Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn,
Annette Scheunpflug (Hrsg.)

Kulturelle Bildung

Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde

WAXMANN

Susanne Timm, Jana Costa,
Claudia Kühn, Annette Scheunpflug (Hrsg.)

Kulturelle Bildung

Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde

Waxmann 2020
Münster • New York

Der Band wurde von der Förderlinie „Forschung zur kulturellen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ermöglicht.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

Print-ISBN 978-3-8309-4150-7
E-Book-ISBN 978-8309-9150-2
DOI: https://doi.org/10.31244/9783830991502

© Waxmann Verlag GmbH, 2020
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses E-Book ist unter Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Vorwort

„Kulturelle Bildung bringt im Menschen Saiten zum Klingen, die sonst stumm geblieben wären." Diese einleitenden Worte nutzte Ministerialdirigent Christoph Braß bei der Eröffnung der Fachtagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung" am 6. Juni 2013, auf der das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit Experten der kulturellen Bildung das noch junge Forschungsfeld vermessen und einschlägige Fragen formulieren wollte. Die Ergebnisse dieser Tagung waren eine der wichtigsten Grundlagen für das Bundesministerium, einen neuen Förderschwerpunkt auszugestalten, nämlich die Förderung der Forschung in der kulturellen Bildung. Denn zu diesem Zeitpunkt fehlte es an einer hinreichend differenzierten und methodologisch gut fundierten wissenschaftlichen Basis, die eine Einschätzung der Chancen und Herausforderungen der kulturellen Bildung ermöglichen könnte. Zu diesem Ergebnis kam auch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie „Forschung zu kulturellen Bildung in Deutschland", die von Oktober 2012 bis August 2013 an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde. Dementsprechend hat das Bundesministerium seine Förderung im Feld der kulturellen Bildung neben der Praxis auch der Forschung gewidmet. Forschungsstandards sollten etabliert, interdisziplinäre Bezüge sollten entwickelt, bestehende Forschungslücken geschlossen und Netzwerke verstärkt werden, um Synergien besser nutzen zu können – kurz: Die Qualität der Forschung der kulturellen Bildung sollte gesteigert werden. Eine solche Entwicklung sollte folgerichtig eine forschungsinduzierte Rückwirkung auf die Praxis haben, d. h., professionelle Standards sollen gehoben und eine Evaluationskultur befördert werden, um schlussendlich allen Menschen einen guten Zugang zu kultureller Bildung zu ermöglichen.

Dieser Band enthält die Ergebnisse der ersten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgesetzten und 2016 gestarteten Forschungsförderrichtlinie im Feld der kulturellen Bildung. Das Themenspektrum der geförderten Projekte umfasst unter anderem Fragen zu kulturellen Erfahrungswelten Jugendlicher, Lehr- und Lernsettings, Wirkungen kultureller Bildung und Kompetenzerwerb, Integration und Inklusion sowie Kulturpartizipation und spiegelt damit die Heterogenität der kulturellen Bildung wider. Insgesamt konnten neue Erkenntnisse generiert werden, die direkte Schlussfolgerungen auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildungspraktiken zulassen. Einige Forschungsprojekte konnten hierfür methodische Verfahren entwickeln, um bestimmte Erhebungen erst möglich zu machen. So konnten erste Forschungslücken geschlossen werden.

Seit der Veröffentlichung der ersten Forschungsförderrichtlinie zur kulturellen Bildung hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung zwei weitere Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung und zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen veröffentlicht. Auch durch die Förderung des Bundesministeriums für Bildung konnte sich die Forschung in der kulturellen Bildung in den vergangenen Jahren erheblich weiterentwickeln. Derzeit widmet sich das Ministerium verstärkt auch dem Thema Transfer, um zu gewährleisten, dass

die Forschungsergebnisse auch in der Praxis nutzbar gemacht werden können. Der Zugang zu kultureller Bildung soll somit allen Menschen offenstehen, damit die Saiten, die die kulturelle Bildung im Menschen zum Klingen bringen kann, nicht verstummen.

Kornelia Haugg
Leiterin der Abteilung „Berufliche Bildung;
Lebenslanges Lernen“ im BMBF

Inhalt

Susanne Timm, Annette Scheunpflug, Jana Costa & Claudia Kühn
Kulturelle Bildung.
Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen,
empirische Befunde 11

1. Subjekte kultureller Bildung

Caroline Theurer, Kristin Löwenberger, Nicole Berner und Frank Lipowsky
Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter.
Ergebnisse aus dem KuBiJu-Projekt 25

Markus Dederich, Cornelie Dietrich,
Hannah Nitschmann & Isabel Wullschleger
Ästhetische Bildung und Inklusion 45

Benjamin Jörissen, Martha Karoline Schröder & Anna Carnap
Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu
Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken 61

Susanne Keuchel & Steffen Riske
Postdigitale kulturelle Jugendwelten:
Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung 79

Chris Kattenbeck & Florian Heesch
The Wacken Music Camp Multiple: Zur unterschiedlichen Wahrnehmung und
Integration eines Musiklernorts in drei Lernökologien 97

2. Akteure der Kulturvermittlung

Ulrike Kranefeld & Anna-Lisa Mause
Anleitung zum Eigen-Sinn?
Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des
Musik-Erfindens 113

Jana Costa & Barbara Drechsel
Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte.
Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse 129

Susanne Timm & Annette Scheunpflug
Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns.
Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung 147

Anne Hartmann, Dorothea Hilliger & Eliana Schüler
Multiperspektivische Forschung in Tanz, Theater und Performance 163

Nicole Burzan & Jennifer Eickelmann
Aufseher – Vermittler – Animateure.
Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum 177

3. Diskurse im Kontext kultureller Bildung

Wael Baitamani, Julia Breidung, Susanne Bücken, Norbert Frieters-Reermann, Marion Gerards & Johanna Meiers
„Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen."
Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse 197

Claudia Kühn, Konstantin Lindner & Annette Scheunpflug
Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung.
Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte 213

4. Wirkungen kultureller Bildung

Lydia Kastner, Nora Umbach, Aiste Jusyte, Susana Ruiz Fernández, Sven Nommensen & Peter Gerjets
Kulturelle Bildung im Kunstmuseum evidenzbasiert gestalten:
Entwicklung und Evaluation (digitaler) Kunstkurse zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten von Jugendlichen 231

Oliver M. Reuter, Roland Stein, Sabine Wolz & Tanja Wilkeneit
Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen 247

Joachim Ludwig & Sarah Thomsen
Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performance-Projekten 265

Jasmin Chantah, Emily Frankenberg, Stefana Lupu, Ingo Roden, Gunter Kreutz & Stephan Bongard
Effekte musikalischer Aktivität auf Selbstberichte psychischer Gesundheit und Akkulturation von geflüchteten jungen Männern 279

Stefana Lupu, Ingo Roden, Mara Krone, Jasmin Chantah, Stephan Bongard & Gunter Kreutz
Auswirkungen musikalischer Interventionen auf die musikalische und kognitive Entwicklung sowie die Akkulturation von Grundschulkindern 297

5. Kulturelle Bildung – method(olog)ische Fundierung weiterer Forschung

Lisa Birnbaum, Viktoria Flasche, Johannes Hasselhorn, Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, Andreas C. Lehmann, Florian Lill, Kathrin Smolarczyk, Verena Wießnet
Kondensiertes Glück? Komplexe Forschungsdesigns zur Entwicklung musikpädagogischer Interventionen 317

Nils Neuber, Yvonne Hardt, Claudia Steinberg & Martin Stern
Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.
Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente . 335

Esther Pürgstaller, Helena Rudi, Claudia Steinberg & Nils Neuber
Konstruktion domainspezifischer Erhebungsverfahren im Tanz.
Grundlagen und Befunde zur Entwicklung eines tanzspezifischen Kreativitätstests und Fragebogens zum tänzerischen Selbstkonzept 349

Martin Stern, Yvonne Hardt, Lea Spahn & Miriam Leysner
Tanzvermittlung reflektieren und erforschen. Forschungsheueristik und Selbstreflexionsbogen für die Diversität des Feldes 365

Ulrich Frick, Katrin Rakoczy, Miles Tallon, Susanne Weiß & Ernst Wagner
„Ich sehe was, was du nicht siehst!" Erste Bausteine zur Messung von Bildkompetenz bei Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe 379

Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Jule Korte, Janna R. Wieland & Carla J. Maier
Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule.
Method Mixing als Transmission 401

Autorinnen und Autoren 416

Susanne Timm, Annette Scheunpflug, Jana Costa & Claudia Kühn

Kulturelle Bildung

Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde

Forschung zur kulturellen Bildung – eine Einführung

Die Bedeutung kultureller Bildung ist nach der Konzentration auf die Lernbereiche sogenannter Kernfächer in den letzten Jahren wieder stärker in das wissenschaftliche und gesellschaftliche Bewusstsein gerückt. Dies zeigt sich in der Ausdifferenzierung ihrer Praxis, an der gestiegenen Aufmerksamkeit im öffentlichen Diskurs, in der Ausweitung von Forschung zur kulturellen Bildung und im Beginn eines internationalen Diskurses. (1) In Hinsicht auf die *Praxis kultureller Bildung* ist dieser Prozess u. a. von Profilierungen von Kulturschulen, der Etablierung von Förderprogrammen und der gestiegenen Anerkennung nonformaler und informeller kultureller Bildungsprozesse gekennzeichnet. (2) Im *bildungs- und kulturpolitischen Diskurs* wird die Einschätzung geteilt, dass kulturelle Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und für die Weiterentwicklung der Gesellschaft Bedeutung besitzt (vgl. Deutscher Bundestag, 2007). Als Meilensteine der sukzessiven Aufwertung kultureller Bildung und deren Diffusion in verzweigte gesellschaftliche Diskursfelder können folgende Ereignisse gelten: Kulturpolitisch prominent besetzt erschien 2012 das erste Mal die Beilage „Kultur bildet. Beiträge zur Kulturellen Bildung", die der Deutsche Kulturrat der Zeitschrift „Politik und Kultur" nun jährlich beifügt (Zimmermann & Geißler, 2012). Die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung Annette Schavan formulierte für die erste Ausgabe der Beilage den Appell „Kulturelle Bildung stärken. Die Chance auf gute Bildung ist eine Frage der Gerechtigkeit – unabhängig von Herkunft und Einkommen" (Schavan, 2012). Ebenfalls in 2012 legte der Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012) einen Schwerpunkt auf die „Analyse kultureller Bildung im Lebenslauf". Dabei wurde insbesondere die Vielfalt kulturbezogener Bildungslandschaften sichtbar. (3) Der Bedeutungszuwachs für kulturelle Bildung äußert sich auch in einer *Intensivierung der Forschung*. Die Anzahl von Forschungsprojekten und Veröffentlichungen zur kulturellen Bildung stieg deutlich an (vgl. z. B. Scheunpflug, Züchner & Wulf, in Vorb.). Auch aktuellen Entwicklungen wie der Digitalisierung wird zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt (Christ, Penthin & Kröner, submitted, under review; Kröner, Christ & Penthin, submitted, under review). Die Gründungen des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung sowie des Forschungsfonds Kulturelle Bildung des Rates für Kulturelle Bildung e. V. stellen weitere relevante Schritte auf dem Weg einer Weiterentwicklung des Forschungsfeldes dar. (4) Schließlich bildet sich der Bedeutungszuwachs kultureller Bildung auch auf *internationaler Ebene* ab, zum Beispiel in dem Zusammenschluss von Weltfachverbänden zur World Alliance for Arts Education, die seit 2007 zum regelmäßigen Austausch im Rahmen

eines World Alliance for Arts Education Summit einlädt. Zu verzeichnen ist ein wachsender Bestand international verankerter Literatur (z. B. Bressler, 2007; Barton & Baguley, 2017) und die Etablierung einer international vergleichenden Forschung im Bereich kultureller Bildung (Ijdens, 2016; Ijdens, Bolden & Wagner, 2018; Jörissen et al., 2018).

