

Kulturelle Bildung vol.25

Tobias Fink

# Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung



Videographische Rahmenanalyse  
der Bildungsmöglichkeiten  
eines Theater- und Tanzprojektes

kopaed

Tobias Fink  
Lernkulturforschung in der  
Kulturellen Bildung

## Kulturelle Bildung vol.25

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

### Beirat

Karl Ermert (Bundesakademie Wolfenbüttel)  
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.

Tobias Fink

# **Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung**

Videographische Rahmenanalyse  
der Bildungsmöglichkeiten eines  
Theater- und Tanzprojektes

[www.kopaed.de](http://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

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Ihr habt am Freitag Premiere, nicht Ich!“ – Eine differenzorientierte Rahmenanalyse der Lernkultur eines Tanz- und Theaterprojekts mit Grundschulkindern“ vom Fachbereich 1 Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim 2011 als Dissertation angenommen.

ISBN 978-3-86736-325-9

Druck: docupoint, Magdeburg

© kopaed 2012

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

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

E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhalt

Vorwort	9
Licht in die Black Box! – Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	11
<b>Teil I: Die Praxis Kultureller Bildung als Forschungsgegenstand</b>	<b>17</b>
<b>1 Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung</b>	<b>20</b>
1.1 Kulturelle Bildung als Prozess und als Ergebnis	21
1.2 Wirkungsbehauptungen in der Kulturellen Bildung	25
1.3 Forschungsansätze in der Kulturellen Bildung	27
1.4 Die Projektpraxis als Forschungsgegenstand: Eine Zusammenfassung	37
<b>2 Theoretische Grundlagen zur Erforschung sozialer Interaktionen</b>	<b>39</b>
2.1 Zur Begriffsgeschichte: Lernkultur	40
2.2 Lernkultur als Begriff empirischer Bildungsforschung	45
2.3 Die Ethnomethodologie als Handlungstheorie	53
2.4 ERVING GOFFMANN'S Interaktionsordnungen und der Begriff des Rahmens	62
2.5 Zusammenfassung: Die Rahmenanalyse als Mittel, Lernkulturen systematisch zu beschreiben	68
<b>3 Forschungsperspektive: Diversität</b>	<b>70</b>
3.1 Ein ethnomethodologisches Verständnis von Diversität	71
3.2 Diversity Education: Betonung der Gleichheit oder Erziehung zur Vielfalt?	80
3.3 Diversitätserzeugende Praktiken als Forschungsperspektive	83
3.4 Ist Geschlecht omnirelevant?	84
3.5 Natioethnokulturelle Mitgliedschaft	92
3.6 Pädagogische Differenzlinien: Erwachsener/Kind – LehrerIn/SchülerIn – AnleiterIn/TeilnehmerIn	97
3.7 Egalitätserzeugende Praktiken als Forschungsperspektive	101
<b>4 Zusammenfassung: Eine differenzorientierte Rahmenanalyse</b>	<b>102</b>

<b>Teil II: Die videographische Rahmenanalyse</b>	<b>105</b>
<b>1 Theoretische Grundlagen der videographischen Rahmenanalyse</b>	<b>107</b>
<b>2 Die videographische Datenerhebung</b>	<b>114</b>
2.1 Das Problem der „Reaktivität“	114
2.2 Das Verhältnis von Videoabbildung und „Wirklichkeit“	116
2.3 Der Unterschied zwischen Beobachtung und Teilnahme	118
2.4 Technische Schwierigkeiten	119
<b>3 Komplexitätsreduktion durch Datendokumentation und Datenanalyse</b>	<b>121</b>
3.1 Analysemethoden zwischen Bleistift, MoviScript, Transana, EXMARaLDA	121
3.2 Der Datenzugriff	123
3.3 Angewendete Techniken der Datenanalyse	125
<b>4 Datendarstellung als spezifisches Problem der Videographie</b>	<b>131</b>
<b>Teil III: Rahmenanalysen der Lernkultur</b>	<b>135</b>
<b>1 Das Anfangs- und Abschlussritual</b>	<b>141</b>
<b>2 Spiele</b>	<b>153</b>
2.1 Das Rahmendrehbuch von Spielen	153
2.2 Spielklassifikationen	164
2.3 Der Gordische Knoten – ein Communitas-Spiel	166
2.4 Der Stopptanz und seine Variationen	171
2.5 Mimicry-Spiele	176
2.6 Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken in Spielen	180
<b>3 Exkurs: Natioethnokulturelle Mitgliedschaft</b>	<b>183</b>
3.1 Nur Englisch können? Sprachdefizit und Sprachfähigkeit	184
3.2 Exklusion durch natioethnokulturelle Mitgliedschaft	186
3.3 Die Darstellung natioethnokultureller Mitgliedschaften auf der Bühne	192
3.4 Fazit: Rigorose Reflexivität tut Not!	198
<b>4 Übungen</b>	<b>200</b>
4.1 Übungen: „Was wir jetzt machen, ist nicht nur Spiel!“	201
4.2 Die Übung „Vom Tier zum Satz“	211
4.3 „Solo“ – eine soziale Organisationsform von Übungen	212
4.4 Soziale Organisationsform: Zentrale Fokussierung	218
4.5 Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken in Übungen	224

<b>5</b>	<b>Gestaltungsaufgaben</b>	<b>226</b>
5.1	Was sind „Gestaltungsaufgaben“?	226
5.2	Einen Anfang finden	228
5.3	Handlungsstrategie 1: Kommandieren oder Regie führen?	230
5.4	Handlungsstrategie 2: Planen	236
5.5	Handlungsstrategie 3: Spielen	239
5.6	Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken in den Arbeitsphasen von Gestaltungsaufgaben	244
<b>6</b>	<b>Tanzrahmen</b>	<b>247</b>
6.1	Der Chace-Kreis	247
6.2	Hiphop-Choreographien	252
6.3	Tanz ≠ Tanz: Gemeinschaftserleben vs. Können/Nicht-Können	260
<b>7</b>	<b>Gesprächsrahmen</b>	<b>264</b>
7.1	Geschichtenentwicklungsgespräche	265
7.2	Feedbacksituationen	276
7.3	Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken in Gesprächsrahmen	288
<b>8</b>	<b>Proben</b>	<b>291</b>
8.1	Formen von „Proben“	291
8.2	Entwicklungsproben	293
8.3	Arbeit-an-der-Form-Proben	304
8.4	Durchläufe	314
8.5	Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken in Proben	318
<b>9</b>	<b>Rahmenwechsel, Pausen, Atelierphasen</b>	<b>321</b>
9.1	Rahmenwechsel	321
9.2	Pause machen	329
9.3	Selbstverantwortete Rahmen: Atelierphasen	337
9.4	Die Organisation von Rahmenwechseln und die Aufrechterhaltung von Rahmen	341
<b>10</b>	<b>Präsentationen</b>	<b>343</b>
10.1	Rückschau: Präsentationssituationen in Spielen, Tänzten, Übungen und Proben	344
10.2	Aufführungen: Öffentliche Präsentationssituationen	349
10.3	Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken in Präsentationssituationen	355
<b>11</b>	<b>Die Lernkultur der Tanz- und Theater-AG</b>	<b>358</b>
11.1	Die Lernkultur auf einen Blick	359
11.2	Die untersuchten Rahmen und ihre Differenzen	359
11.3	Differenz- und egalitärerzeugende Praktiken	364

<b>Teil IV: Einordnung der Ergebnisse und Forschungsperspektiven</b>	<b>375</b>
<b>1 Die Rahmenanalyse als Grundlage einer deskriptiven Lernkulturforschung</b>	<b>377</b>
<b>2 Forschungsperspektive: Egalitärerzeugende Praktiken</b>	<b>380</b>
<b>3 Bildungsmöglichkeiten von Tanz- und Theaterprojekten</b>	<b>382</b>
3.1 Differenzerfahrungen zwischen Nicht-Ich und nicht Nicht-Ich	382
3.2 Verantwortungsübernahme	383
3.3 Erfahrung von Sozialer Anerkennung	385
3.4 Darstellerische Selbstwirksamkeitserfahrung	387
<b>Anhang</b>	<b>389</b>
<b>1 Transkriptionsrichtlinien</b>	<b>391</b>
<b>2 Sequenzverzeichnis</b>	<b>393</b>
<b>3 Literaturverzeichnis</b>	<b>397</b>

## Vorwort

In der vorliegenden Arbeit analysiert Tobias Fink Prozesse der Praxis Kultureller Bildung anhand von Videomitschnitten aus dem Münchner Tanz- und Theaterprojekt „Leben lernen“, das mit Grundschülerinnen und Grundschülern durchgeführt wurde. Die Studie ist methodisch anspruchsvoll und innovativ. Wissenschaftliche Begleitforschungen im Praxisfeld der Kulturellen Bildung analysieren in der Regel die (überzeugenden) Endprodukte im Hinblick auf Ergebnisse und Wirkungen. Die Prozesse des Lernens und die Interaktionen, die dabei stattfinden, bleiben meist mangels methodischer Möglichkeiten unbeobachtet. Auch die Lernkultur, also die spezifischen Bedingungen, unter denen Aneignungsprozesse kultureller Praxis stattfinden, sind bislang noch kaum untersucht.

Tobias Fink gelingt es mit seiner selbst entwickelten „Videographischen Rahmenanalyse“, solche Prozesse sichtbar zu machen. Die Rahmenanalyse orientiert sich an der Rahmentheorie Erving Goffmans und der Ethnomethodologie. Demnach stellen die Beteiligten den Handlungsrahmen in der Interaktion jeweils situativ her. In den detaillierten sequenziellen Videoanalysen entdeckt Tobias Fink so nicht nur die zentralen Handlungsstränge der Kulturellen Bildung, sondern darüber hinaus auch die Entstehung von Nebenaktivitäten, Störungen und kreativen Problemlösungen.

