlicher, dass es einige stetig wiederkehrende Typen emotionaler Beteiligung gab, die als Lernfelder für eben diese emotionale Kompetenz gelten können – z. B. Unzufriedenheit (etwa mit Rollenzuteilungen), Befriedigung aus Erfolgen ziehen (etwa durch die fehlerfrei gesprochene Rolle), Ärger und Stress (etwa unter dem Zeitdruck, das Theaterstück rechtzeitig „fertig“ zu haben), das Erleben des langfristigen Bogens emotionaler Beteiligung mit einem Höhepunkt kurz vor, während

und kurz nach der Aufführung, Angst und Frustration (z. B. vor Beginn der öffentlichen Aufführung wegen eines „Blackouts“). Die Interviewbeispiele geben einen intimen Einblick, wie sich diese emotionalen Konstellationen in den einzelnen Jugendlichen manifestieren und welche individuellen Folgen dies für den „emotionalen Haushalt“ und seine Gestaltung hat. Insgesamt gibt dieser qualitative Forschungsansatz einen sehr lebendigen Einblick in das Lerngeschehen einer Theaterproduktion, lässt aber – wie die Autoren auch betonen – die Frage noch offen, ob es dabei um repräsentative Lernsituationen geht und ob der beobachtete Effekt, d.h. der Zugewinn an emotionaler Intelligenz, langfristig weiterbesteht. Repräsentativität, so kann man den Blick hier erweitern, wäre durch empirisch-statistische Forschung zu ermitteln, die Langfristigkeit der Bildungswirkungen durch eine wiederholte Untersuchung mit diesem qualitativen Forschungszugang beispielsweise einige Monate später. Bildungstheoretische Strukturanalysen, Erlebnisanalysen und empirisch-statistische Transferforschungen würden in einem solchen erweiterten Forschungsprojekt einen komplexeren und sachgerechteren Einblick in die Bildungswirkungen des Theaterspiels ermöglichen als die vorliegende Studie. Auf 2 weitere Forschungsmethoden wird gleich noch einzugehen sein. Zunächst dürften jedoch einige Bemerkungen zur Rolle neurologischer und physiologischer Studien sinnvoll sein, die in interdisziplinären Projekten zunehmend wichtig werden.

Biowissenschaftliche Methoden in der Wirkungsforschung

In der internationalen Wirkungsforschung haben einige biologisch orientierte Disziplinen Bedeutung erlangt, deren Beachtung gegenüber einer vorrangig auf kognitive Effekte fixierten Transferforschung wichtig erscheint: Wie sehr wir mit unserer ganzen Leiblichkeit in künstlerischen Tätigkeiten engagiert sind, dürfte jedem bei aufmerksamer Selbstbeobachtung deutlich sein. Auch hier muss aber darauf geachtet werden, wie in zukünftigen Studien eine bloße Feststellung psychophysischer Parallelitäten (etwa: beschleunigte Herzrate im Konzert korreliert mit bekundetem Erregungsgefühl) überwunden werden kann.²¹ Zu diesen biologischen Disziplinen gehört insbesondere die sogenannte Hirnforschung, aber auch psychoneuroimmunologische und chronobiologische Methoden gewinnen an Bedeutung. In neurologischen Untersuchungen wird unter Verwendung bildgebender Verfahren danach gefragt, was sich im Gehirn z. B. musizierender oder malender