Desiderata der bisherigen Forschung

Trotz intensivierter Forschungsaktivitäten besteht ein immenser Forschungsbedarf (Grgic & Rauschenbach, 2013/2012; Reinwand, 2012). Dieser wird nicht zuletzt durch die gesellschaftlichen Veränderungs- und Pluralisierungsprozesse offenkundig, die einer stetige Forschungspraxis bedürfen, um der Erweiterung und Neujustierung kultureller Bildung reflexiv gerecht werden zu können. So wird bspw. problematisiert, dass neben Datenlücken, wie sie im Bildungsbericht 2012 sichtbar wurden, die Profilierung eines systematischen Forschungsfelds im Kontext kultureller Bildung noch aussteht (Liebau, 2013). Offen ist eine systematische Durchdringung der vielfältigen Forschungsansätze, -perspektiven und paradigmatischer Zuordnungen (Scheunpflug & Prenzel, 2013), für die die Studie von Eckart Liebau, Benjamin Jörissen und Leopold Klepacki (Liebau, Jörissen & Klepacki, 2014) einen Auftakt bildet. Mit der zunehmenden Bedeutung kultureller Bildung in der Kultur- und Bildungspolitik rückt schließlich die Frage nach den Effekten kultureller Bildungsangebote in den Blick und, damit auch die Frage danach, wie das Praxisfeld einer evidenzbasierten Erforschung zugänglich gemacht werden kann. Diese evidenzbasierte und bildungspolitisch präferierte Wirkungsforschung verdeutlicht, wie eng der Forschungsdiskurs zur kulturellen Bildung an gesellschaftlichen Resonanzverhältnissen gebunden ist. Er spannt sich zwischen den Autonomieansprüchen der Künste und Selbstbildung einerseits und den gesellschaftlichen Legitimationsdruck kultureller Bildungspraxis (Reinwand-Weiss, 2015) anderseits auf. Folgerichtig fließt diese gesellschaftliche Situiertheit der Forschung zur kulturellen Bildung in ihre Reflexion mit ein.

1. Die Förderlinie „Forschung zur kulturellen Bildung“: Zum Anliegen dieses Bandes

An diesen markanten und nur kurz skizzierten Entwicklungen – der Bedeutungssteigerung kultureller Bildung in öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskursen – setzt der vorliegende Sammelband an. In ihm sind die Forschungsergebnisse aus achtzehn Projekten der Förderlinie „Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gebündelt, die zwischen 2016 und 2019 realisiert wurden.[1] Die Forschung war überwiegend an Universitäten, teils auch an Kunstakademien und in Kooperation mit multiplikatorisch

1 Zu danken ist dem Projektträger, dem DLR, mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Anregung zu diesem Band, dem BMBF für dessen Finanzierung und der tatkräftigen Unterstützung durch Frederic Reese und Luise Franke bei der Bearbeitung

wie forschend Tätigen im Praxisfeld verortet. Für das BMBF steht außer Frage, dass „Forschung […] für die kulturelle Bildung ein wichtiger Innovationstreiber und ein Element der Qualitätssicherung [ist]. Sie soll daher einen festen Platz in der Bildungsforschung erlangen. Die Forschung zur kulturellen Bildung bedarf hierfür einer Qualitätsverbesserung, auch um anschlussfähig an Diskurse in anderen Bereichen der Bildungsforschung und an gesellschaftlichen Diskussionen [sic!] zu werden" (BMBF, 2020). Mit diesem Band können nun vielfache Anschlüsse kultureller Bildung zu verschiedenen Sparten der Bildungsforschung und zu gesellschaftlich relevanten Diskursen, wie dem der gesellschaftlichen Teilhabe, aufgezeigt werden.

Seit 2013 verfolgt das Bundesministerium für Bildung und Forschung in verschiedenen Programmen die Förderung kultureller Bildungspraxis und ihrer Beforschung: Den Auftakt bildete 2013 das Programm „Kultur macht stark", dessen zweite fünfjährige Förderphase 2018 aufgelegt wurde. In diesem Programm stehen Kinder und Jugendliche, die Verbesserung von Bildungschancen und die Förderung lokaler Bildungsstrukturen für die Umsetzung außerschulischer Projekte kultureller Bildung im Vordergrund. Dieser Praxisförderung wurde mit der Ausschreibung „Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung" ein explizit wissenschaftlich ausgerichtetes Forschungsprogramm unter dem Dach der „Kulturellen Bildung" zur Seite gestellt, ohne dass das wissenschaftliche Förderprogramm zur direkten Beforschung der vom BMBF geförderten Bildungspraxis aufgerufen wäre. Mit der Programm- und Forschungsförderung wird vielmehr den zwei zentralen Arbeitsschwerpunkten des Ministeriums Rechnung getragen, nämlich einerseits die Qualität von Bildungsangeboten sicherzustellen und andererseits lern- und bildungsbezogene Forschungen zu intensivieren. In diese doppelte Agenda des BMBF reiht sich die Förderlinie „Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung" mit einem expliziten Forschungsschwerpunkt ein.

Seitens des Ministeriums wurden mit dieser Förderlinie zwei Ziele verfolgt: Zunächst ging es darum, das weit aufgespannte und disparate Forschungsfeld weiter zu entwickeln. Ein weiterer Fokus lag auf dem Ausbau von Bündnissen und mehrteiligen Brückenschlägen zwischen verschiedenen Ansatzpunkten, die von einer theoretischen Reflexion der Beforschung kultureller Bildung, über Methoden reflektierende und generierende Arbeiten wie Beobachtungen der Praxis bis hin zur Intervention und der Ausarbeitung von praxisrelevanten Konzeptionen reichen. Beide Zielstellungen spiegeln sich in den weit gefächerten Provenienzen und Ausrichtungen der in der Förderlinie beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler[2] sowie den praxiserfahrenen Akteuren wider, die die gegebene Breite an multiplen Schnittstellen entsprechend gewährleisten. Dass mit den achtzehn Projekten das Feld der Forschungen zur kulturellen Bildung aber nicht abschließend ausgemessen werden kann, und auch

---

des Buches. Dank gilt auch den in diesem Band publizierenden Forschungsprojekten für ihre Kooperationsbereitschaft.

2 In vorliegendem Band finden sich verschiedene genderbezogene Schreibweisen, in denen sich die unterschiedlichen Fachtraditionen der einzelnen Forschungsprojekte niederschlagen.

die Anschlüsse und Bezugnahmen zwischen einzelnen Projekten einer Weiterarbeit und Vernetzung bedürfen, versteht sich von selbst. Insgesamt drei Netzwerktreffen zielten auf eine Kontaktanbahnung zwischen den verschiedenen Projekten ab, ohne sie einer engen In-Beziehung-Setzung zu verpflichten. In diesem Sinn stellt der vorliegende Sammelband eine inspirierende Summe der einzelnen Forschungsarbeiten zur kulturellen Bildung dar.

Die Vielfalt der Forschung zur kulturellen Bildung

Im Überblick über die verschiedenen Beiträge, die in diesem Buch vertreten sind, wird die Heterogenität der Forschungslandschaft in der Vielzahl ihrer Perspektiven und theoretischen Verortungen jenseits einer abschließenden Systematisierung des Feldes sichtbar. Dies bildet sich auch darin ab, dass die zentralen Begriffe *Kultur* und *kulturelle Bildung* unterschiedlich gefasst werden und verschiedene Konstruktionen leitend sind. Die zu konstatierende Vielfalt bezieht sich auf unterschiedliche Dimensionen dieser Forschung:

Zugehörigkeit zu verschiedenen Paradigmen: Rainer Treptow (Treptow, 2017) geht generell davon aus, dass Forschung zur kulturellen Bildung notwendigerweise verschiedenen Theoriefamilien angehört und ebenso verschiedenen Forschungsstrategien folgt, denn je spezifische theoretische Verortungen provozieren Frageperspektiven und fokussieren je eigen geformte Gegenstände und Merkmale (vgl. Treptow, 2017, S. 127). Tobias Fink et al. betonen, dass die Perspektivenvielfalt auch den unterschiedlichen Legitimationszusammenhängen der kulturellen Bildungspraxis und der sie begleitenden Forschung geschuldet ist (Fink, Hill, Reinwand-Weiss & Wenzlik, 2012, S. 14). Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Paradigmen bildet sich schließlich auch in den Ausrichtungen der hier vorgestellten Forschungsansätzen ab, die zum Teil dem empirisch-rationalistischen Paradigma (vgl. die Beiträge von Kastner et al. oder Frick, Rakoczy, Tallon, Weiß & Wagner, sowie Birnbaum et al.), einem hermeneutischen Zugriff (vgl. den Beitrag von Kranefeld & Mause) oder eher der kritischen Theorie (vgl. den Beitrag von Baitamani et al.) und einem aktionsorientierten Forschungsparadigma (vgl. die Beiträge von Hartmann, Hillinger & Schüler oder Dederich, Dietrich, Nitschmann & Wullschleger) zuzuordnen sind oder sich eines Methodenmixes bedienen (vgl. den Beitrag von Althans, v. Bernstorff, Korte, Wieland & Maier).