Die leitende Forschungsfrage lautet: „Was machen die beteiligten Personen eigentlich in solchen Projekten?“ Auch die Fragen nach dem Mehrwert bzw. nach den nicht-alltäglichen Erfahrungen für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer in künstlerischen Projekten weisen auf die Erkenntnis-Leerstellen in der (kultur-)pädagogischen Forschung hin. Die detaillierten videographischen Rahmenanalysen sind geeignet, durch die Rekonstruktion einzelner Situationen Antworten auf diese Fragen zu geben.

Ein kulturelles Bildungsprojekt muss nicht – wie oft behauptet wird – per se und voraussetzungslos ein Gewinn für die Beteiligten sein. Lernkulturen, nach Fink die „Summe der in ihr verwirklichten Rahmen“, sollten daher systematisch beschrieben und analysiert werden, will man bestimmen, wann und unter welchen Bedingungen Lern- und Bildungsprozesse in künstlerischen Projekten mit Gewinn stattfinden. Entsprechend diesem Anspruch entwickelt Tobias Fink hier einen wichtigen methodischen und analytischen Zugang, der es ermöglicht, die Grundlagen der Kulturellen Bildung durch die Beobachtung und Analyse der Praxis herauszuarbeiten. Es mangelt derzeit an kreativen Forschungsmethoden und Darstellungsformen, um die Qualität Kultureller Bildungsprojekte zu beschreiben. Die vorliegende Studie von Tobias Fink stellt hier eine sehr erfreuliche Ausnahme dar!

Es bleibt zu hoffen, dass viele Forscherinnen und Forscher sowie Praxisfachleute, angeregt durch dieses Beispiel, beginnen, sich tiefergehend mit einer prozessorientierten Analyse kultureller Bildungspraxis auseinanderzusetzen und neue Wege ihrer Erforschung anzustreben. Nur dann können aus unserer Sicht eine qualitative Weiterentwicklung des Feldes und eine transparente Beurteilung der Potenziale – aber auch der gelegentlichen Überschätzungen – kultureller Bildungspraxis ermöglicht werden.

Hildesheim und München im Mai 2012  
Vanessa-Isabelle Reinwand und Burkhard Hill

## Licht in die Black Box! - Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die hohe Bedeutung Kultureller Bildung wird zur Zeit in zahlreichen Publikationen, Agenden und Resolutionen beschworen.<sup>1</sup> Dabei wird Kulturelle Bildung meist als ein Allheilmittel gegen (fast) alle gesellschaftlichen Probleme angepriesen: Sie soll dabei helfen, Bildungsungerechtigkeiten abzubauen und Intelligenz, soziale Kompetenz, Selbstvertrauen, die Fähigkeit zum kritischen Denken und noch vieles andere mehr zu fördern.<sup>2</sup>

Die Durchsicht publizierter Studien im Bereich der Forschung in der Kulturellen Bildung zeigt aber, dass es nur wenige Arbeiten gibt, die versucht haben, die prognostizierten Wirkungen auch empirisch zu belegen.<sup>3</sup> In diesen Arbeiten wird die Praxis Kultureller Bildung fast ausnahmslos als „black box“ behandelt.<sup>4</sup> Es finden sich darin nur programmatische Beschreibungen, über die konkrete Durchführung einzelner Projekte erfährt man so gut wie nichts. Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher, die Praxis Kultureller Bildung zum Forschungsgegenstand zu machen. Diese Perspektive erfordert, sich ganz konkreten Projekten zuzuwenden: Grundlage dieser Arbeit ist ein tanz- und theaterpädagogisches Projekt, das über den Zeitraum eines Schuljahres in einer Grundschule von einer Tanz- und einer Theaterpädagogin mit SchülerInnen<sup>5</sup> der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt wurde.<sup>6</sup> Die Videoaufnahmen aller Projekttermine und der Abschlusssaufführungen bilden das Datenmaterial dieser Arbeit.

1 Zum Beispiel im Enquete-Bericht *Kultur in Deutschland* (ENQUETE-KOMMISSION 2007), der Seoul Agenda (SEOUL-AGENDA 2010) oder dem Themencluster der Stiftung Mercator (STIFTUNG MERCATOR 2010).

2 Vgl. hierzu zum Beispiel BAMFORD 2006 und ENQUETE-KOMMISSION 2007.

3 Im deutschsprachigen Raum ist die sogenannte Bastian-Studie die einzige, die versucht, diese Wirkungen über Kompetenzmessungen zu belegen (BASTIAN 2002). Es gibt aber einige Arbeiten, die sich der Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung über einen biographischen Forschungsansatz nähern (FINKE/HAUN o.J., KARL 2005, REINWAND 2008). Im englischsprachigen Raum hingegen gibt es eine deutlich höhere Zahl an Studien; eine Übersicht bietet DEASY 2002.

4 Die Ausnahmen bilden HILL 1996, PEEZ 2005 und BIBURGER/WENZLIK 2009.

5 Ich verwende in dieser Arbeit das „Binnen-I“, um weibliche und männliche Personen bezeichnen zu können. Die dadurch angeregte Perspektive, dass die Unterscheidung von weiblich/männlich immer eine große Rolle spiele, lehne ich ausdrücklich ab. Da mir aber die Verwendung der maskulinen Form mit dem vorangestellten Hinweis, dass damit auch Frauen gemeint seien, als noch problematischer erscheint, da die maskulinen Formen eben **keine** geschlechtsübergreifenden Formen darstellen, wähle ich das Binnen-I. Eine volle Ausschreibung der weiblichen und männlichen Formen verwende ich nicht, da dies zu schwer zu lesenden Texten führt. Auch eine sprachliche Umschiffung der Geschlechtlichkeit von Personen lehne ich ausdrücklich ab: Ich möchte etwa LehrerInnen nicht zu „Lehrkräften“ machen. Ich verwende das Binnen-I auch dann, wenn ich mich auf die jeweiligen Funktionen von Personen beziehe. Dies kann dazu führen, dass ich auch von den beiden Anleiterinnen als „AnleiterInnen“ spreche. Die Verwendung des Binnen-I im Singular bedingt die Verwendung weiblicher Pronomen, die dann natürlich auch männliche Personen mitmeinen.

6 Die Videoaufnahmen entstammen einem größeren Projektzusammenhang, dem „Praxisforschungsprojekt: Leben lernen“, siehe hierzu I/2.2 und BIBURGER/WENZLIK 2009.

Mit dieser Hinwendung auf die Praxis sind drei Forschungsinteressen verbunden:

1. Zunächst verfolgt die Arbeit ein ethnographisches Interesse: „Tanz- und Theatermachen mit Grundschulkindern“ wird als spezifische Form von Interaktionen zum Forschungsthema gemacht. Die Forschungsfrage lautet: Was machen die beteiligten Personen eigentlich in solchen Projekten?
2. Im Kontext der Diskussionen um Diversität wird die Perspektive auf die Konstruktion von Diversität immer wichtiger. Die Verschiedenheit von Menschen wird nicht als vorzufindendes Faktum verstanden, sondern als Ergebnis von differenzerzeugenden Praktiken. Überträgt man diese Perspektive auf die pädagogische Praxis, stellt sich die Frage, welche differenzerzeugenden Praktiken sich in pädagogischen Zusammenhängen beobachten lassen. Besonders interessant erscheint es, diese Frage an Projekte Kultureller Bildung zu stellen, in diesem Fall an ein Tanz- und Theaterprojekt: Lassen sich hier differenzerzeugende Praktiken beobachten, die durch ihren nicht-alltäglichen Charakter besondere Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen?
3. Die vielfach proklamierten Wirkungen von Projekten Kultureller Bildung sind empirisch kaum belegt. Zudem fehlen Beschreibungen der vermuteten Wirkungszusammenhänge: Was genau soll an einem Projekt Kultureller Bildung die TeilnehmerInnen in welcher Hinsicht „sozial kompetenter“ oder „kreativer“ machen? Durch die detaillierte Analyse der Projektpraxis wird es möglich, plausible Wirkungszusammenhänge zu beschreiben, die als Bildungsmöglichkeiten zu verstehen sind. Die Forschungsfrage lautet hier: Welche Bildungsmöglichkeiten sind mit Tanz- und Theaterprojekten verbunden?

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile: Teil I bildet die theoretische Grundlegung der Arbeit. Teil II stellt die Methodologie einer videographischen Rahmenanalyse vor. Teil III präsentiert die Ergebnisse der empirischen Analysen und Teil IV ordnet die Ergebnisse in drei aktuelle (erziehungs-)wissenschaftliche Diskurse ein.

Teil I *Die Praxis Kultureller Bildung als Forschungsgegenstand* konturiert ein Verständnis von Kultureller Bildung, in dessen Mittelpunkt die künstlerische Praxis steht. Im Anschluss daran werde ich unter Rückgriff auf bislang publizierte Forschungsarbeiten zeigen, dass die Erforschung der Praxis ein Desiderat darstellt (I/1).