Kinder ereignet und welche Folgen das für die synaptische Vernetzung bestimmter Hirnareale hat. Ein wichtiger Forschungsüberblick aus diesem Bereich wurde von der gemeinnützigen U.S.-Organisation Dana Foundation unter dem Titel „Learning, Arts and the Brain“ veröffentlicht.²² Diese Forschungsrichtung hat einige sehr wesentliche Einsichten im Hinblick auf die Frage erbracht, wie Transfereffekte entstehen und warum sie nicht immer auftreten. So ist z. B. beim Herstellen einer Tonskulptur neben anderen Fähigkeiten immer auch das räumliche und damit geometrische Vorstellungsvermögen gefordert. Für dieses Vermögen sind bestimmte Hirnareale massgebend, die sich bei häufiger Provokation durch entsprechende Tätigkeiten synaptisch komplexer vernetzen. Diese Bereicherung der Hirnarchitektur führt ihrerseits, so die Theorie, zu einer gesteigerten Fähigkeit des räumlichen Vorstellungsvermögens auch ausserhalb künstlerischer Betätigungen, z. B. auf dem Gebiet der mathematischen Topologie.²³ Der „Transfer“ besteht aus dieser neurologischen Sicht also nicht in einer echten Übertragung künstlerischer auf kognitive Leistungen. Es ist vielmehr teilweise dasselbe Hirnareal, das bei künstlerischen wie mathematisch-topologischen Tätigkeiten aktiv ist und sich verändert. Diese Prozesse verlaufen allerdings – auch das zeigen neurologische Studien – sehr individuell, d.h. in Gestalt verschiedenartiger Muster der Gehirnaktivität.²⁴ Es wäre allerdings verfehlt, biologische Aspekte der Transferwirkungen in einer Art neurozentrischer Blickverengung nur im Gehirn zu suchen. Damit ist wiederum ein methodisches Problem der biologisch akzentuierten Wirkungsforschung angesprochen, das bereits deutlich werden kann, wenn man andere biologische Disziplinen einbezieht: Diese zeigen, dass man auch bei der Untersuchung physiologischer Begleitprozesse künstlerischer Erfahrungen den ganzen Körper beachten muss, nicht nur das Gehirn. Das ist ein Gesichtspunkt, der neuerdings auch in der Psychologie unter dem Begriff des *embodiment approach* oder der *embodied cognition* diskutiert wird.²⁵ Innerhalb der Transferforschung machen uns 2 weitere und noch sehr neue Forschungsrichtungen auf diesen Zusammenhang aufmerksam, die auf immunologische Wirkungen der Kunstpraxis und auf die Veränderung rhythmischer Körperprozesse durch künstlerische Tätigkeiten bezogen sind. In beiden Fällen liegen allerdings bisher erst wenige Untersuchungen vor – sie sollen hier nur knapp charakterisiert werden.

Die Psychoneuroimmunologie beschreibt Auswirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf das menschliche Immunsystem. So haben beispielsweise ForscherInnen der Universität Frankfurt durch physiologische Messungen festgestellt, dass sich bei Chormitgliedern während des Singens, nicht aber während des

Hörens eines Mozart-Requiems die Konzentration von Immunglobulin A im Blut erhöht (eine unter mehreren Kenngrößen der Immunkompetenz). Diese Erhöhung korrelierte mit einer Stärkung des bekundeten subjektiven Wohlbefindens.²⁶ Ähnliche Forschungsergebnisse wurden auch an der psychologischen Fakultät der Universität Wien erzielt. Sollte sich dieser Befund in weiteren Studien bestätigen lassen, könnte die hygienische oder salutogenetische Funktion bestimmter musikalischer Aktivitäten hervortreten – ein Aspekt, der in der bisherigen Transferforschung kaum Beachtung gefunden hat. Namentlich zeigt eine solche Untersuchung jedoch, dass künstlerisches Tun nicht nur auf das Gehirn, sondern auf den gesamten Organismus wirkt – dessen Prozesse sich dann wiederum im Gehirn z. B. als Gefühl von Gesundheit und Wohlbefinden „spiegeln“. Es ist unwahrscheinlich, dass sich derartige physiologische Prozesse nur beim Hören von Musik ereignen.