Verwendung unterschiedlicher Kulturbegriffe: Auch der der Forschung zur kulturellen Bildung zugrundeliegende Kulturbegriff ist nicht klar umrissen. Im Diskurs sind verschiedene begriffstheoretische Ansätze auffindbar (vgl. z. B. Scheunpflug, Franz & Stadler-Altmann, 2012), die sich entweder stärker auf die Tradition eines humanistisch geprägten, eines ethnographisch gefassten oder eines kulturwissenschaftlich fundierten Kulturverständnisses beziehen, oder aber in der Kombination verschiedener paradigmatischer Ansätze und Methodologien auf die Komplexität mehrdimensionaler Bildungsprozesse rekurrieren. In diesem Band finden sich demnach sowohl Forschungsbeiträge, denen ein hochkultureller Kulturbegriff zugrunde gelegt ist (vgl. den Beitrag von Neuber, Hardt, Steinberg & Stern), als auch solche, die an einen be-

deutungsorientierten Kulturbegriff im Sinne Clifford Geertz anschließen (vgl. den Beitrag von Kühn, Lindner & Scheunpflug).

Bezug auf unterschiedliche Praxen und Räume: Die zunehmende Ausdifferenzierung von Gegenstandsbezügen und Räumen kultureller Bildung findet ihren Niederschlag in den Forschungsansätzen der vorgestellten Beiträge. Es werden spartenspezifische Bildungsprozesse (z. B. das Projekt von Heeg – nicht in diesem Band vertreten –, und die Beiträge von Ludwig & Thomsen, Pürgstaller, Rudi, Steinberg & Neuber; Stern, Hardt, Spahn & Leysner oder Jörissen, Schröder & Carnap) und Aktivitäten in spezifischen kulturellen Bildungsorten fokussiert (vgl. der Beitrag von Burzan & Eickelmann). Untersucht werden Formen und Effekte spezifischer kultureller Praxis (vgl. die Beiträge von Costa & Drechsel; Chantah et al., Lupu et al.). Zudem werden schulische wie außerschulische Räume in den Blick genommen (vgl. den Beitrag von Theurer, Löwenberger, Berner & Lipowsky), und es wird danach gefragt, inwiefern kulturelle Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe beiträgt (vgl. den Beitrag von Keuchel & Riske). Auch das Verständnis von Kultur selbst wird untersucht (vgl. den Beitrag von Timm & Scheunpflug).

Reproduktion und Produktion von Kultur: In den einzelnen Forschungsperspektiven gerät die Reproduktion von Kultur, die Produktion von Kultur oder auch deren Verschränkung in den Blick. So wird im Beitrag von Kattenbeck & Heesch bspw. die Verschränkung von Aktion und Reaktion in Lernökologien fokussiert und im Beitrag von Reuter et al. die ästhetischen Bildungsprozesse von Jugendlichen in ihrer Bedingtheit und in ihrem Potenzial in sozial schwierigen Lagen.

Deutlich wird, dass das Forschungsfeld kultureller Bildung analog zum Praxisfeld an Breite gewonnen hat und dass Kultur selbst als bedeutungstragende Dimension menschlichen Lebens in ihren Bezüglichkeiten nicht einzugrenzen ist. Hier Übersichtlichkeit zu erwarten, gerät zwangsläufig in Konflikt mit der Vielfalt und Dynamik menschlicher Äußerungsformen, -inhalte und ihren Verflechtungen.

2. Zum Aufbau und den Beiträgen des Bandes

Der Ordnung des Buches haben wir eine Systematik zugrunde gelegt, in welcher die vielfältigen Forschungsparadigmen, Gegenstandsbereiche und Ausrichtungen der Beiträge ansatzweise eingefangen werden sollen. Mit den vorgenommenen Rubrizierungen kann der Komplexität der Projekte aber nur annäherungsweise entsprochen werden. So sind bei einigen Beiträgen die jeweiligen Forschungsgegenstände für die Zuordnung ausschlaggebend, während bei anderen die methodische Herangehensweise oder Theorieentwicklung für ihre Zuordnung leitend sind.

Im Sammelband werden die Beiträge entlang fünf thematischer Bereiche systematisiert: Subjekte kultureller Bildung, Akteure der Kulturvermittlung, Diskurse im Kontext kultureller Bildung, Wirkungen kultureller Bildung sowie Method(olog)ische Weiterentwicklungen zur Forschung zur kulturellen Bildung.

Subjekte kultureller Bildung

In den fünf Beiträgen des ersten Buchabschnitts stehen die Subjekte kulturellen Lernens im Fokus. Untersucht werden kulturelle Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in nonformalen und informellen Kontexten.

Im Beitrag von Caroline Theurer, Kristin Löwenberger, Nicole Berner und Frank Lipowsky werden Ergebnisse aus dem Projekt „Kulturelle Bildung im Jugendalter – Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen" präsentiert. Ihm liegt die Frage zugrunde, welchen kulturell bildenden Tätigkeiten Jugendliche nachgehen und was sie motiviert, sich in ihrer Freizeit kulturell zu betätigen. Genauer in den Blick kommen dabei u. a. individuelle, peerbezogene und familiäre Beweggründe für kulturelle Tätigkeiten in non-formalen und informellen Settings.

Im Beitrag von Markus Dederich, Cornelie Dietrich, Hannah Nitschmann und Isabel Wullschleger werden Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings fokussiert. Die Autorinnen und der Autor verfolgen die Frage, ob affektive, differenzerzeugende oder differenzstabilisierende soziale Resonanzen durch kulturell-ästhetische Bildungsprozesse so verändert werden können, dass sie Inklusion befördern. Angesichts der verschiedenen Dimensionen der Wahrnehmungs- und Sprachordnungen und des Involviertseins in ästhetisch-künstlerisch gerahmten Situationen entwickeln sie die begriffliche Konzeptionierung der „Teil-Teilhabe".

In dem Vorhaben „Postdigitale kulturelle Jugendwelten" wird davon ausgegangen, dass Digitalisierungsdynamiken die Lebenswelten der Menschen und damit auch kulturelle Praktiken zunehmend verändern. Ziel ist es, das Verhältnis junger Menschen zu kulturellen Praktiken und Ausdrucksformen insbesondere der transformatorischen Verschränkung analoger und digitaler Praktiken näher zu bestimmen. In den Beiträgen der Autorenteams Benjamin Jörissen, Martha Karoline Schröder und Anna Carnap sowie Susanne Keuchel und Stefan Riske werden die zwei methodisch miteinander verschränkten Teilprojekte sowie die mit ihnen jeweils neu entwickelten postdigitalen Forschungsdesigns vorgestellt und gezeigt, wie sich der digitale Wandel auf die künstlerisch-kreative Praxis, kulturelle Bildung und Teilhabe junger Menschen ausgewirkt hat. Deutlich wird, dass digitale kulturelle Rezeptions- und Produktionspraxen in jugendliche Lebenswelten eingebettet sind und Entwicklungs- und Lernbedarf der kulturellen Bildungspraxis und -forschung darin bestehen, auf die postdigitale Transformation hinsichtlich der zukünftigen Gestaltung von Digitalität adäquat zu reagieren und der Aufgabe gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe gerecht zu werden.

Im Beitrag von Chris Kattenbeck und Florian Heesch wird mittels eines holistischen Zugangs untersucht, wie drei Jugendliche die Bedeutung des Musiklernorts Wacken Music Camp hinsichtlich des Herstellens von Verbindungen zu anderen Lernorten unterschiedlich konstruieren und welche Herausforderungen jeweils damit verbunden werden. Ausgangspunkt für die Untersuchung ist das Interesse daran, wie Verbindungen zwischen Orten des Musiklernens von Jugendlichen hergestellt werden und neue Lernorterfahrungen in individuelle Lernökologien integriert werden.

Akteure der Kulturvermittlung

Im zweiten Abschnitt rücken die „Akteure der Kulturvermittlung" in den Blick. In fünf Beiträgen werden Forschungsergebnisse präsentiert, die sich den Personen widmen, die in Angeboten der kulturellen Bildungspraxis tätig sind.

Der Beitrag von Ulrike Kranefeld und Anna-Lisa Mause widmet sich der Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen und fokussiert fachspezifischen Handlungsmuster im Musikunterricht und außerschulischer Musikangebote. Auf der Grundlage videografierter Unterrichtseinheiten rekonstruieren die Autorinnen Handlungs- und Interaktionsmuster der *Lehrenden* im Spannungsfeld von Anleitung und Eigenständigkeit der Teilnehmenden. Deutlich wird, dass sich das Anleitungshandeln zwischen einer auf öffnende Möglichkeitsräume zielenden Uneindeutigkeit einerseits und einer konkreten Lösungsorientierung andererseits aufspannt.

Auch in den beiden folgenden Beiträgen stehen Lehrende im Fokus. Im Beitrag von Jana Costa und Barbara Drechsel werden die künstlerisch-ästhetischen Praxen von Lehramtsstudierenden mit Hilfe der Daten des Nationalen Bildungspanels nachgezeichnet. Deutlich wird, dass sich Lehramtsstudierende in einigen Domänen von Studierenden ohne Lehramtsbezug unterscheiden. Vor diesem Hintergrund werden Perspektiven für die Lehramtsausbildung erkennbar. Im Beitrag von Susanne Timm und Annette Scheunpflug präsentieren die Autorinnen Ergebnisse aus einem qualitativen Forschungsprojekt, in welchem handlungsleitende Wissensbestände angehender Lehrkräfte für kulturelles Professionshandeln rekonstruiert wurden. Mit dem zentralen Befund wird Professionalisierungsbedarf dahingehend angezeigt, als dass das eigene kulturelle Gewordensein den Studierenden reflexiv kaum zugänglich ist.

Anne Hartmann, Dorothea Hilliger und Eliana Schüler gehen in ihrem Beitrag zu transformativen Bildungsprozessen in performativen Projekten zu Tanz, Theater und Performance zunächst von den künstlerisch-pädagogischen Akteuren aus. Sie widmen sich den Selbstverständnissen der Anleitenden und deren Beziehung zu Transformationsprozessen von Teilnehmenden. Im Beitrag wird das komplexe Verhältnis von Bildungs- und Probeprozessen avisiert. Im Fokus stehen neben einer historischen und zeitgenössischen Bestimmung theaterpädagogischer Praxis die künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisse der Anleitenden. Gezeigt wird einerseits, dass sich das Selbstverständnis des Feldes an relevanten Diskursen orientiert, und dass dies andererseits ein Spannungsfeld zwischen persönlichen Ansprüchen und institutionellen Erwartungen nach sich zieht.