Da sich diese Praxis als ein komplexes Gefüge vielschichtiger Interaktionen präsentiert, bedarf es zu ihrer Analyse einer Theorie Sozialer Interaktionen. Im zweiten Kapitel (I/2) trage ich die theoretischen Grundlagen dazu zusammen: Unter Rückgriff auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion um „Lernkultur“, die Ethnomethodologie als grundlegende Handlungstheorie und die Rahmenanalyse ERVING GOFFMANS gelange ich zu einer Möglichkeit, pädagogische Praxis systematisch zu beschreiben und zu analysieren. Ich schlage vor, den Begriff der Lernkultur als deskriptiven und nicht als normativen Begriff ernst zu nehmen, und ihn zur Bezeichnung der sozialen Praktiken in einer spezifischen Lerngruppe zu nutzen. Mit der Rahmentheorie GOFFMANS ist es möglich, diese Bestimmung noch weiter zu präzisieren, und die Lernkultur einer Lerngruppe als Summe der in ihr verwirklichten Rahmen zu begreifen. Unter „Rahmen“ werden dabei die spezifischen Ordnungsprinzipien verstanden, die den unterschiedlichen Interaktionen – je nachdem, in welchem Rahmen sie sich ereignen

– zugrundeliegen. Diese Ordnungsprinzipien müssen – wie es die Ethnomethodologie überzeugend gezeigt hat – in konkreten Interaktionen verhandelt und vereinbart werden. Diese Aushandlungsprozesse sind grundsätzlich sichtbar und damit der Analyse mittels Videoaufnahmen zugänglich.

Im dritten Kapitel (I/3) wird die Konstruktion von Differenz als Forschungsperspektive dieser Arbeit bestimmt. Diese Perspektive entsteht, wenn die Frage nach dem (pädagogischen) Umgang mit Diversität ethnomethodologisch gewendet als Frage nach der Herstellung von Unterschieden durch die pädagogische Praxis selbst begriffen wird. Ich frage also nicht, welche Diversität sich beobachten lässt, sondern welche differenz erzeugenden Praktiken sich in den Interaktionen beobachten lassen. Um die Analyse differenz erzeugender Praktiken vorzubereiten, ist es notwendig, sich mit der Frage zu beschäftigen, welche Differenzen als omnirelevant anzusehen sind. Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit den Differenzlinien „Geschlecht“, „NationEthnieKultur“ und den pädagogischen Differenzen „Erwachsener/Kind“, „LehrerIn/SchülerIn“ bzw. „AnleiterIn/TeilnehmerIn“ komme ich zu dem Ergebnis, dass auch die Konstruktion dieser vermeintlich „natürlichen“ bzw. „selbstverständlich gegebenen“ Differenzen zu beobachten sein muss. Zusätzlich soll der Blick aber auch für andere, bisher nicht beschriebene Differenzlinien offen sein. Diese offene Perspektive führt in der Auseinandersetzung mit den Videoaufnahmen dazu, dass sich neben der Frage nach differenz erzeugenden Praktiken auch die Frage nach egalitärerzeugenden Praktiken stellen lässt. Genau wie Unterschiede zwischen den beteiligten AkteurInnen nicht einfach „da sind“, sondern hergestellt werden, ist auch Gleichheit nicht einfach „da“, sondern wird hergestellt. Im vierten Kapitel (I/4) gelange ich daher zusammenfassend zu den folgenden beiden Forschungsfragen:

1. Welche Rahmen werden in der tanz- und theaterpädagogischen Projektarbeit wie realisiert?
2. Welche differenz- bzw. egalitärerzeugenden Praktiken lassen sich beobachten?

In Teil II *Die videographische Rahmenanalyse* wird das methodische Vorgehen erläutert und begründet. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen nutze ich ausschließlich audiovisuelle Aufnahmen und verzichte ganz bewusst auf eine Triangulation von Datenarten. Diese Entscheidung gründet in der Erfahrung, dass verschiedene Erhebungsmethoden nicht nur methodisch verschieden sind, sondern sich auch auf unterschiedliche theoretische Annahmen beziehen, die nicht umstandslos miteinander kombiniert werden können. Gute Triangulationen erfordern auch auf der Ebene der Theorie eine Synthese. Für diese Arbeit habe ich daher die Entscheidung getroffen, nur die beobachtbaren Interaktionen zum Gegenstand der Analyse zu machen und andere Datenquellen wie z. B. Interviews, die über das subjektive Erleben Auskunft geben, nicht in die Auswertung mit einzubeziehen. Da ich mich bei der Erhebung und Analyse vor allem auf die Rahmentheorie von ERVING GOFFMAN bezogen habe, nenne ich die von mir verwendete Methode „videographische Rahmenanalyse“.

Im ersten Kapitel (II/1) werden die theoretischen Grundlagen einer videographischen Rahmenanalyse unter Rückgriff auf Teil I dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst. Ich beziehe mich auf die Ethnomethodologie als Handlungs- und Erkenntnistheorie und bestimme fünf forschungsmethodische Grundannahmen:

Alle beobachteten Handlungen sind als Handlungen zu verstehen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie *wahrnehmbar, sinnvoll, aufeinander bezogen, wiederholbar* und *reparierbar* sind.

Im Anschluss an diese Explikation der theoretischen Grundannahmen stelle ich die verwendeten Forschungsmethoden dar. Ich orientiere mich dabei an den Phasen des Forschungsprozesses und werde zunächst auf die Datenerhebung eingehen (II/2). Ich werde hier die in diesem Forschungsprojekt angewendete Lösung für den Umgang mit Reaktivität vorstellen, auf das Problem der Ausschnittwahl eingehen, die Differenz zwischen Beobachtung und Teilnahme thematisieren und schließlich auf technische Schwierigkeiten der Aufnahme von audiovisuellem Material Bezug nehmen.

Daran anschließend werde ich die gewählten Methoden der Datendokumentation und Datenanalyse vorstellen (II/3). Ich werde die Einsatzmöglichkeiten verschiedener Computerprogramme diskutieren und zeigen, dass diese nur als Werkzeuge einzusetzen sind; die eigentliche Analysearbeit muss von der ForscherIn geleistet werden. Als sehr hilfreich haben sich folgende Techniken erwiesen: Verlangsamung und Beschleunigung, Kombination von Bild und Text durch partielle Transkriptionen und der Einsatz von Sequenztranskripten.

Zum Abschluss dieses Methodenteils werde ich auf die besonderen Probleme eingehen, die das Videomaterial bei der Datendarstellung bereitet (II/4). Die zentrale Frage ist dabei, ob die Darstellung der Ergebnisse in reiner Textform, in einer Mischung aus Bildern und Texten oder in Bildform geschehen soll. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage führt mich zu einer klaren Position, die auf den Einsatz von Bildern verzichtet. Die Gründe hierfür sind nicht nur technisch und rechtlich, sondern auch funktional. Der Reichtum und die grundsätzliche Vieldeutigkeit von Bildern verunmöglichen die notwendige Fokussierung, um einzelne Phänomene in den Blick zu nehmen. Ich verzichte daher in dieser Arbeit ganz bewusst auf die Darstellung von Bildmaterial, füge aber Sequenztranskripte als Ausgangspunkt der Analysen in den Text ein.

In Teil III *Rahmenanalysen der Lernkultur* stelle ich in neun Fallstudien und einem Exkurs die zentralen Rahmen vor, die von den beteiligten AkteurInnen hergestellt wurden: *Das Anfangs- und Abschlussritual, Spiele, Übungen, Gestaltungsaufgaben, Tanzrahmen, Gesprächsrahmen, Proben, Pausen* und *Atelierphasen* werden als eigenständige Rahmen analysiert. Zudem wende ich mich der Frage zu, wie *Rahmenwechsel* organisiert werden und gehe in einem Exkurs auf die Bedeutung natioethnokultureller Mitgliedschaft ein.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die „klassischen“ Differenzlinien „Geschlecht“, „NationEthnieKultur“ und „AnleiterIn/TeilnehmerIn“ in den einzelnen Rahmen unterschiedliche Bedeutung haben. Die Differenzlinie *Geschlecht* zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie immer als Unterscheidungsressource eingesetzt werden kann, aber auch genauso selbstverständlich nicht eingesetzt wird. Nur in einem Rahmen, den HipHop-Choreographien, ist es zwei der Beteiligten kaum möglich, sich als Jungen als „Tanzübende“ zu zeigen. Die *natioethnokulturelle Mitgliedschaft* wird sehr selten explizit thematisiert. Wenn es geschieht, dient es dazu, ein „Wir“ und ein „nicht-Wir“ zu markieren. In den untersuchten Sequenzen hat aber nicht die nationale Zugehörigkeit, sondern die Sprachfähigkeit die entscheidende Bedeutung. Die Darstellung der natioethnokulturellen Mitgliedschaft auf der Bühne ist hoch problematisch, da zwei