Ebenfalls neu ist die chronobiologische Erforschung künstlerischer Tätigkeiten. Hier geht es um die Frage, wie sich künstlerische Aktivitäten auf unser Atmungs- und Herz-Kreislauf-System auswirken. Herzfrequenz-Variabilität und Puls-Atmungs-Verhältnis sind wichtige Indikatoren krankheitsbegünstigender oder -verhindernder Körperprozesse. Während es bei der neurologisch orientierten Forschung mit inzwischen vielen hundert Arbeiten vor allem um die kognitiven, sozialen und emotionalen Transferwirkungen geht, thematisieren die letzten beiden Forschungsrichtungen mit vorerst noch wenigen Arbeiten eher salutogenetische Aspekte ästhetischer Praxis. Es gibt eine Reihe interessanter Studien, die zeigen, wie sich die erlebte Ästhetik von Landschaften oder Klassenzimmern positiv auf die Herzfrequenz, auf die Atmung sowie psychische Indikatoren wie Stress- oder Entspannungsgefühle auswirken.²⁷

Weitere Methoden einer komplexen Wirkungsforschung

Ein Kardinalproblem der bisherigen Wirkungsforschung besteht darin, dass in der überwiegenden Anzahl der (mir bekannten) Arbeiten mit ungeklärten Begriffen des Ästhetischen bzw. Künstlerischen gearbeitet wird. Kinder und Jugendliche werden z. B. bestimmten Programmen der *arts education* unterzogen, um zu erforschen, welche Transfereffekte dabei entstehen – aber es wird, wie in der früher erwähnten Keyboard- und Theaterstudie, nicht klar, was die VersuchsteilnehmerInnen konkret gemacht haben. Mal wird das überhaupt nicht erklärt, mal werden differenzlos die Aktivitäten sogenannter Garagenbands, das Musizieren mit Joghurtbechern, das Ausmalen vorgefertigter Tierumrisse, das

freie Malen eines Aquarells, das Zeichnen von Comics oder die Lektüre eines Romans von Saul Bellow beschrieben, ohne zu klären, worin der ästhetische Charakter dieser Aktivitäten besteht, ob es da Qualitätsunterschiede gibt und welche Bildungswirkungen daraus hervorgehen könnten.

Neben der Aufklärung potenzieller Erfahrungsstrukturen (Strukturanalyse), neben der Erlebnisanalyse und der Klärung der den Forschungen jeweils zugrunde liegenden ästhetischen Theoreme gibt es aber noch einen weiteren Aspekt, der bisher viel zu wenig beachtet wurde: die auf künstlerische Sachverhalte bezogenen biografischen Vorerfahrungen der untersuchten Personen, die gewiss erheblich mitbestimmen, wie sie das aktuelle künstlerische Tun erleben und bewerten. Sie können in konkreten Projekten erfragt werden, es ist jedoch auch aufklärend, entsprechende Berichte aus der biografischen Literatur systematisch zu sammeln, da sie uns auf die ausgeprägte lebensweltliche Situierung ästhetischer Erfahrungen aufmerksam machen.²⁸

Nach meiner Kenntnis existiert bisher keine Sammlung dieser Art. Es gibt in der biografischen Literatur und anderen Quellen zahlreiche Hinweise auf Schlüsselerfahrungen durch ästhetische Erlebnisse, die für eigene Entwicklungsprozesse wichtig wurden. So beschrieb beispielsweise die Schriftstellerin Julia Franck („Die Mittagsfrau“) im Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* ihre Lektüre von Stendhals 1830 publiziertem Bildungsroman „Rot und Schwarz“ als sehr persönliches und eingreifendes Schlüsselerlebnis:

„Ungefähr 14 Jahre alt war ich [...], als mir ‚Rot und Schwarz‘ in die Hände fiel. Ich konnte nicht mehr aufhören, es riss mich hin, nie zuvor war ich so begeistert und berührt wie von diesem bald 19-jährigen Hauslehrer Julien. Mit ihm war ich angewidert von Heuchlern und empfand Scham, wo ich ihnen ähnelte. Das Buch erschien mir wie eine Initiation in mein Leben, alles Pathos und alle Abgeklärtheit meines jugendlichen Empfindens fanden in diesem Buch Resonanz; auch ich würde ringen wollen und müssen, um Bildung, Verdienst und Gehör, von der Liebe nicht zu schweigen. In atemberaubend dichten Szenen zeigt Stendhal die Bedingungen und Spielarten der Macht, zeigt Krieg und Liebe als Kalkül, kaum Zufall, Romantik nur als Strategie. Nicht nur die Schnörkellosigkeit, die Längeweile in den Zeiten der Restauration, sondern die Strategien des Emporkommens wie auch die Ohnmacht Juliens gegenüber seinen Lohngebern und schliesslich gegenüber der Verleumdung und dem Verrat, die sind zeitlos, sie liessen sich in jede heutige Abhängigkeit übertragen, und sei ihr Name Liebe... Das Gewebe dieses Textes wirkt aber noch jenseits von Stil und Inhalt, denn nachdem sich Julien aus den liebenden Fangarmen der Madame de Renal befreit hatte, berückend und unheimlich zugleich, wurde mir Juliens angebliche Liebe zu Mathilde wohl deshalb nie nachvollziehbar, weil ich mich selbst bald als seine Vertraute und Geliebte sah und mir Mathilde seiner unwürdig erschien.“²⁹

Biografische Berichte dieser Art machen deutlich, wie sehr sogenannte „fachliche“ und „ausserfachliche“ Bildungswirkungen des Ästhetischen miteinander verbunden sind und wie manifest sie in der jeweils individuellen Lebenswelt der AutorInnen verankert sind – man kann sie nicht verallgemeinern, aber an ihrem Beispiel eindrücklich demonstrieren, wie wichtig ästhetische Erfahrungen für den individuellen Bildungsprozess sein können. Und schliesslich: Wenn in Goethes Bildungsroman „Wilhelm Meister“ Aurelie dem Shakespeare-Liebhaber Wilhelm mit Bewunderung bescheinigt, welches Feingefühl er bei der Charakterisierung der Theaterfiguren, bei der Beschreibung ihrer sozialen Beziehungen und Wechselwirkungen entfaltet, gleichwohl aber mit Befremden feststellt, dass er im realen Umgang mit Menschen nichts mehr von dieser sozialen Sensibilität zeigt, dann wird hier die fundamentale Bedeutung volitionaler Prozesse für die Wirkung ästhetischer Erfahrungen betont: Wilhelm gelingt es nicht, die im Theaterzusammenhang entwickelte soziale Intelligenz willentlich auch in sein eigenes Leben zu übertragen. Das ist eine Fragestellung, die bisher nach meiner Kenntnis in der Wirkungs- und insbesondere der Transferforschung noch überhaupt nicht systematisch entfaltet worden ist. Auch ich bin darauf erst relativ spät aufmerksam geworden. Aber es scheint mir eine zentrale Frage zu sein, wie das einzelne Individuum dazu kommt, die – beispielsweise sozialen, kreativen, kognitiven – Erfahrungen in die eigene Lebenspraxis zu übertragen. Dass es dabei unter Umständen um sehr persönliche Bildungsprozesse geht, mag ein Beispiel verdeutlichen: Eine Studentin berichtete über eine Schulstunde im Fach Kunst, in der am Ende eher nebenbei das Gemälde „Guernica“ von Picasso gezeigt wurde. Die Schülerin war tief beeindruckt und bat, ein Referat darüber halten zu dürfen. Das weckte ihr Kunstinteresse und veranlasste sie, nach Madrid zu reisen, um „Guernica“ im Original anzusehen, was sie wiederum sehr beeindruckte. Solche Beispiele machen nicht nur deutlich, wie sehr hier ein ästhetisches Ausgangserlebnis zu Willenshandlungen sehr weitgehender Art führt – über das Referat hinaus wird auch die Reise nach Madrid unternommen. Da mit einer solchen Reise weitere, für den Bildungsprozess dieser Studentin vermutlich wichtige Erfahrungen verbunden sind, ist die Wirkung hier sehr viel komplexer, als es die traditionelle Wirkungsforschung mit ihrer Konzentration auf eng begrenzte „abhängige Variablen“ erfasst. Und kann man nicht auch vermuten, dass mit solchen Aktivitäten bestimmte Kräfte geweckt werden, die vielleicht in ganz anderen Zusammenhängen wirksam werden?