Nicole Burzan und Jennifer Eickelmann setzen sich in ihrem Projekt mit der Rolle des Servicepersonals für die kulturelle Bildung im Museum auseinander. Sie rekonstruieren die Bedingtheit des Rollenverständnisses über die Bindung an die Häuser bzw. die zugrundeliegenden Beschäftigungsverhältnisse und markieren ein noch nicht hinreichend genutztes Potenzial für kulturelle Bildung seitens dieser Akteursgruppe.

Diskurse im Kontext kultureller Bildung

Die Beiträge im dritten Abschnitt widmen sich dem Diskursfeld kultureller Bildung. Es werden kulturtheoretische sowie machttheoretische Aussagepraktiken in relevanten

Textdokumenten untersucht. Implizite Inhalte wie Auslassungen, die wirklichkeitserzeugende Macht innerhalb der Diskurse und ihre Brüche werden herausgearbeitet und analysiert.

Die Autorengruppe Wael Baitamani, Julia Breidung, Susanne Bücken, Norbert Frieters-Reermann, Marion Gerards und Johanna Meiers untersucht die Diskurse in Projekten kultureller Bildung zum Thema Flucht und Migration. Mit ihrer Analyse decken die Autorinnen und Autoren implizite rassistische Annahmen in Diskursen zur kulturellen Bildung auf und leisten so einen Beitrag zu einer rassismuskritischen und diversitätssensiblen kulturellen Bildung. Aus ihren Ergebnissen entwickeln sie Handlungsempfehlungen für Institutionen und Akteure im Bereich der kulturellen Bildung, die bereits bei der Wissensproduktion in der als hegemonial gefassten Idee von kultureller Bildung ansetzen.

Im Mittelpunkt der Diskursanalyse, die von Claudia Kühn, Konstantin Lindner und Annette Scheunpflug vorgestellt wird, stehen Diskurse fachdidaktischer Lehrbücher für die Lehrerbildung. Die Autorengruppe zeigt, dass in diesen Diskursen die Vielfalt möglicher Konstruktionen kultureller Bildung zwar thematisch anklingt, eine stringente und offengelegte theoriebezogene Fundierung aber nach wie vor ein Desiderat darstellt.

Wirkungen kultureller Bildung

In den Beiträgen im vierten Abschnitt werden Forschungen zu Effekten und Wirkungen kultureller Bildung präsentiert. Sie unterscheiden sich u. a. hinsichtlich der Lern- und Bildungsbereiche, des Umfangs und der Intensität der Angebote sowie der Persönlichkeitsmerkmale, für die Wirkungen angenommen und untersucht werden.

Lydia Kastner, Nora Umbach, Aiste Jusyte, Susana Ruiz Fernández, Sven Nommensen und Peter Gerjets stellen Ergebnisse aus einem Forschungsvorhaben zum Zeichnen digitaler Selbstportraits im Kunstmuseum vor. Im Rahmen dieses Projekts werden verschiedene Kursangebote für jugendliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einem Kunstmuseum entwickelt, deren Effekte auf die sozio-emotionalen Fähigkeiten erhoben werden. Je nach Untersuchungsbereich und Angebotsstruktur lassen sich differenzierte Effekte nachweisen.

Der Beitrag von Oliver Reuter, Roland Stein, Sabine Wolz und Tanja Wilkeneit basiert auf einer Studie zu Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen. Ein erster Fokus der Untersuchung liegt auf den die vermittelnde Praxis bestimmenden pädagogischen Paradigmen, Rahmenbedingungen und pädagogischen Arbeitsweisen. Ein zweiter fragt nach positiven Effekten für die sozialen Interaktionen und Auswirkungen auf Identität und Selbstkonzept der Teilnehmenden. Die Untersuchung verschiedener ästhetischer Bildungsangebote zeigt im Ergebnis, dass Aspekte wie Zeit, Qualität und Intensität der individuellen Begleitung relevante Gelingensbedingungen kultureller Bildungsarbeit darstellen.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Joachim Ludwig und Sarah Thomsen steht die Komplexität von Transformationsprozessen in kulturellen Bildungsprojekten des Be-

reichs *Tanz, Theater und Performance*. Sie untersuchen Bildungsprozesse und -verläufe und beschreiben Diskrepanzerfahrungen in ästhetischer und sachlich-sozialer Dimension. Mit dem Beitrag wird ein vertieftes Verständnis kultureller Bildungsprozesse in lerntheoretischer Perspektive geleistet.

Im Beitrag von Jasmin Chantah, Emily Frankenberg, Stefana Lupu, Ingo Roden, Gunter Kreutz und Stephan Bongard werden die Ergebnisse eines kontrollierten, quasi-randomisierten Designs hinsichtlich der Effekte einer musikalischen, nicht therapeutischen Gruppenmaßnahme auf zentrale Aspekte des kulturellen Eingliederungsprozesses bei geflüchteten jungen Erwachsenen untersucht.

Stefana Lupu, Ingo Roden, Mara Krone, Jasmin Chantah, Stephan Bongard und Gunter Kreutz nehmen die Auswirkungen musikalischer Interventionen auf die musikalische und kognitive Entwicklung sowie die Akkulturation von Grundschulkindern in den Blick. Sie untersuchen langfristige Lerntransferwirkungen von musikalischen Interventionen bei Kindern im Grundschulalter hinsichtlich kognitiver, sozial-emotionaler und soziokultureller Variablen im Laufe eines Schuljahres. Die quantitative Erhebung wird durch Feldbeobachtungen und Interviews ergänzt bzw. erweitert.

Metho(do)logische Weiterentwicklungen zur Forschung zur kulturellen Bildung

Im fünften Abschnitt steht schließlich die Frage nach Forschungsinstrumenten, ihrer Tragfähigkeit und ihren Anwendungsbereichen im Fokus. Hier zeigt sich insbesondere, dass die Forschung zur kulturellen Bildung keinesfalls abgeschlossen ist, sondern dass im Wechselspiel von Perspektive, Gegenstand und Fragestellung vielfältige Designs zu detaillierten Erträgen führen können.

Die Autorengruppe Lisa Birnbaum, Viktoria Flasche, Johannes Hasselhorn, Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, Andreas C. Lehmann, Florian Lill, Kathrin Smolarczyk und Verena Wiessnet stellt ein Modell musikpraktischer Kompetenzen und Testverfahren vor, das für einen größeren Altersbereich adaptiert, validiert und in seinen Zusammenhängen zu angrenzenden Konstrukten untersucht wurde. Auf der Basis dieses Modells wurden in quantitativer und qualitativer Perspektive Effekte mehrtätiger musikpädagogischer Angebote auf musikalische Aktivitäten von Kindern der Sekundarstufe I untersucht sowie die impliziten, kollektiven Erlebniszusammenhänge der Teilnehmenden rekonstruiert. Mit diesem Design steht die an Evidenz orientierte Weiterentwicklung musikpädagogischer Angebote im Vordergrund.

Die drei folgenden Beiträge widmen sich der Erforschung von Transfereffekten, die sich durch kulturelle Bildungsangebote im Bereich von Tanz ergeben können. Nils Neuber, Yvonne Hardt, Claudia Steinberg und Martin Stern stellen in ihrem Beitrag das mehrere Teilprojekte umfassende Forschungsdesign der Studie vor und entwickeln ein Analysemodell von Tanzvermittlungspraxis sowie entsprechende Erhebungsmethoden zu Effekten des Tanzens. Esther Pürgstaller, Helena Rudi, Claudia Steinberg und Nils Neuber stellen ebenfalls die Konstruktion eines Erhebungsverfahren zur Diskussion, mit dessen Hilfe Effekte des Tanzens gemessen

werden können. In verschiedenen Test-Durchläufen wurden Items zur quantitativen Erhebung von Kreativität und Selbstkonzept entwickelt, die insbesondere in Gruppen von Schülerinnen und Schülern erprobt wurden. Sie gelangen zu dem Schluss, dass tanzspezifische Komponenten der Kreativität und des Selbstkonzeptes in der Verwendung eines tragfähigen Fragebogens bei acht- bis zwölfjährigen Kindern erhoben werden können. Der Autorengruppe Martin Stern, Yvonne Hardt, Lea Spahn und Miriam Leysner geht es um die wissenschaftliche Erhebung der Tanzvermittlung. In diesem Beitrag werden die Entwicklung und das Ergebnis eines Selbstreflexionsbogens für verschiedene Formen des Tanzens und der Tanzvermittlung dargestellt und diskutiert. Ihr Schwerpunkt liegt auf qualitativen Instrumenten, deren Einsatz eine selbstreflexive Praxis anreichern kann.

Ulrich Frick, Katrin Rakoczy, Miles Tallon, Susanne Weiss und Ernst Wagner haben sich intensiv mit dem Assessment von Bildkompetenz bei Schülerinnen und Schülern auseinandergesetzt. In ihrem Beitrag klären sie die Konzeptionierung von Bildkompetenz und stellen das mehrgliedrige Design der Studie dar. Es geht um die Frage, wie sich ein theoretisches Verständnis von Bildkompetenz in forschungspragmatischer Absicht operationalisieren lässt. Auch damit wird ein Beitrag zu einer an Evidenz orientierten kunstpädagogischen Forschung geleistet.

Der Beitrag der Autorengruppe Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Jule Korte, Janna R. Wieland und Carla J. Maier zu transkulturellen Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule bietet innovative Methoden zur Erforschung transkultureller Bildung, indem die darin aufgezeigte ethnographische Herangehensweise Formate zur Erforschung ästhetischer Praktiken zur Verfügung stellt: die performative dichte Beschreibung und das verdichtete Darstellen. Illustriert an der Analyse transkultureller Praktiken in postmigrantischen Theaterproduktionen und Schulen im Kontext der Situation von Flüchtlingen werden Forschungsoptionen angeboten, um die Komplexität transkultureller Prozesse in Formen situierten Wissens abzubilden, die u. a. Materialitäts- und Performativitätskontexte berücksichtigen.