der SpielerInnen durch die Inszenierung als Nicht-Deutsche markiert werden, ohne dass es als Teil der erzählten Geschichte verstanden werden kann. Die Differenz zwischen *AnleiterInnen* und *TeilnehmerInnen* hat in den jeweiligen Rahmen sehr unterschiedliche Bedeutung. Zunächst ist die Unterscheidung von *AnleiterInnen* und *TeilnehmerInnen* vor allem dadurch markiert, dass die *AnleiterInnen* über Rahmenwechsel bestimmen. Sie sind es, denen grundsätzlich das Recht zukommt, zu entscheiden, welche Rahmen aufgebaut werden sollen. In einigen Rahmen sind die *AnleiterInnen* zusätzlich mit weitreichenden Handlungsrechten ausgestattet und die *TeilnehmerInnen* vor allem mit Handlungspflichten: in Übungen und Arbeit-an-der-Form-Proben. Diese Machtfülle erlaubt den *AnleiterInnen*, sehr ungewöhnliche Interaktionen zwischen den *TeilnehmerInnen* möglich zu machen. In den Abschlusssaufführungen aber steht die Differenz von *AnleiterIn* und *TeilnehmerIn* nicht mehr als Unterscheidungsressource zur Verfügung. Die *AnleiterInnen* können in das Geschehen auf der Bühne nicht eingreifen, ohne dadurch die Illusion des gespielten Stücks zu zerstören. Da auch auf der Bühne vielfältige Rahmenwechsel vollzogen werden müssen, müssen die *TeilnehmerInnen* lernen, diese Rahmenwechsel selbst – ohne die *AnleiterInnen* – zu koordinieren. Erste Voraussetzung dafür ist, dass die *TeilnehmerInnen* sich ihrer Verantwortung für das Gelingen des Stücks bewusst werden. Das Zitat: „Ihr habt am Freitag Premiere, nicht ich“ (siehe Seq. 71), das eine der beiden *Anleiterinnen* im Gespräch mit den *TeilnehmerInnen* wenige Tage vor der ersten Abschlusssaufführung formuliert, steht für diese Verantwortungsübergabe an die *TeilnehmerInnen*. Sie sind es, die auf der Bühne stehen und ihre Handlungen ohne Hilfe der *AnleiterIn* koordinieren müssen. Die Verantwortungsübernahme, Rahmen selbst aufzubauen, aufrechtzuerhalten und zu beenden, ist nicht nur auf der Bühne zu beobachten, sondern auch in der Arbeit am Stück: Es entstehen multi-zentrierte Settings, „Atelier-Phasen“ genannt, in denen mehrere Kleingruppen am Stück arbeiten, ohne dass in allen Gruppen eine *Anleiterin* für die Aufrechterhaltung des jeweiligen Rahmens sorgt.

Zudem lassen sich zwei Differenzen als lernkulturspezifisch bestimmen: Die Differenz von *Präsentierenden/ZuschauerInnen* und die Differenz von *SpielerInnen* und *ihren Figures* gewinnen in vielen der untersuchten Rahmen relationale Bedeutung und schaffen so nicht-alltägliche Erfahrungsräume für die *TeilnehmerInnen*. Ein weiteres Merkmal der untersuchten Lernkultur ist, dass kaum normalisierende Praktiken in ihr zur Anwendung kommen und sich spezifische egalitärerzeugende Praktiken beobachten lassen: In den *Communitas-Spielen*, der Anordnung im Kreis und dem Spiel auf der Bühne.

In Teil IV *Einordnung der Ergebnisse und Forschungsperspektiven* schließe ich die gewonnenen Ergebnisse an drei aktuelle (erziehungs-)wissenschaftliche Diskussionen an: Zunächst zeige ich, dass die videographische Rahmenanalyse einen methodologischen Beitrag für eine Lernkulturforschung darstellt. Zudem schlage ich vor, die Perspektive auf die Konstruktion von Egalität im Kontext einer Diversity-Forschung, die sich für die Konstruktionsbedingungen von Differenz interessiert, weiter zu verfolgen. Und schließlich fasse ich die Bildungsmöglichkeiten, die mit Tanz- und Theaterprojekten verbunden sein können, folgendermaßen zusammen: Die in dieser Lernkultur realisierten Rahmen ermöglichen „Differenzerfahrungen zwischen Nicht-Ich und nicht-Nicht-Ich“, „Erfahrungen der Verantwortungsübernahme“ und die Erfahrung

„Sozialer Anerkennung“. Die Bedeutung dieser Bildungsmöglichkeiten erhellt sich, wenn sie in Verbindung zur Theorie der Selbstwirksamkeitserwartungen gebracht werden. Ich schlage vor, „Darstellerische Selbstwirksamkeitserfahrungen“ als entscheidendes Qualitätskriterium für Tanz- und Theaterprojekte, die sich als Teil Kultureller Bildung verstehen, zu bestimmen.

Im *Anhang* finden sich die verwendeten Transkriptionsrichtlinien, die zur Erstellung der Sequenztranskripte genutzt wurden, und eine Übersicht über die verwendeten Sequenzen. Alle LeserInnen dieser Arbeit sind herzlich eingeladen, die hier versammelten Sequenzen auch als eine Art „Lesebuch“ zu verstehen, das einen tiefen Einblick in die praktische theatrale und tänzerische Arbeit mit Grundschulkindern ermöglichen soll. Ich würde mich freuen, wenn diese Sequenztranskripte auch zur Reflexion eigener Praxis genutzt werden und lade dazu ein, sie auch als Datenmaterial für eigene Forschungsfragen zu nutzen.

Teil I:

Die Praxis

Kultureller Bildung

als Forschungsgegenstand

Ziel von Teil I ist es, die Fallstudien von Teil III theoretisch vorzubereiten. Diese Vorbereitung geschieht dabei in dreierlei Hinsicht: Im ersten Kapitel dieses Teils weise ich den *Forschungsgegenstand* aus. Im zweiten Kapitel lege ich eine *methodologische Grundlage* und im dritten bestimme ich die *Forschungsperspektive* dieser Arbeit.

Im ersten Kapitel (I/1) wende ich mich zunächst dem Forschungsgegenstand zu. Dazu ist es hilfreich, sich die unterschiedlichen Ansätze der Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung anzusehen, um so eine Einordnung der eigenen Arbeit vornehmen zu können. Es lassen sich Transferforschung, Biographieforschung und prozessorientierte Ansätze voneinander unterscheiden. Diese Arbeit wird als Teil einer prozessorientierten Forschung vorgestellt. Wendet man sich mithilfe der Forschungsmethoden der Teilnehmenden Beobachtung und der Videographie der Praxis zu, dann wird allerdings schnell deutlich, dass soziale Interaktionen unterschiedlich komplex sind: Je mehr Personen anwesend sind und je mehr die Körper und nicht nur die Sprache in diesen Interaktionen eine tragende Rolle spielen, desto komplexer und schwerer zu untersuchen werden diese Interaktionen: Was an den beobachtbaren Handlungen ist bedeutsam – und was nicht? Und wie lässt sich das Problem lösen, dass ständig viele Personen gleichzeitig unterschiedliche Dinge tun? Und: Welche Bedeutung hat eine bestimmte Sequenz für den gesamten Projektverlauf?

Es bedarf einer Theorie Sozialer Ordnungen, die als *methodologische Grundlegung* die Grundlage für den empirischen Teil darstellt. Im zweiten Kapitel (I/2) werde ich zunächst den erziehungswissenschaftlichen Begriff der Lernkultur einführen und vorschlagen, ihn als empirischen und nicht normativen Begriff ernst zu nehmen. Dies schließt an bestehende erziehungswissenschaftliche, empirisch orientierte Forschungsprojekte an, nämlich die *Berliner Ritualstudien* und *LUGS – Lernkultur und Ganztagsschulentwicklung*. Die theoretischen Impulse dieser Studien aufnehmend, wende ich mich im Anschluss daran der Ethnomethodologie zu, um so die handlungs- und erkenntnistheoretischen Einsichten zu gewinnen, die es möglich und sinnvoll machen, soziale Interaktionen durch die Forschungsmethoden der Teilnehmenden Beobachtung und der Videographie zu untersuchen. Die grundlegende Einsicht dabei ist, dass soziale Ordnungen nicht nur in den Köpfen der beteiligten AkteurInnen entstehen, sondern in den sozialen Interaktionen hergestellt werden. Dies macht es möglich, die Herstellung sozialer Ordnungen auch – sozusagen von außen – nachzuvollziehen und zu beschreiben. Mit der GOFFMANSchen Rahmenanalyse wird schließlich die Möglichkeit eröffnet, eine Lernkultur systematisch zu beschreiben und sie als Summe der in ihr verwirklichten Rahmen zu begreifen.

Im dritten Kapitel (I/3) bestimme ich schließlich die *Forschungsperspektive* dieser Arbeit. Ziel ist es nicht nur, die verschiedenen Rahmen, in denen die Projektpraxis stattfindet, zu beschreiben, sondern auch die Frage zu stellen, wodurch sich die Lernkultur des Projektes – als Summe der in ihr verwirklichten Rahmen – von anderen gesellschaftlichen Praktiken unterscheiden könnte. Im Anschluss an ein Zitat von MOLLENHAUER werde ich die Frage aufwerfen, ob dieser Unterschied nicht darin liegen könnte, dass sich die Akteure in der Lernkultur des Tanz- und Theaterprojektes anders zu einander verhalten als in anderen gesellschaftlichen Praktiken. Die pädagogische Bedeutung eines solchen „Sich-anders-Verhalten“ zeigt sich durch einen Rekurs auf die Debatte um Diversity Education. Geht man auch hier von der ethnomethodologischen

Einsicht aus, dass Unterschiede nicht „einfach da“ sind, sondern dass sie in sozialen Interaktionen hergestellt werden, stellt sich die Frage, wie sich pädagogische Praxis entwerfen muss, die selbst eine differenzerzeugende Praxis darstellt. Eine erste Antwort wird hier mit ANNE DORE PRENGEL gegeben, die „Verschiedenheit“ von „Ungleichheit“ abgrenzt und eine „intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ einfordert. Um die Frage, welche Unterschiede in den einzelnen Rahmen welche Bedeutung erlangen, sinnvoll bearbeiten zu können, folgt schließlich noch eine Übersicht über Arbeiten, die sich differenzerzeugenden Praktiken zugewendet haben. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, ob bestimmte Differenzen – allen voran die Unterscheidung von Mann und Frau – als omnirelevant zu begreifen sind. Das Ergebnis wird sein, dass es zwar eine omnirelevante Ausweisungspflicht der Geschlechtszugehörigkeit gibt, aber nicht immer und in allen Interaktionen auf das Geschlecht als Unterscheidungsressource zurückgegriffen wird. Zugehörigkeiten können als Ressourcen begriffen werden, die eingesetzt oder nicht eingesetzt werden können. Dies gilt dabei auch für die pädagogischen Differenzlinien Kind-Erwachsener, SchülerInnen-LehrerInnen, TeilnehmerInnen-AnleiterInnen und die natioethnokulturelle Mitgliedschaft. Die Beschäftigung mit diesen drei Differenzlinien hat aber nur vorbereitenden Charakter; ganz bewusst wird in dieser Arbeit der Blick auf andere differenzerzeugenden Praktiken gerichtet, um so auch die Differenzlinien in den Blick bekommen zu können, die in dem untersuchten Material von den AkteurInnen bedeutsam gemacht werden. Dabei gilt, dass neben differenzerzeugenden Praktiken auch egalitärerzeugende Praktiken von Interesse sind.