3. Ausblick

Mit den in diesem Band versammelten Beiträgen wird das Forschungsfeld „Kulturelle Bildung“ weiter vermessen und ausdifferenziert. Mit einer solchen Vertiefung ist ein differenzierterer Einblick in offensichtliche Lücken des Forschungszusammenhangs verbunden. In methodischer Hinsicht zeigt sich, dass der Ausdifferenzierung von Frageperspektiven bezüglich spezifischer Bildungssubjekte und -akteure, Lernkontexte und -räume sowie Prozessstrukturen eine Ausdifferenzierung des Instrumentariums folgen muss. Neben fokussierten Detailstudien scheint hier insbesondere die Erprobung komplexer Method-Mixing-Verfahren erst an ihrem Anfang zu stehen.

In inhaltlicher Hinsicht wird deutlich, dass sich verändernde Lebenswelten in einer Dynamik kultureller Ausdrucksformen und -weisen wie in neuartigen sozialen und räumlichen Bezügen äußern, an die in der Forschung in einem zu erweiternden Spektrum anzuschließen wäre. Die Digitalisierung berührt und verändert kulturelle Praxen, in räumlicher und sozialer Hinsicht greift die Bildung für nachhaltige Entwicklung

die Globalität als allgegenwärtige Dimension auf, hinsichtlich gesellschaftlicher Entwicklungen ist über kulturelle Diversität im Kontext nationaler oder gesellschaftlicher Konsensbildung nachzudenken. Nicht zuletzt zeigt sich in der Spannung zwischen grundlagenorientierter Transferforschung und der Inanspruchnahme und Zwecksetzung kultureller Bildung ein Desiderat, dessen Bearbeitung in einer wissenschaftsreflexiven Perspektive kaum als abgeschlossen gelten kann.

4. Resümee

Für die Forschungsprojekte innerhalb der Förderlinie war es Ziel, an verschiedenen Stellen der aufgezeigten Desiderata anzusetzen und damit in der Summe zur Profilierung des Forschungsfeldes beizutragen. Resümiert werden kann, dass dies in vielerlei Hinsicht gelungen ist, aber das Feld weder vollständig beschritten ist noch Fragen des Transfers, der Wirkungen und der Systematisierung abschließend beantwortet sind. Die erzielten Erkenntnisse tragen gleichwohl zur Grundlagenforschung bei und können damit das Fundament für zukünftige Forschungen erweitern.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, unter Federführung des DIPF.

Barton, G. & Baguley, M. (Hrsg.). (2017). *The Palgrave Handbook of Global Arts Education*. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55585-4

Bressler, L. (Hrsg.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*: Springer Netherlands.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Kulturelle Bildung.* Verfügbar unter https://www.bmbf.de/de/kulturelle-bildung-5890.html

Christ, A., Penthin, M. & Kröner, S. (i. V.). Big Data and Digital Aesthetics. Arts and Cultural Education: Hot Spots of Current Quantitative Research. *Social Science Computer Review.*

Deutscher Bundestag (2007). Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland", *Drucksache 16/7000*: Deutscher Bundestag.

Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V.-I. & Wenzlik, A. (2012). Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Bd. 29, S. 9–19). München: kopaed.

Grgic, M. & Rauschenbach, T. (2013/2012). *Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-horizont-bildungsberichterstattung-des-bundes https://doi.org/10.25529/92552.262

Ijdens, T. (2016). Monitoring National Arts Education Systems (MONAES): Some Results of Two Surveys among Arts Education Experts around the World (S. 31). Netherlands Centre of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts.

Ijdens, T., Bolden, B. & Wagner, E. (Hrsg.). (2018). *International Yearbook for Research in Arts Education. Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Agenda*. Münster: Waxmann.

Jörissen, B., Unterberg, L., Klepacki, L., Engel, J., Flasche, V. & Klepacki, T. (Hrsg.). (2018). *Spectra of Transformation. Arts Education Research and Cultural Dynamics*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.31

Kröner, S., Christ, A. & Penthin, M. (i. V.). Mehr als Instagram und Games: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese.

Liebau, E. (2013). *Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland: Bestand und Perspektiven, Projektbericht*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2012/10/Liebau-Jörissen-e. a.-2013.-Forschung-zur-Kulturellen-Bildung-in-Deutschland-Projektbericht.pdf.

Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.). (2014). *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München: kopaed.

Reinwand, V.-I. (2012). Kapiteleinführung zu Evaluation und Forschung in der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 900–902). München: kopaed.

Reinwand-Weiss, V.-I. (2015). *Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: möglich, umstritten, vergeblich nötig?* Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig. https://doi.org/10.25529/92552.267

Schavan, A. (2012). Kulturelle Bildung stärken. Die Chance auf gute Bildung ist eine Frage der Gerechtigkeit – unabhängig von Herkunft und Einkommen. *Kultur bildet. Beiträge zur kulturellen Bildung. Beilage zur Zeitung Politik & Kultur* (S. 1–2).

Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altmann, U. (2012). Zur „Kultur" in pädagogischen Zusammenhängen: Theoretische und empirische Überlegungen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Bd. 29, S. 99–109). München: kopaed.

Scheunpflug, A. & Prenzel, M. (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung: Einführung in das Themenheft. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (Bd. 16, S. 1–5). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0424-y

Scheunpflug, A., Züchner, I. & Wulf, C. (Hrsg.). (2021, in Vorb.). *Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Treptow, R. (Hrsg.). (2017). *Facetten des Sozialen und Kulturellen. Gesammelte Aufsätze*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15338-0

Zimmermann, O. & Geißler, T. (2012). *Kultur bildet. Beiträge zur kulturellen Bildung. Beilage zur Zeitung Politik & Kultur (Nr. 1).* Berlin: Deutscher Kulturrat e. V.

1.
Subjekte kultureller Bildung

Caroline Theurer, Kristin Löwenberger, Nicole Berner und Frank Lipowsky

Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter: Ergebnisse aus dem KuBiJu-Projekt

1. Einleitung und Ausgangspunkte

Kulturelle Bildung ist Bestandteil allgemeiner Bildung (Fuchs, 2008, 2013; Weishaupt & Zimmer, 2013) und die Teilhabe an Kunst und Kultur wird national wie international als Menschenrecht begriffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; UNESCO, 2010). Dabei ist die Teilhabe an Kultureller Bildung schon im Kindes- und Jugendalter höchst unterschiedlich und wird stark durch soziale und sozioökonomische Herkunftsmerkmale beeinflusst (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015; Otte, Lübbe & Wingerter, 2020; Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2015). Diese ungleiche Teilhabe stellt eine abbauwürdige Form sozialer Ungleichheit dar, der auch durch eine Stärkung Kultureller Bildung im Schulkontext und im außerschulischen Bildungsbereich begegnet werden sollte (Ackermann, Retzar, Mützlitz & Kammler, 2015; Fuchs, 2013; Fuchs & Braun, 2018; Thole & Höblich, 2014). Durch Kooperationen von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen mit kulturellen Bildungseinrichtungen oder Kunstschaffenden sowie durch Ansätze zur Implementierung Kultureller Bildung als fächerübergreifendes Prinzip in Schulen wird darauf abgezielt, allen Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zu geben, sich mit verschiedenen Kunstformen im institutionalisierten Rahmen auseinanderzusetzen. So wird schrittweise die gesellschaftliche Aufgabe angenommen, Zugänge und Partizipation zu ermöglichen und Angebote zu gestalten, die auch zunächst desinteressierte Personengruppen erreichen (z. B. Liebau, 2014; Taube, 2019; Züchner, 2018). Entsprechende Angebote zu nutzen, bleibt dabei jedoch schließlich eine individuelle Entscheidung, deren Determinanten beleuchtet werden sollten, um die angesprochene Ungleichheit in der Kulturpartizipation perspektivisch zu verringern.

In diesem Sinne wird im Rahmen des KuBiJu-Projekts u. a. danach gefragt, welchen (potenziell) kulturell bildenden Tätigkeiten Jugendliche nachgehen, warum sie dies tun und wie es ihnen dabei geht. Der vorliegende Beitrag berichtet über die Anlage des Projekts und skizziert zentrale Ergebnisse zu individuellen, peerbezogenen und familiären Beweggründen für kulturelle Tätigkeiten im non-formalen und informellen Bildungsbereich.

2. Hintergrund

2.1 Begriffe: Kultur und Kulturelle Bildung

Der Kinder- und Jugendplan des Bundes (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016) sieht in Kultureller Bildung vor allem die Förderung von Teilhabemöglichkeiten an Künsten und Kultur. So sollen kulturelle Aktivitäten

> „zum differenzierten Umgang mit Kunst und Kultur befähigen und zu einem gestalterisch-ästhetischen Handeln, insbesondere in den Bereichen Musik, Tanz, Spiel, Theater, Literatur, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Tontechnik anregen. Sie fördern die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen sowie gleichermaßen personale, soziale und methodische Kompetenzen. Die Landschaft der kulturellen Kinder- und Jugendbildung umfasst alle künstlerischen Sparten und Formen ästhetisch-kultureller Praxis. Die Kulturelle Jugendbildung zeichnet sich durch vielfältige Angebotsformen, Bildungsorte, Zugangsformen und Zielgruppen aus." (S. 813)

Dem KuBiJu-Projekt liegt ein spartenübergreifendes Verständnis von Kultureller Bildung und ein weiter Kulturbegriff zugrunde. Dabei wird sich an Fuchs (2009) orientiert, wonach Kulturelle Bildung als „Sammelbegriff" (ebd., S. 8) für vielfältige Bildungsangebote und -prozesse in verschiedenen Sparten verstanden wird. So werden unter dem Begriff rezeptive und produktive Aktivitäten in der Bildenden Kunst, der Musik, dem Theater oder dem Tanz sowie dem medialen Bereich subsumiert. Bewusst erweitert wird diese Begriffsklärung für den vorliegenden Beitrag um die Sparte Sport und Bewegung, da Sport nicht nur einen bedeutenden Anteil jugendlicher Sozialisation ausmacht und damit kultur-*konstituierend* sein kann, sondern dementsprechend anhand leib-sinnlicher Qualitäten potenziell auch kulturell bildend (Grgic, Holzmayer & Züchner, 2013; Klinge, 2017). Zudem sind jugendkulturelle Ausdrucksformen nicht immer trennscharf einer etablierten Sparte zuzuordnen: Akrobatik oder Parkours sind beispielsweise eng mit Tanz, aber auch mit Bewegung und Sport verknüpft. Auf formaler Ebene findet diese Verknüpfung u. a. durch die Integration des Tanzes in den Schulsport Ausdruck (z. B. Hessisches Kultusministerium, 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, 2016; Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, 2015; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012).

(Kulturelle) Bildungsangebote können in drei verschiedene Organisationsformen klassifiziert werden: Formale, non-formale und informelle Betätigungen stellen hier unterschiedliche Organisationsgrade und Formalisierungsprozesse dar (Thole & Höblich, 2014). Von formal organisierten Angeboten wird gesprochen, wenn die Angebote im Schulkontext stattfinden und ihnen ein formales Curriculum zugrunde liegt, das auch die Vergabe von Beurteilungen und Bildungszertifikaten erlaubt. Typischerweise können hier Musik-, Kunst- oder Sportunterricht als Beispiele genannt werden.

Angebote, die unter pädagogischer und/oder fachlicher Leitung außerhalb des Schulkontexts bzw. außerhalb des regulären Unterrichts (z. B. organisiert innerhalb des Ganztagsbetriebs einer Schule) stattfinden, gelten als non-formale Bildungsangebote. Typische Beispiele sind hier Schul-Arbeitsgruppen oder Musikschulen. Diese Angebote können durch ihre pädagogische Rahmung sehr strukturiert – und letztlich auch formalisiert – sein, allerdings werden keine formalrechtlich gültigen Bildungszertifikate erworben.

Der Bereich informeller Betätigungen umfasst sämtliche selbst- oder nicht organisierte Tätigkeiten Jugendlicher. Dazu können Tanzgruppen ebenso zählen wie freizeitliches Musikhören, Zeichnen, der Umgang mit Musik-Apps oder einer Filmschnitt-Technik, die Gestaltung eines Youtube-Kanals oder Fotografieren (Rat für Kulturelle

Bildung e. V., 2019). Dieser Bereich Kultureller Bildung ist wegen seiner Vielfalt und kontinuierlichen Weiterentwicklung – nicht zuletzt durch stetig voranschreitende Digitalisierungsprozesse – überaus interessant, aber gleichzeitig sehr herausfordernd für die Forschung (Jörissen, Klepacki & Wagner, 2018). Die sich dadurch ergebenden Potenziale und zeitgleich immer neu auszulotenden Grenzen der Forschung werden an anderer Stelle dezidiert untersucht (Jörissen, Kröner & Unterberg, 2019; Kröner, Penthin & Christ, 2019) und hier ausgeklammert.

2.2 Teilhabe an Kunst, Kultur und Kultureller Bildung

Wie einleitend bereits erwähnt wurde, besteht eine ungleiche, u. a. von sozioökonomischen Merkmalen determinierte Kulturpartizipation. Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass dies auch schon für Kinder und Jugendliche gilt. So überrascht nicht, dass das Interesse und die Aktivitäten Jugendlicher z. B. von statischen Hintergrundmerkmalen wie dem elterlichen Bildungsstand und dem familiären Einkommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Weishaupt & Zimmer, 2013) sowie motivationalen Merkmalen innerhalb der Familie, wie dem elterlichen Interesse und der elterlichen Partizipation (Kröner, Vock, Robitzsch & Köller, 2012; Kröner, 2013), abhängen. Mit Ausnahme digitaler Medien zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen elterlichen Aktivitäten im künstlerisch-kulturellen Bereich, deren Bildungsstand sowie sozioökonomischem Status auf der einen Seite und den kulturellen Aktivitäten ihrer Kinder auf der anderen Seite. Vor allem die Nutzung institutionalisierter Angebote Kultureller Bildung ist demnach stark vom elterlichen Bildungsstatus und dem Familieneinkommen abhängig (Albert et al., 2015; Otte et al., 2020; Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2015). Im Bereich informeller Betätigungsformen finden sich diese Abhängigkeiten hingegen weniger stark (Albert et al., 2015; Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2014, 2018; Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2015). Strukturelle Unterschiede können hier Erklärungsansätze liefern: Durch die fortschreitende Digitalisierung sind schnellere Entwicklungsprozesse des Feldes zu beobachten, da die möglichen Ausdrucksformen einem schnellen Wandel unterlegen sind. Hinzu kommt, dass Aktivitäten in diesem Bereich von Jugendlichen selbst nicht notwendigerweise als kulturell bildsam benannt werden, selbst wenn diesen ein entsprechendes Potenzial unterstellt werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Rat für Kulturelle Bildung, 2015). Weiterhin sind sie durch eine Offenheit in Bezug auf Gegenstände und Umgangsweisen barriereärmer, was teilweise erklären dürfte, dass die Teilhabequoten sich hier nicht so eklatant vom Bundesdurchschnitt unterscheiden wie dies bei Angeboten der sogenannten Hochkultur der Fall ist. Insgesamt können diese strukturellen Unterschiede also dazu beitragen, dass die Motivation, sich in informellen Bereichen zu betätigen, ausgeprägter ist.

2.3 Psychologische Determinanten

Zur Erklärung menschlicher Handlungsmotivation kann der Erwartungs-/Wert-Ansatz nach Eccles und Wigfield (2002) herangezogen werden. Die Motivation, eine Tätigkeit auszuführen, wird hier als Funktion des der Tätigkeit beigemessenen Werts

und der Erwartung, diese Tätigkeit erfolgreich ausführen zu können, beschrieben. Je höher der subjektiv beigemessene Wert ist, desto eher wird ein Individuum der Tätigkeit nachgehen, selbst wenn die Erfolgserwartung weniger hoch ausgeprägt ist. Erwartungs- und Wertkomponenten sind ihrerseits wiederum abhängig von z. B. selbstbezogenen Kognitionen, dem wahrgenommenen Nutzen, den Interessenlagen, affektiven Bedingungen (z. B. der Freude beim Ausüben der Tätigkeit) sowie dem familiären Hintergrund und Überzeugungen wichtiger Sozialisatoren. Wenn es darum geht, zu verstehen, weshalb Individuen Angebote nutzen (oder auch nicht), können neben strukturellen Merkmalen auch diese psychologischen Konstrukte Erklärungskraft besitzen. Beispielsweise konnten Grgic und Züchner (2013) zeigen, dass Kinder und Jugendliche neben Spaß verstärkt Kompetenzerleben und Autonomie als Grund für die am wichtigsten bezeichnete künstlerische, musikalische oder darstellende Aktivität nennen. Darüber hinaus erweist sich auch die soziale Einbindung in Peergroups als ein starkes Motiv für die Ausübung bestimmter kultureller Aktivitäten (z. B. Harring, Böhm-Kasper, Rohlfs & Palentien, 2010; Lindner, 2009; Maschke, 2015; Meyer, Steinkrauss, Eckert & Brückner, 2010). Über die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) und Interessenstheorien (z. B. Krapp, 2006) lassen sich diese intrinsisch geprägten Muster erklären. Bekannt ist auch, dass individuelle Wertzuschreibungen Jugendlicher wiederum höchst unterschiedlich sein können (z. B. Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016). Inwieweit Nutzenaspekte – beispielsweise im Sinne erwarteter Transfereffekte der Tätigkeit – oder andere Erwartungen an die Tätigkeiten eine Rolle spielen, ist noch wenig untersucht worden.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Determinanten in den vielfältig organisierten und strukturierten Angebotsformaten stellt sich die Frage, ob auch differenzielle Motivlagen von Kindern und Jugendlichen vorliegen. Denkbar wäre, dass sich die Beweggründe Jugendlicher für Aktivitäten in informellen Bereichen von Beweggründen für Aktivitäten in non-formalen Bereichen unterscheiden.

3. Fragestellungen

Ausgehend von den Überlegungen zur Bedeutsamkeit und differenziellen Nutzungsstrukturen stellt sich die Frage, was Jugendliche antreibt, sich in der Freizeit kulturell zu betätigen. Konkret sollen im Rahmen des vorliegenden Beitrags folgende Fragen beantwortet werden:

- Was motiviert Jugendliche, sich in informellen Bereichen kulturell zu betätigen?
- Zeigen sich unterschiedliche Beweggründe im non-formalen und informellen Bereich?

4. Methodik

Zur Beantwortung der Fragen werden Daten herangezogen, die im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts KuBiJu (Kulturelle Bildung im Jugendalter: Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen; Förderkennzeichen: 01JK1615) erhoben wurden.

Die Studie wurde in zwei aufeinander aufbauenden Teilstudien realisiert (s. Abbildung 1). Bei der ersten Teilstudie (im Folgenden als TS1 bezeichnet) handelt es sich um eine Interviewstudie, die von 2017 bis 2018 umgesetzt wurde. Die zweite Teilstudie (im Folgenden als TS2 bezeichnet) nutzt zentrale Ergebnisse aus TS1, indem ein Fragebogen entwickelt und 2019 an einer größeren Stichprobe eingesetzt wurde. Nachfolgend wird zunächst das Vorgehen und der Feldzugang von TS1 beschrieben, bevor dezidiert die Interviewstudie mit ihren methodischen Einzelheiten dargestellt wird. Die Ergebnisdarstellung und eine kurze Diskussion schließen sich an, bevor die sich ergebenden Implikationen für TS2 dargelegt werden.

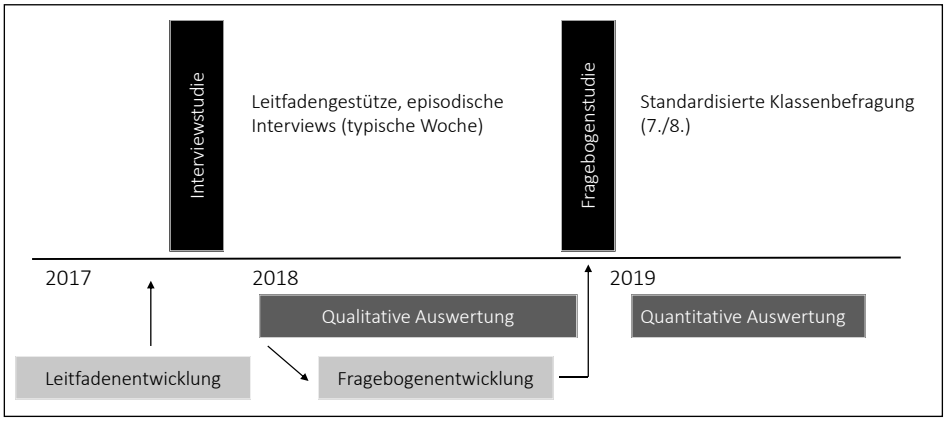


Abb. 1: Design und Anlage des KuBiJu-Projekts

4.1 Teilstudie 1

Vorgehen und Feldzugang

Für die Interviewstudie wurde die Methode des leitfadengestützten, episodischen Interviews (Flick, 2011) gewählt. Hier kam eine Kombination offener und konkreter sowie präzisierender Erzählaufforderungen zum Einsatz. Diese dienten dazu, verschiedene Beweggründe für die Aufnahme oder den Abbruch von außerunterrichtlichen Tätigkeiten zu erfragen. Gesprächspartnerinnen und -partner wurden im schulischen und außerschulischen sowie im städtischen und ländlichen Bereich gesucht, um eine möglichst große Variation in den Angebotsformaten und konkreten Tätigkeiten zu erreichen. Als Altersgruppe wurden Jugendliche zwischen 11 und 16 Jahren anvisiert, da so von beginnenden oder bereits vollzogenen Ablösungs- und Individualisierungsprozessen der Jugendlichen ausgegangen werden konnte. Die Jugendlichen wurden über Schulen, Jugendzentren, Musik- und Tanzschulen kontaktiert.