Im vierten Kapitel (I/4) werde ich den Ertrag dieses ersten Teils sichern und schließlich meine beiden Forschungsfragen formulieren, die wie folgt lauten:

1. Welche Rahmen werden in der tanz- und theaterpädagogischen Projektarbeit wie realisiert?
2. Welche differenz- bzw. egalitärerzeugenden Praktiken lassen sich beobachten?

„Das Interesse an der bildenden Wirkung solcher [künstlerischer T.F.] Prozesse muss sich dem einzelnen Projekt, seinem konkreten Verlauf und dem Projektergebnis zuwenden.“<sup>7</sup>

## 1 Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung

Wie sich im Verlauf dieses ersten Kapitels zeigt, verbinden sich zahlreiche Hoffnungen mit „Kultureller Bildung“: Soziale und emotionale Kompetenzen, kommunikative Fähigkeiten, Konzentrationsfähigkeit und Kreativität – um hier nur exemplarisch einige der in Projektbeschreibungen häufig zu lesenden „Wirkungen“ zu nennen – sollen durch sie gefördert werden. Für diese vollmundigen Wirkungsbehauptungen wurde in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten aus versucht, empirische Belege beizubringen. In diesem Kapitel werde ich die bisherigen Bemühungen, die Wirkungen Kultureller Bildung zu erfassen, zu dokumentieren und zu erforschen, systematisch darstellen, um so den spezifischen Ansatz, der dieser Arbeit zugrunde liegt, in den Diskurs um die Erforschung Kultureller Bildung einordnen zu können.

Dazu werde ich im ersten Teil (1.1) kurz auf den sehr breit genutzten Begriff der „Kulturellen Bildung“ eingehen und deutlich machen, in welcher Weise er in dieser Arbeit verwendet werden soll. Dazu ist es notwendig, die beiden Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ zu erörtern und so ein spezifisches Verständnis Kultureller Bildung zu entwickeln, in dem die eigene künstlerische Praxis der TeilnehmerInnen im Mittelpunkt steht. Eine so verstandene Kulturelle Bildung umfasst mehr als die häufig genutzte Bestimmung Kultureller Bildung als „education in and through the arts“.

Im daran anschließenden Teil (1.2) zeigt sich, dass Kulturelle Bildung – ganz gleich ob sie sich als „education in the arts“, „education through the arts“ oder als „gemeinsame künstlerische Praxis“ versteht – unter einem Rechtfertigungsdruck steht, dem oft mit umfangreichen Beschreibungen vermeintlicher entwicklungsfördernder Wirkungen Kultureller Bildung begegnet wird. Mehr und mehr werden dabei diese Kataloge prognostizierter Wirkungen in Frage gestellt und der Ruf nach einer empirischen Fundierung wird dringlich.

Im dritten Teil (1.3) werde ich einige Arbeiten vorstellen, die auf die Dokumentation bzw. Erforschung Kultureller Bildung abzielen. Diese Arbeiten lassen sich in fünf Gruppen unterteilen: Evaluationen, Dokumentarfilme, Transferforschung, Biographische Forschung und Prozessorientierte Forschung.

Arbeiten der ersten Gruppe versuchen, Wirkungen Kultureller Bildung dadurch zu bestimmen, dass Veränderungen bestimmter Kompetenzen gemessen werden. Die Praxis kultureller Bildung bleibt dabei eine „black box“.

Im abschließenden Teil (1.4) werde ich die Ergebnisse der drei vorangegangenen Teile zusammenfassen und deutlich machen, dass im Mittelpunkt dieser Arbeit die Untersuchung der Praxis eines Projektes steht, das sich als Teil einer Kulturellen Bildung begreift, in deren Mittelpunkt die gemeinsame künstlerische Arbeit steht. Die forschungsleitende Fragestellung richtet sich dabei zunächst ganz schlicht darauf, wie denn diese gemeinsame künstlerische Praxis gestaltet wird.

---

7 HENTSCHEL 2008, S. 89.

## 1.1 Kulturelle Bildung als Prozess und als Ergebnis

Was ist „Kulturelle Bildung“? Um auf diese Frage eine Antwort zu geben, zeige ich zunächst, dass der Begriff in sehr unterschiedlichen Verwendungsweisen genutzt wird. Diese erste Analyse hat zum Ergebnis, dass es notwendig ist, sich mit den Bedeutungen der beiden Begriffsbestandteile „Kultur“ und „Bildung“ auseinanderzusetzen. Erst dann ist eine differenzierte Begriffsbestimmung für diese Arbeit möglich.

Die Frage nach den unterschiedlichen Verwendungsweisen des Begriffs „Kulturelle Bildung“ bedarf einer Bestimmung, auf welchen Zeitraum und auf welche Bereiche so eine Suche beschränkt werden soll. Eine völlig undifferenzierte Anfrage, wie sie dank des Internets leicht zu bewerkstelligen ist, liefert nämlich eine solche Fülle an Ergebnissen, dass eine qualitative Auswertung überhaupt nicht mehr möglich ist. Eine quantitative Analyse, die dank der modernen Suchmaschinen zumindest im Internet leicht möglich ist, liefert dabei dennoch ein interessantes Ergebnis hinsichtlich des Nutzungsumfangs. Das Stichwort „Kulturelle Bildung“ liefert bei Google (am 17.02.2010) 7.630.000 Treffer. Die Bedeutung dieser Zahl erhellt sich, wenn man das Ergebnis mit den Ergebnissen weiterer Suchanfragen vergleicht: „Bildung“ erhält 31.000.000 Treffer, „Allgemeinbildung“ 7.190.000, „Pädagogik“ 4.110.000, „Erziehungswissenschaft“ 706.000, „Ästhetische Bildung“ 252.000 und „Theaterpädagogik“ 178.000. Der Begriff „Kulturelle Bildung“ erfreut sich also offensichtlich großer Beliebtheit. Grenzt man die Suchanfrage weiter ein und fragt google dezidiert nach „Was ist Kulturelle Bildung?“ erhält man „nur“ noch 36.500 Ergebnisse und unter den ersten 10 Treffern drei sehr unterschiedliche Begriffsbestimmungen von „Kultureller Bildung“:

- >> Auf der Seite des „IFA“ (Instituts für Auslandsbeziehungen) versteht der Schriftsteller MARIO FORTUNATO unter „Kultureller Bildung“ Wissen und Kenntnisse über „fremde“ Kulturen, d. h. Kenntnis der jeweiligen Sprache, der Geschichte, der aktuellen politischen Situation „fremder“ Länder.<sup>8</sup>
- >> Die Seite „Jazz in Bayern“ verkündet die folgende Definition:  
„Kulturelle Bildung ist das Zusammenwirken prägender Einflüsse auf Haltung und Verhalten Einzelner innerhalb von Gemeinschaften. Sie befähigt dazu, eigenständig und kreativ angesammeltes Wissen sinnstiftend einzusetzen.“<sup>9</sup>
- >> Und die Bundeszentrale für politische Bildung lässt KARL ERMERT, den Leiter der Bundesakademie für Kulturelle Bildung, zu Wort kommen:  
„Kulturelle Bildung (andere Bezeichnungen sind musische bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen.“<sup>10</sup>

8 [www.ifa.de/pub/kulturaustausch/archiv/ausgaben-2010/grossbritannien/was-ist-kulturelle-bildung/bildung-ermoeglicht-kulturellen-austausch/](http://www.ifa.de/pub/kulturaustausch/archiv/ausgaben-2010/grossbritannien/was-ist-kulturelle-bildung/bildung-ermoeglicht-kulturellen-austausch/), letzte Verifizierung: 21.02.2011.

9 [www.jazz-in-bayern.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5&Itemid=53](http://www.jazz-in-bayern.de/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=53), letzte Verifizierung: 21.02.2011.

10 [www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was\\_ist\\_kulturelle\\_Bildung.html](http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html), letzte Verifizierung: 21.02.2011.

Diese durch Google erzeugte und so gerade nicht inhaltlich, sondern nur – wenn man den Verlautbarungen zu Googles Rankingsystem trauen darf – durch ihre Nutzungshäufigkeit erstellte Zusammenstellung zeigt, dass unter „Kultureller Bildung“ sehr unterschiedliche Dinge verstanden werden können. Dabei fällt auf, dass in den genannten drei Fällen sowohl „Kultur“ als auch „Bildung“ auf sehr unterschiedliche Weisen verwendet wurden:

FORTUNATO verwendet den Begriff der „Kultur“ offensichtlich im Kontext von „Nation/Ethnie“, die Definition von „Jazz in Bayern“ verwendet „Kultur“ als „Sozialisation“ und ERMERT nutzt den Begriff der „Kultur“, um eine Bildung zu konturieren, die sich im Medium der Künste entwickeln soll.