Insgesamt wurden 37 Interviews geführt, die im Durchschnitt 34 Minuten lang waren. Die Interviewten waren im Mittel etwas über 12 Jahre alt (Range: 10 bis 18 Jahre). 23 von ihnen waren weiblich. 14 Interviews wurden in Jugendzentren geführt, 18 in Schulen und vier in Tanzschulen. Ein Interview wurde privat geführt. Die Interviews

wurden mit Diktiergeräten aufgezeichnet, anonymisiert und anschließend von geschulten Hilfskräften mithilfe des Programmes f4 transkribiert.

Interviewablauf

Die Interviews wurden in vergleichbarer Form von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projekts und geschulten Hilfskräften geführt. Eingangs wurde zunächst mithilfe eines sogenannten Wochenplans danach gefragt, welchen Tätigkeiten typischerweise an welchem Tag einer Woche nachgegangen wird. Das Ausfüllen des Wochenplans diente damit als Warm-up der Gesprächssituation (Reinders, 2005). Außerdem wurde die Auflistung der Tätigkeiten dazu genutzt, zunächst eine, dann eine zweite Tätigkeit aus der Lebenswelt der Jugendlichen als Gesprächsanlass auszuwählen. Dabei wurde mindestens die erste Tätigkeit von den Jugendlichen selbst ausgewählt. In einigen Interviews fand bei der zweiten Tätigkeit eine Auswahl durch die Interviewerinnen statt. Hier war die Prämisse, möglichst unterschiedliche Tätigkeiten auszuwählen, was das Format oder die Sparte Kultureller Bildung betrifft. Abbildung 2 listet die thematischen Schwerpunkte auf: Wie erkennbar ist, sind Tätigkeiten aus verschiedensten Sparten zu finden. Diese waren sowohl non-formal als auch informell organisiert. Dem eigentlichen Interview lag ein Leitfaden zugrunde, der im folgenden Abschnitt ausführlich beschrieben wird.

Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde angelehnt an den aktuellen Theorie- und Forschungsstand zu individuellen, familiären und peerbezogenen Beweggründen entwickelt (s. Kapitel 2.2 und 2.3). Nach dem Warm-up wurden z. B. allgemeine Kennzeichen der Tätigkeit, motivationale Bedingungen und Einflüsse von Familie und Freunden adressiert. In Tabelle 1 sind die besprochenen Inhaltsbereiche und jeweils Beispielfragen zu den Inhaltsbereichen aufgelistet.

Tab. 1: Inhaltsbereiche des Interviewleitfadens und Beispielfragen.

Inhaltsbereich	**Beispielfragen**
Einstieg/Wochenplan	Warm-up, Auswahl Tätigkeiten (X;Y)
Kennzeichen der Tätigkeit	Du hast ja gesagt, dass du X;Y machst. Kannst du mal genau erzählen, wie das in der Regel abläuft? Was ist besonders für dich an X;Y?
Motivationale Bedingungen	Hast du dich schon vorher dafür interessiert? Das kostet ja viel Zeit, X;Y zu machen. Warum machst du genau das anstelle etwas anderem? Was ist dir wichtig dabei?
Einfluss Familie	Unterstützt dich deine Familie bei X;Y? Sprichst du mit deinen Eltern oder Geschwistern über X;Y?

Inhaltsbereich	Beispielfragen
Einfluss Peers	Machen deine Freunde auch X;Y? Wie wichtig ist es für dich, dass deine Freunde gut finden, was du machst? Würdest du auch weitermachen, wenn deine Freunde es nicht gut finden?
Zugang	Wie bist du dazu gekommen, X;Y zu machen? Ist das weit weg von deinem Zuhause?
Wechseltendenzen	Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du schon einmal daran gedacht hast aufzuhören?
Vertiefungsfragen	Ich habe das eben schon mal so ähnlich gefragt, aber kannst du noch mal versuchen genauer zu beschreiben, … …warum es dir so gut geht, wenn du X;Y machst. …was genau die Spaß macht an X;Y. …was das mit dir macht, wenn du X;Y machst.

Bei der Formulierung von Fragen und Erzählimpulsen wurde bewusst darauf geachtet, Begriffe ohne wissenschaftliche oder gesellschaftliche Ladung zu verwenden. Zentrale Begriffe wie z. B. *Kulturelle Bildung*, *künstlerisch*, *Kreativität* oder *Begabung* wurden umgangen, um zu verhindern, dass die Interviewten sich fragen, ob die ausgewählte Tätigkeit diesem Attribut entspricht.

Zwar diente der Leitfaden dazu, dass die Gespräche inhaltlich vergleichbar ablaufen und nach Möglichkeit für jede Betätigung jeder Inhaltsbereich besprochen wird, allerdings erfolgte die Reihenfolge variabel und adaptiv, sodass Möglichkeiten, auf das Erzählte einzugehen und Inhaltsbereiche an das Erwähnte anzuschließen, genutzt werden konnten. So entstand ein natürlicher Erzählfluss unter Wahrung inhaltlicher Vergleichbarkeit. Waren die Inhaltsbereiche für die erste, von den Jugendlichen ausgewählte Tätigkeit besprochen, fand ein erneuter Durchgang des Interviews mit einer zweiten Tätigkeit aus dem Wochenplan statt. Zum Abschluss der Interviews hatten die Jugendlichen die Möglichkeit thematisch Relevantes zu ergänzen.

Auswertungsvorgehen

Für die Auswertung wurde die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) gewählt, mithilfe derer u. a. individuelle, peerbezogene und familiäre Beweggründe kategorisiert wurden, um letztlich unterschiedliche Motivationsquellen und Kombinationen dessen zu beschreiben. Dazu wurde ein Kategoriensystem mit zugehörigem Kodiermanual entwickelt. Dies erfolgte sowohl durch einen deduktiven als auch induktiven Zugang. Zunächst wurden relevante theoretische (und empirische) Aspekte individueller, familiärer und peerbezogener Beweggründe abgeleitet und in Kategorien gebündelt. Probekodierungen dienten einerseits dazu, die Kategorien und Subkategorien zu verfeinern, Kodierhinweise zu formulieren und Ankerbeispiele zu finden. Andererseits wurden induktiv Kategorien oder Unterkategorien hinzugefügt,

sofern der vorhandene Kategorienbaum den beschriebenen Sachverhalt nicht ausreichend beschrieben hätte.

Vor Beginn der Auswertung des Materials fand eine mehrtätige Schulung zur qualitativen Inhaltsanalyse statt. Dabei wurden vier Hilfskräfte auf Basis des entwickelten Kategoriensystems geschult. Zunächst wurde anhand eines Interviews in einem dialogischen Vorgehen ein geteiltes Verständnis entwickelt, um mittelfristig Intersubjektivität bei den Kodierungen zu gewährleisten. Um fortlaufend die Übereinstimmung zwischen den fünf Auswerterinnen prüfen zu können, wurden elf Interviews von mindestens zwei Personen ausgewertet. Als Kodiereinheit wurde ein ganzer Satz festgelegt. Tabelle 2 enthält die Inhalte des entwickelten Kategoriensystems mit Beschreibungen der jeweiligen Kategorien.[1]

Tab. 2: Auswertungssystem zur strukturierenden Inhaltsanalyse nach individuellen, peerbezogenen und familiären Beweggründen

	Kategorie	Abk.	Definition (Kurzform)
Individuelle Beweggründe	Intrinsische Qualität	Intr	Vorangehendes Interesse ist vorhanden und die Aktivität ist intrinsisch motiviert. Der Hauptgrund der Beschäftigung ergibt sich nicht durch äußere Reize.
	Entwicklung	Entw	Bereichsspezifisches Wissen und Können oder Interesse hat sich aus der Betätigung heraus entwickelt und wird als Grund genannt.
	Nutzen	Nutz	Der Antrieb liegt (primär) in einer Zielerreichung außerhalb der Tätigkeit (z.B. Lebenslauf, Ansehen, Leistungsmotiv, Transferwirkungen).
	Individueller Wert	Wert	Dem Gegenstand bzw. der Aktivität selbst wird eine hohe Bedeutung im eigenen Wertesystem beigemessen.
	Emotionalität	Emot	Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand löst positive oder negative Gefühle aus oder hilft bei der Bewältigung von Gefühlen.
	Kompetenzerleben	Komp	Die Tätigkeit wird ausgeführt, weil sich als kompetent erlebt wird.
	Inkompetenzerleben	In-Komp	Die Tätigkeit ist beeinträchtigt, weil sich als inkompetent erlebt wird.
	Autonomie/ Selbstbestimmung	Auto	Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wird in Verbindung mit Erleben von Autonomie oder selbstbestimmtem Handeln gebracht.
	Zeitvertreib/ Gelegenheit/Zufall	Zeit	Der Antrieb ist, nichts anderes/besseres tun zu wollen/ zu können oder es gab eine zufällige Gelegenheit zur ersten Betätigung.

1 Ausführliche Beschreibungen und weitere Materialen zur Erhebung und Auswertung können bei der Erstautorin angefordert werden.