Die Verwendung des Begriffes der „Bildung“ ist dabei nicht weniger mehrdeutig. Für FORTUNATO ist „Bildung“ das Ergebnis eines Aneignungs- oder Lernprozesses und für JAZZ IN BAYERN ist „Bildung“ das Ergebnis eines Sozialisationsprozesses. ERMERT hingegen nutzt den Begriff der „Bildung“ weniger, um ein Ergebnis, sondern um einen Prozess zu bezeichnen.

Schon diese kurze Stichprobe macht deutlich, dass man, will man über „Kulturelle Bildung“ sprechen, nicht umhin kommt, sich auch mit den beiden Begriffsteilen „Kultur“ und „Bildung“ auseinanderzusetzen. Ich folge dabei den Spuren von MAX FUCHS, einem der wichtigsten Protagonisten der Kulturellen Bildung in Deutschland. FUCHS, Direktor der *Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung* und Vorsitzender des *Deutschen Kulturrats*, des Spitzenverbandes der Bundeskulturverbände, hat sich in den letzten Jahren in zahlreichen Publikationen mit dem Begriff der „Kulturellen Bildung“ beschäftigt und so sehr hilfreiche begriffliche und theoretische Arbeit geleistet.<sup>11</sup> Ich werde daher nur einige wichtige Grundmarkierungen wiederholen, um so eine Begriffseingrenzung vorzunehmen.

### „Kultur“ und „Bildung“ – Begriffsannäherungen

Die Annäherung an die Bedeutung „Kultureller Bildung“ soll durch die Bezugnahme auf die Begriffe der „Kultur“ und der „Bildung“ erfolgen. FUCHS macht in *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*<sup>12</sup> den Vorschlag, die folgenden fünf Verwendungsweisen von Kultur zu unterscheiden:<sup>13</sup>

1. Der anthropologische Kulturbegriff: „Kultur“ wird als Gegenbegriff zu „Natur“ verwendet und bezeichnet damit alles, was Menschenwerk ist.
2. Der ethnologische Kulturbegriff: Kultur wird als eine bestimmte Lebensweise einer bestimmten sozialen Gruppe bzw. einer Ethnie verstanden.
3. Der soziologische Kulturbegriff: Kultur wird als gesellschaftliches Subsystem verstanden, in dem Werte und Normen kommuniziert werden.

11 Dabei arbeitet FUCHS auf mehreren Ebenen, er schreibt in Tages- und Wochenzeitungen, veröffentlicht Artikel in kulturpolitischen Zeitschriften und trägt zudem zur wissenschaftlichen Fachdebatte bei. Ich werde mich im Folgenden auf seine fachwissenschaftlichen Beiträge beziehen.

12 FUCHS 2008.

13 Vgl. zum Folgenden: FUCHS 2008, S. 111 ff.

4. Der humanistisch orientierte Kulturbegriff: Hier spielt der Gedanke der *Perfectibilité* die entscheidende Rolle. Kultur wird als Kultivierung gedacht und bezieht sich daher nicht mehr auf alles Menschengemachte, sondern nur auf Bestimmtes, das als wertvoll erachtet wird. Der Mensch wird erst durch Bildung zum Menschen.
5. Der enge Kulturbegriff: Kultur wird mit Kunst gleichgesetzt, bzw. um genauer zu sein: die verschiedenen Künste werden zusammenfassend als Kultur bezeichnet.<sup>14</sup>

„Bildung“ bestimmt FUCHS folgendermaßen:

„Man kann sie nämlich grundsätzlich als je individuelle Disposition verstehen, unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen die ‚Lebensaufgabe‘ einer bewussten Lebensgestaltung zu realisieren. (...) Eine weitere allgemeine Bestimmung des Bildungsbegriffs besteht darin, dass der Mensch erst werden müsse, was er ist.“<sup>15</sup>

Es wird deutlich, dass „Kulturelle Bildung“, die den 1. oder 4. Kulturbegriff nutzt, offensichtlich nur eine Dopplung der Begrifflichkeiten erreicht. Das Begriffspaar hat so keinen Sinn mehr: „Bildung“ ist immer Menschenwerk und in der angestrebten Kultivierung durch Bildung gehen die Begriffe ineinander über. Setzt man einen ethnologischen Kulturbegriff ein, dann wird nicht mehr von „Kultureller Bildung“, sondern von „Interkultureller Bildung“ gesprochen. Hier entfaltet sich ein eigener Diskurs, der wenig mit der Diskussion um „Kulturelle Bildung“ zu tun hat.<sup>16</sup> Für die vierte Verwendungsweise scheint ebenfalls ein anderer Begriff verwendet zu werden, der der moralischen Erziehung.<sup>17</sup> Es scheint also so zu sein, dass im Kontext „Kultureller Bildung“ von einem engen Kulturbegriff ausgegangen werden muss, d. h. dass man anstatt von „Kultureller Bildung“ auch von „Künstlerischer Bildung“ sprechen könnte (wie es ja ERMERT auch vorgeschlagen hat).

FUCHS diskutiert auch den Zusammenhang dieser beiden Begriffe und fügt noch einen dritten hinzu: „ästhetische Bildung“.<sup>18</sup> Er wendet sich allerdings gegen eine Gleichsetzung dieser Begriffe und schlägt vor, die drei Begriffe als „konzentrische Kreise“ zu verstehen. In der Mitte stehe dabei die „künstlerische Bildung“, die Teil einer „ästhetischen Bildung“ sei, die wiederum Teil einer „kulturellen Bildung“ sei.<sup>19</sup> Der Sinn dieser Unterscheidung liegt dabei für FUCHS darin, dass er Kulturelle Bildung als Teil einer „Allgemeinbildung“ verstehen möchte,<sup>20</sup> die mehr ist als eine Beschäftigung mit den Künsten. „Künstlerische Bildung“ kann also mit FUCHS als „Ausbildung“ künstlerischer Fertigkeiten verstanden

14 Diese Differenzierung erweist ihre Nützlichkeit, wenn man sich an die obigen Zitate zur Kulturellen Bildung zurückerinnert: FORTUNATO nutzt einen ethnologischen Kulturbegriff, *Jazz in Bayern* einen anthropologischen und ERMERT verweist auf den Zusammenhang von „Kultur“ mit den „Künsten“.

15 FUCHS 2008, S. 70 f (Hervorhebung im Original).

16 Vgl. zum Beispiel das gute Einführungswerk von MARIANNE KRÜGER POTRATZ: *Interkulturelle Bildung; Eine Einführung* (KRÜGER-POTRATZ 2005).

17 Seltener ist auch von „moralischer Bildung“ gesprochen worden, z. B. bei LIND 2003.

18 Er stellt auch einen vierten, nämlich „musische Bildung“ vor, allerdings nur um deutlich zu machen, dass dieser Begriff in den Anfängen der Kulturpädagogik in den 1920er Jahren eine Rolle gespielt hat, er nutzt ihn dann nicht weiter.

19 Vgl. FUCHS 2008, S. 13 und S. 111.

20 Vgl. hierzu und dem Folgenden: FUCHS 2008, S. 113 ff.

werden: Es geht – ganz schlicht gesagt – um das Erlernen der spezifischen Techniken der jeweiligen Künste. Die ästhetische Bildung wiederum umfasst nicht nur das Erlernen spezifischer Techniken, sondern neben der Produktion auch die Präsentation und die Rezeption und kann somit als ein größeres Feld begriffen werden. „Kulturelle Bildung“ schließlich tritt nicht nur als „ästhetische Bildung“ an, sondern soll als Teil einer „Allgemeinen Bildung“ verstanden werden, die „mit den kulturpädagogischen Methoden vermittelt wird“. Ziel ist dabei, zu einer „bewussten Lebensführung“ beizutragen.

„Kulturelle Bildung“ wird so allerdings als Begriff für einen *Prozess* und ein *Ergebnis* eingesetzt; der Kulturbegriff wechselt dabei seine Bedeutung:

„Kulturelle Bildung“ als *Prozess* wird als eine Auseinandersetzung mit den „Künsten“<sup>21</sup> verstanden. Im Mittelpunkt steht dabei die eigene künstlerische Gestaltung: „Kultur“ bedeutet „Künste“. „Kulturelle Bildung“ wird aber auch als Ergebnis dieses Auseinandersetzungsprozesses verstanden. Das Ziel ist, dass erstens künstlerische Fertigkeiten, dann ästhetisch-sinnliche Fertigkeiten und schließlich Fertigkeiten, die zu einer bewussten Lebensführung beitragen können, erworben wurden. Dann wird dann von „Kultureller Teilhabe“ gesprochen<sup>22</sup> und „Kultur“ nicht mehr auf den engen Bereich der Künste bezogen.

Diese Doppeldeutigkeit des Begriffes der „Bildung“ prägt die deutsche Debatte um Kulturelle Bildung vor allem deshalb, weil oft nicht deutlich wird, ob sich die AutorIn/SprecherIn gerade auf den Prozess oder das Ergebnis beziehen will. Diese Unentschiedenheit führt schließlich auch zu einer merkwürdigen Einseitigkeit der Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung – wie sich in Kapitel 1.3 zeigen wird.

An dieser Stelle lohnt sich ein Blick über die deutschen Sprachgrenzen hinaus. Sieht man sich eine der wichtigsten internationalen Veröffentlichungen der letzten Jahre zur Forschung in der Kulturellen Bildung (engl. „Arts Education“), ANN BAMFORDS *The Wow Factor*<sup>23</sup> genauer an, dann fällt auf, dass eine ganz andere Unterscheidung die zentrale Rolle spielt:

„Of most significance are the complementary but different benefits that accrue through education in the arts disciplines and those achieved through the use of artistic approaches to the teaching and learning of other discipline areas, on other words, education through the arts. This is an important finding as previous studies have tended to confuse these areas or see these two distinct areas as being one. It is essential to note, that for all children to maximise their educational potential, *both* approaches are needed.“<sup>24</sup>

BAMFORD unterscheidet „Education in the Arts“ von „Education through the Arts“. Mit „Education in the Arts“ bezieht sie sich dezidiert auf einen Unterricht in den künstlerischen Disziplinen (das, was MAX FUCHS „künstlerische Bildung“ genannt hat), mit „Education through the Arts“ bezieht sie sich auf einen Unterricht, der bestimmte

21 Auch hier gibt es natürlich eine Diskussion, was zu den Künsten zu zählen ist und was nicht, vgl. FUCHS 2008, S. 105 ff.

22 Unter anderem bei: ERMERT 2009, S. 1.

23 BAMFORD 2006, mittlerweile auch auf Deutsch erschienen (BAMFORD 2010).

24 BAMFORD 2006, S. 139 (Hervorhebung im Original).

kunstferne Fachinhalte durch den Einsatz künstlerischer Methoden vermitteln will.<sup>25</sup> Zunächst ist hier nicht von irgendetwas die Rede, das als Äquivalent zu „bewusster Lebensgestaltung“ oder „Lebenskunst“ verstanden werden könnte.

Im Kontext dieser Arbeit verstehe ich unter Kultureller Bildung zunächst einen Prozess, der durch die Auseinandersetzung mit „den Künsten“<sup>26</sup>, hier mit dem Theater und dem Tanz, entsteht. Welche Ergebnisse dieser Auseinandersetzungsprozess zeitigt, soll in dieser Arbeit aber nicht schon vor Analyse des empirischen Materials behauptet werden.

## 1.2 Wirkungsbehauptungen in der Kulturellen Bildung

Diese Unterscheidung, die BAMFORD in ihrem Buch vornimmt bzw. aufgreift, führt allerdings nicht dazu, dass „Wirkungen“ Kultureller Bildung in genau den beiden genannten Bereichen vermutet werden. Naheliegender wäre zu fragen, ob es einer „Education in the Arts“ gelingt, den TeilnehmerInnen die jeweiligen Techniken der Künste beizubringen, und die „Education through the Arts“ dahingehend zu befragen, ob denn die gesetzten Ziele in den anderen „discipline areas“ erreicht wurden, also zum Beispiel inwieweit die Inszenierung eines Theaterstücks, das eingesetzt wird, um die Sprachkompetenz der TeilnehmerInnen zu verbessern, auch tatsächlich die Sprachkompetenz der TeilnehmerInnen gesteigert hat. Erstaunlicherweise finden sich solche Wirkungsbehauptungen und Studien, deren Design auf solche Wirkungen abzielt, in BAMFORDS Buch fast überhaupt nicht.

Im Gegenteil, ANN BAMFORD beginnt ihr Buch damit, dass sie ihren Lesern eröffnet, dass Arts Education „critical thinking, problem solving, reflection“ fördere und einen Weg darstelle zu „inventiveness, design, innovation“. Zudem fördere sie „risk-taking, confidence and ownership of learning“ und nicht zuletzt schaffe sie einen „sense of community“ und eine erhöhte „student motivation to learn“.<sup>27</sup>

Diese Art von Aufzählung prognostizierter Wirkungen ist auch in Deutschland üblich, im Enquete-Bericht *Kultur in Deutschland*, der vom Deutschen Bundestag in Auftrag gegeben wurde, heißt es im Abschnitt zu „Kultureller Bildung“:

„Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt, wenn diese Komponenten im richtigen Verhältnis stehen, im Vergleich zu anderen Lernsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu höherer Allgemeinbildung. Gleichzeitig werden höhere Kreativität, bessere soziale Ausgeglichenheit, höhere soziale Kommunikationsfähigkeit, höhere Lernleistungen in den nichtkünstlerischen Fächern (Mathematik, Informatik), bessere Beherrschung der Muttersprache und allgemein bessere Gesundheit erreicht. Durch kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung

25 BAMFORD gibt leider kein konkretes Beispiel; es wirkt aber, als ob sie etwa daran denkt, dass etwa der Fremdsprachenunterricht auf künstlerische Mittel, zum Beispiel Lieder oder Gedichte, zurückgreift, um Sprachkompetenz zu fördern.

26 Der Umfang dieser Künste ist dabei nicht auf den klassischen Kanon der „hohen“ Künste beschränkt, auch neue Formen wie etwa Video, Webdesign oder Performances, aber auch „niedrige“ Künste wie etwa die Zirkuskünste, sind in diesem Kunstbegriff enthalten.

27 Vgl. BAMFORD 2006, S. 19.

und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind: Entwicklung der Lesekompetenz, Kompetenz im Umgang mit Bildsprache, Körpergefühl, Integrations- und Partizipationskompetenz und auch Disziplin, Flexibilität, Teamfähigkeit.“<sup>28</sup>

Es ließen sich nun viele weitere Beispiele anführen, in denen umfangreiche Kataloge benannt werden, was „Kulturelle Bildung“ alles fördere, interessant ist dabei, weshalb diese umfangreichen Kataloge so oft formuliert werden. MEIKE BAADER zeigt in ihrem Artikel „Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste?“<sup>29</sup>, dass die Geschichte der ästhetischen bzw. kulturellen Bildung schon immer mit solch hohen Erwartungen verbunden war: Die Romantiker wollten zur Poetisierung der Welt beitragen, Schiller Vernunft und Sittlichkeit versöhnen, die Reformpädagogen zu einer Geschmacksverbesserung des Volkes beitragen, Vertreter der kritischen Theorie den Menschen aus den Zwängen des Kapitalismus befreien und aktuelle Konzepte versprechen durch kulturelle Bildung eine Bewährung in einer immer vielfältiger werdenden Welt. BAADER beendet ihren Artikel schließlich damit, dass sie vor diesen hohen Erwartungen warnt, zugleich aber auch auf das hohe Potential gelungener Projekte Kultureller Bildung verweist. Auch hier lässt sich die Forderung nach einer empirischen Erforschung anschließen, die – so MAX FUCHS – „in Deutschland unterentwickelt“<sup>30</sup> ist.

Das größte Problem, das aus dieser Überfrachtung entsteht, ist allerdings, dass dadurch meist eine Instrumentalisierung der Künste angelegt wird. Die Aussage der Enquete-Kommission, dass die Künste auch zu „höheren Lernleistungen in den nicht-künstlerischen Fächern führen“, ist nicht nur empirisch höchst fragwürdig, sondern verweist auch auf einen sehr merkwürdigen Instrumentalisierungsgedanken, dessen Skurrilität JOHANNES BILSTEIN sehr treffend deutlich macht:

„Wenn man sich die Begründungen des Kunst-Unterrichts in der Tradition der Reform-Pädagogik anschaut, dann fällt recht bald etwas auf, was ich die chronische utopische Überlastung dieses Unterrichts nennen möchte.

Nehmen wir zum Vergleich den Chemie-Unterricht. Viele finden ihn interessant, einige mögen ihn nicht, viele finden ihn nützlich, einige verstehen ihn nicht. Von vorneherein ist aber klar, wofür er gut sein könnte und was man mit dem dort erworbenen Wissen anfangen könnte: Chemisches im weitesten Sinne eben. Kein Mensch käme auf die Idee, die Verbesserung des Abendlandes, die Befreiung der Menschheit oder doch wenigstens das Glück der Kinder von ihm zu erwarten.“<sup>31</sup>

BILSTEIN kritisiert hier zu Recht die Instrumentalisierung der Künste, sein Vergleich mit dem Chemieunterricht macht deutlich, dass von diesem „nichts weiter“ erwartet wird, als den Schülern „Wissen über Chemisches“ zu vermitteln. Interessant daran aber ist doch, dass es keiner weiteren Begründung bedarf: Die „Nützlichkeit“ chemischen Wissens scheint außer Frage zu stehen. Die „Nützlichkeit“ künstlerischen Wissens hingegen scheint fragwürdig und muss durch abstraktere Zielsetzungen nachgereicht werden. Genau dagegen wendet sich BILSTEIN und plädiert dafür, die Künste nicht zu

28 ENQUETE-KOMMISSION 2008, S. 379.

29 BAADER 2007a.

30 FUCHS 2008, S. 113.

31 BILSTEIN 2007, S. 176.

instrumentalisieren, sondern als einen Gegenpol zu anderen Fächern zu begreifen, gerade ihre vermeintliche „Nutzlosigkeit“ soll erhalten bleiben. Die Frage ist allerdings, ob sich die Vertreter Kultureller Bildung so eine Zurückhaltung leisten könnten. Die umfangreichen Wirkungskataloge sind sicherlich auch als ein Legitimationsmittel zu lesen, um im Wettbewerb um Finanzierungsmittel nicht weiter marginalisiert zu werden. Für empirische Forschung hingegen erscheinen diese umfänglichen Kataloge ziemlich unbrauchbar, da unklar ist, wie sie so zu operationalisieren wären, dass sie auch empirisch überprüft werden können.

### 1.3 Forschungsansätze in der Kulturellen Bildung

Wie wird versucht, Wirkungen Kultureller Bildung zu dokumentieren, zu erfassen, zu erforschen und darzustellen? Sieht man sich unter dieser Perspektive die Forschungs- und Dokumentationslandschaft der letzten Jahre an, dann erscheint es sinnvoll, fünf verschiedene Ansätze voneinander zu unterscheiden: Evaluationen, Dokumentarfilme, Transferforschung, Biographieforschung und Prozessorientierte Forschung.

In Evaluationen wird versucht, die „Wirkungen“ eines ganz konkreten Projekts zu messen. Ich werde auf diese Form nicht weiter eingehen, da normalerweise mit dieser Art von Evaluation keine Aussagen verbunden werden, die über das jeweilige Projekt hinausreichen. Eine Übersicht über Forschungsmethoden, in denen auch Evaluationsansätze diskutiert werden, findet sich im Aufsatz „Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck“.<sup>32</sup> In diesem Artikel findet sich auch eine erste Analyse von Dokumentarfilmen, die in den letzten Jahren sehr zahlreich geworden sind und dank ihrer großen Popularität (allen voran „Rhythym is it“) ein großes Publikum erreicht haben. Ich werde im Folgenden ausführlicher auf die Ansätze der *Transferforschung*, der *Biographieforschung* und der *Prozessorientierten Forschung* eingehen.

#### *Transferforschung*

Die Arbeit, die in den letzten zehn Jahren in Deutschland am meisten Aufmerksamkeit außerhalb des Fachdiskurses erzielen konnte, ist sicherlich die so genannte „Bastian-Studie“<sup>33</sup>. HANS GÜNTHER BASTIAN, Professor für Musikpädagogik in Frankfurt am Main, untersuchte mit seinem Forscherteam in einer Längsschnittuntersuchung über sechs Jahre die Auswirkungen eines so genannten „erweiterten Musikunterrichts“ auf die Kompetenzentwicklung von GrundschülerInnen. Da es bei diesen Kompetenzen um solche ging, die über den Bereich musikalischer Kompetenzen hinausweisen, erscheint es sinnvoll, von „Transferforschung“ zu sprechen.

Die Studie, in Fachkreisen heftig diskutiert,<sup>34</sup> wurde einer breiten Öffentlichkeit vor allem durch zahlreiche Zeitungsartikel bekannt, die oft, so der Vorwurf durch

32 FINK et al. 2010.

33 BASTIAN et al. 2000.

34 Vgl. hierzu unter anderem: GEMBRIS 2001, auch dieses Buch ist mittlerweile in drei Auflagen erschienen.

BASTIAN,<sup>35</sup> seine Ergebnisse verkürzt darstellten. Insbesondere die Schlagzeilen, in denen der von BASTIAN beschriebene Zusammenhang von erweitertem Musikunterricht und Intelligenzentwicklung bzw. sozialen Kompetenzen, in plakative Formulierungen gefasst wurde,<sup>36</sup> erregten die wütende Distanzierung BASTIANS. Sieht man von dieser interessanten öffentlichen Diskussion ab,<sup>37</sup> soll die Auseinandersetzung mit dieser Studie dazu dienen, die Stärken und Schwächen eines transferorientierten Ansatzes zur Erforschung von Projekten Kultureller Bildung deutlich zu machen. Dabei geht es mir weniger um eine Diskussion forschungsmethodischer Fragen als vielmehr um die grundsätzliche Ausrichtung der Studie.

BASTIANS Anliegen war es, mithilfe eines Versuchs- und Kontrollgruppendesigns Antwort auf die Frage zu geben, welche Wirkungen auf verschiedene Kompetenzbereiche die Teilnahme an zusätzlichem Musikunterricht hat. Sein Design umfasste fünf Grundschulklassen verschiedener Schulen, die als Versuchsgruppe zusätzlichen Musikunterricht erhielten und zwei Grundschulklassen verschiedener Grundschulen, die als Kontrollgruppe keinen zusätzlichen Musikunterricht erhielten. Die Wirkungen dieses speziellen musikalischen Treatments sollten durch psychometrische Tests an insgesamt 13 Erhebungsterminen im Zeitraum von 6 Jahren ermittelt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit galt dabei einem sehr umfangreichen Katalog von Kompetenzen und anderen psychologischen Parametern: „Intelligenz“, „Soziale Kompetenz“, „Konzentrationsfähigkeit“, „Angst und emotionale Labilität“, „musikalische Begabung und Leistung“, „musikalische Entwicklung“, „Selbstkonzept“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Kreativität und schöpferisches Denken“. Betrachtet man diesen Katalog genauer und erinnert sich an den Vergleich BILSTEINS mit dem Chemieunterricht zurück, dann fällt auf, dass nur zwei der insgesamt neun untersuchten Phänomene einen direkten Bezug zur Musik haben. Der zusätzliche Musikunterricht soll also keineswegs nur musikalische Fähigkeiten erweitern, sondern auch eine umfangreiche Reihe weiterer Kompetenzen fördern. Dieser Katalog fordert Instrumentalisierungsgedanken geradezu heraus – wie ja auch die erwähnten Schlagzeilen zeigen – wemgleich sich BASTIAN wiederholt dagegen verwahrt und auf die Eigenbedeutung der Musik verweist.<sup>38</sup> Sieht man sich nun die einzelnen Fallstudien zu den erwähnten Kompetenzen genauer an, entstehen nicht nur viele forschungsmethodische Fragezeichen, es fällt vor allem auf, dass die Art und Form des „erweiterten Musikunterrichts“ an den jeweiligen Schulen zwar ausführlich beschrieben wird, allerdings nur in Form der vorgesehenen Curricula (die bei den Versuchsklassen auch noch sehr unterschiedlich waren). Die konkrete Umsetzung dieses zusätzlichen Musikunterrichts war kein vorgesehener Teil der Untersuchung.<sup>39</sup> Diese Fokussierung auf die curriculare Beschreibung und die Verschiedenartigkeit des Treatments erweist sich in der Interpretation der ermittelten Ergebnisse als problematische Lücke. Sieht man sich zum Beispiel den Befund zur „Sozialen Kompetenz“

35 Vgl. BASTIAN o. J., S. 3.

36 „Mozart oder Molotow“ (Der Spiegel), „Musik macht klug“ (Die Zeit), „Wer singt, prügelt nicht“ (Die Süddeutsche), zitiert nach BASTIAN (o. J.), S. 3.

37 Vgl. KNIGGE 2007.

38 „Musikerziehung soll zuallererst die Freude der Kinder an der Musik fördern, als der Freude am ästhetisch Schönen, am Spiel, am kreativen Selbsterleben eben in den Spiel-Räumen der Musik. Wir haben als Musikerzieher unsere Kinder zu dieser Freude an der Musik zu ‚begaben.‘“ (BASTIAN o.J., S. 7).

39 Vgl. BASTIAN ET AL. 2000, S. 146-171.

genauer an,<sup>40</sup> wird deutlich, dass auf Grundlage der vorhandenen Daten überhaupt nicht nachzuvollziehen ist, „wie“ bzw. „was“ am erweiterten Musikunterricht zur Steigerung der sozialen Kompetenz beigetragen haben könnte. Problematisch erscheint das vor allem deshalb, weil so völlig unklar bleibt, ob der Effekt gesteigerter sozialer Kompetenzen nicht auf „außermusikalische“ Faktoren zurückzuführen ist (also zum Beispiel auf das Gemeinschaftserleben bei gemeinsamen Aufführungen, das nicht als genuin musikalisch beschrieben werden kann, sondern vermutlich auch bei Theateraufführungen oder Fußballmannschaften zu beobachten wäre). Diese Kritik soll dabei nicht die Sinnhaftigkeit von Wirkungsforschung im Sinne BASTIANs grundsätzlich in Frage stellen, sondern vielmehr deutlich machen, dass nur durch die Untersuchung der konkreten Praxis Aussagen über mögliche Wirkungszusammenhänge erarbeitet werden können. Oder anders formuliert: Die eigentlich interessante Frage ist doch, *was* – zum Beispiel an bestimmten Formen des gemeinsam Musizierens – *wie* zur Förderung bestimmter Fähigkeiten beitragen könnte. Diese Fragen ließen sich aber nur durch eine Hinwendung zur konkreten Projektpraxis selbst beantworten.

Sieht man sich internationale Studien an, wird deutlich, dass die allermeisten Arbeiten versuchen, Wirkungen von Projekten Kultureller Bildung zu messen, die über den Erwerb künstlerischer Fähigkeiten weit hinausreichen. BAMFORD differenziert ihre Übersicht zu internationalen Studien, die sich mit den Wirkungen Kultureller Bildung auseinandersetzen, zunächst in sieben Bereiche, sie nennt:

1. achievement in the arts
2. student educational attainment and academic achievement
3. student attitude
4. arts education and the community
5. development of imagination and creativity
6. health and well-being
7. ICT literacies and technical skills<sup>41</sup>

Für den ersten Bereich stellt sie fest, dass „quality arts programmes“ zu gesteigerten künstlerischen Fertigkeiten führen, es allerdings an Studien mangelt, die deutlich machen, wie welche Fertigkeiten gefördert werden.<sup>42</sup>

Die Frage, ob es zu einem Anstieg des „academic achievement“ komme, wird von BAMFORD so beantwortet, dass 71 Prozent der Studien diese Annahme stützen. Sie fügt dann allerdings hinzu:

„Learning in and with the arts has been linked with increased student achievement, but the means by which the arts may support cognitive growth in students is relatively undocumented.“<sup>43</sup>

Ganz ähnlich stellt sich die Situation in den anderen Bereichen dar, es gibt – neben von ihr als „anecdotal report“ bezeichneten Berichten über Wirkungen – verschiedene Studien, die einzelne Wirkungsbehauptungen stützen. Die Frage, wie diese Veränderungen zustande gekommen sein könnten, bleibt aber auch hier unbeantwortet.

40 Vgl. BASTIAN ET AL. 2000, S. 295-342.

41 Vgl. BAMFORD 2006, S. 103-138.

42 Vgl. BAMFORD 2006, S. 106.

43 BAMFORD 2006, S. 108.