	Kategorie	Abk.	Definition (Kurzform)
Individuelle Beweggründe	Herausforderung	Hera	Der Antrieb für die Betätigung wird mit der Suche nach Herausforderung begründet.
	Präsentationswille	Präs	Die Tätigkeit wird ausgeführt, weil sie oder ein Produkt dessen präsentiert werden kann.
	Ergründen	Ergr	Der Antrieb für die Betätigung wird mit der Suche nach Interessen/Talenten/Neigungen begründet.
	„Spaß“	Spaß	Der Antrieb für die Betätigung ist Spaß. Kodiert wird hier die Verwendung der Begriffshülse „Spaß“ ohne eine weitere Deutung.
Peerbezogene Beweggründe	Konformität 1	Kon1	Die Tätigkeit wird ausgeführt, da Peers das auch tun bzw. gut finden.
	Konformität 2	Kon2	Die Tätigkeit wird beendet, da Peers es nicht (mehr) tun bzw. nicht (mehr) gut finden.
	Non-Konformität 1	Non1	Die Tätigkeit wird ausgeführt, obwohl keine Freunde das tun bzw. gut finden.
	Non-Konformität 2	Non2	Die Tätigkeit wird beendet, obwohl Peers es tun bzw. gut finden.
	Zusammen-gehörigkeitsgefühl	Zusa	Die Tätigkeit wird ausgeführt, da sich sozial eingebunden gefühlt wird.
	Team-Erfordernis	Team	Die Tätigkeit wird ausgeführt, da die Gruppenstrukturen erfordern, dass jedes einzelne Mitglied anwesend ist.
	Vorbild 1	Vorb1	Der Antrieb zur Betätigung sind Vorbilder (Trainer/in, Leitungspersonen, Idole).
	Vorbild 2	Vorb2	Trotz Freude an Betätigung wird/wurde aufgrund von Vorbildern (Trainer/in, Leitungspersonen, Idole) eine Tätigkeit aufgegeben.
Familiäre Beweggründe	Permanente Unterstützung	Unt2	Die Unterstützung wird betont und mehrere Formen von Unterstützung werden genannt/beschrieben.
	Situative/punktuelle Unterstützung	Unt1	Es wird von Fahrdiensten oder Gesprächen zuhause als Unterstützungsform berichtet.
	Keine Unterstützung	Unt0	Es wird berichtet, dass gar keine familiäre Unterstützung vorhanden ist.
	Druck/Zwang	Druck	Es findet Einmischung/Druck/Zwang/Kontrolle statt (z.B. Kontrollen regelmäßiger Teilnahme, Überprüfung eines Lernfortschritts, Zwang).
	Familiäres Erbe	Erb1	Es wird berichtet, dass einer Tätigkeit nachgegangen wird, weil alle oder mindestens ein anderes Familienmitglied dies tut.
	Kein familiäres Erbe	Erb0	Es wird berichtet, dass niemand in der Familie der Tätigkeit nachgeht.

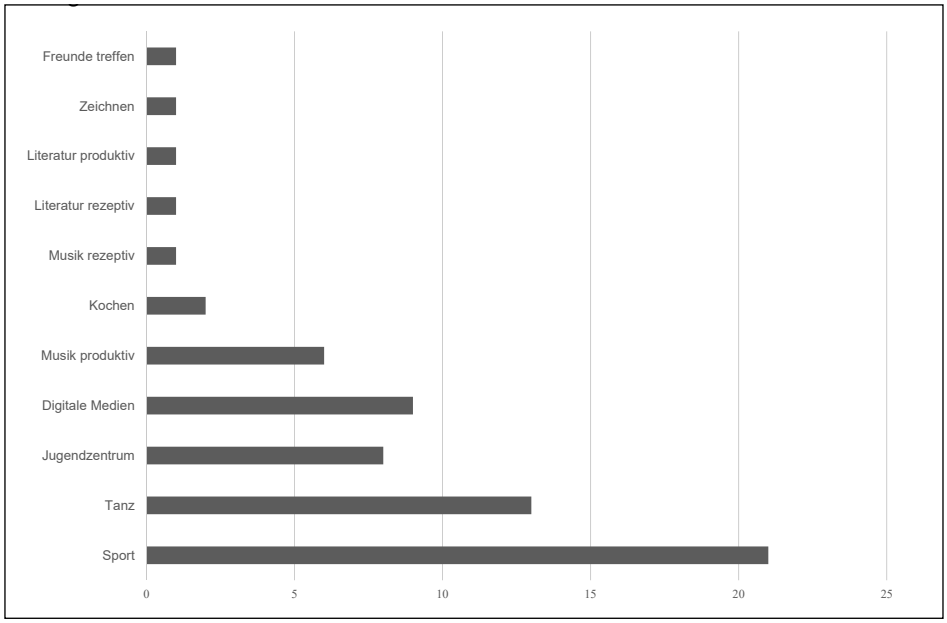


Abb. 2: Absolute Häufigkeiten der besprochenen Tätigkeiten (Teilstudie 1)

Die Kategorie „Spaß“ wurde induktiv hinzugefügt, da diese Begriffshülse oft als erster Response von den Interviewten auf die Frage, nach dem „Warum?“ als Antwort gegeben wurde. Eine Kodierung dient zunächst primär der Identifikation einer entsprechenden Äußerung. Spezielle Vertiefungsfragen (s. Tabelle 1) halfen dabei, stärker an den Kern der Motivationsquelle zu gelangen. Auch, um dieser Besonderheit bei den Kodierungen Rechnung zu tragen, waren Doppelkodierungen möglich, wenngleich die Maßgabe war, sie im Sinne trennscharfer Kategorien zu vermeiden.

Ergebnisse und Diskussion

Die Übersicht der genannten Tätigkeiten (Abbildung 2) verdeutlicht, dass in insgesamt 21 Interviewabschnitten über eine sportliche Tätigkeit gesprochen wurde. Am zweithäufigsten wurde Tanzen thematisiert (n = 13). Damit ist der Bereich Bewegung und Sport am stärksten vertreten. Auch der Besuch von Jugendzentren (N = 8) und die Beschäftigung mit digitalen Medien (n = 9) wurde von den Interviewten häufig als außerunterrichtliche Tätigkeit angegeben. Unter die letztgenannte Rubrik fällt vor allem app-basiertes Musizieren und Tanzen. Aktives Musizieren wurde von sechs und Kochen von zwei Jugendlichen angesprochen. Lesen, Musik hören, Zeichnen und Freunde treffen wurden jeweils nur von einer Person angegeben.

Für eine erste Beschreibung, die zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen beitragen kann, können die Häufigkeiten genannter Beweggründe zur Betätigung in den von den Jugendlichen ausgewählten Bereichen dienen (s. Abbildung 3). Was die individuellen Beweggründe anbelangt, ist der mit Abstand am häufigsten gesetzte Code „Spaß“. Die Besonderheit, die mit der Kodierung dieser Begriffshülse

einhergeht, wird weiter unten noch genauer beschrieben. Die nächsthäufige Kodierung ist die Kategorie „Emotionalität". Jugendliche benennen häufig ein Wohlbefinden oder die Bewältigung von Gefühlen während der Ausübung als einen Grund für die Tätigkeit.

Ein bereits vorab bestehendes „Interesse" war kaum Beweggrund für die Jugendlichen. Allerdings zeigten sich ein bei der Tätigkeit „entwickelndes Interesse" sowie eine individuelle „Wertbeimessung" deutlich häufiger. Auch ein „Nutzen" und die „Suche nach Herausforderungen" wurden vergleichsweise häufig erwähnt. An der Differenzierung peerbezogener Beweggründe lässt sich ablesen, dass Tätigkeiten nicht nur in Abhängigkeit von Peers ausgeübt werden. So geben Jugendliche auch an, Tätigkeiten unabhängig von Aktivitäten oder Wertschätzung ihrer Peers nachzugehen. Die familiären Beweggründe betreffend kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Jugendliche insgesamt selten geäußert haben, Tätigkeiten auszuüben weil ihre Eltern sie dazu drängen oder ihre Familie dies auch tut. Was die elterliche Unterstützung angeht, lassen sich unterschiedliche Beschreibungen vorfinden. So üben Jugendliche Tätigkeiten ebenso unterstützt von ihrer Familie aus, wie sie sie unabhängig davon ausüben. Hier bieten sich zukünftig genauere Analysen des Interviewmaterials an, um die familiäre Unterstützung differenzierter beschreiben zu können.

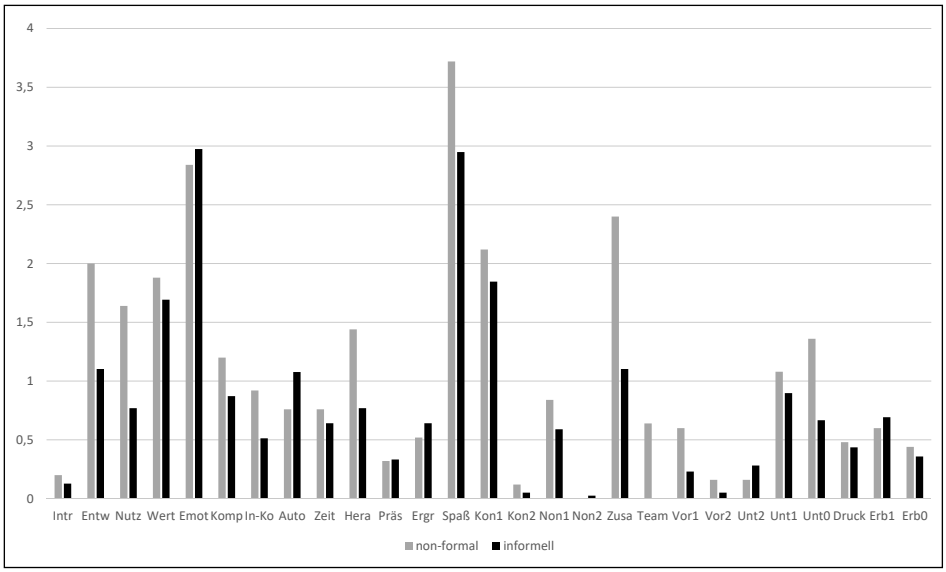


Abb. 3: Häufigkeiten genannter individueller, peerbezogener und familiärer Beweggründe relativiert an der Anzahl der besprochenen Tätigkeitsformate: 25 non-formale und 39 informelle Tätigkeiten.

Anm.: Zur inhaltlichen Erläuterung der Kategorien und ihrer Abkürzungen, siehe Tabelle 2

Für die Bearbeitung der weiteren Forschungsfrage nach unterschiedlichen Mustern von Beweggründen in Abhängigkeit der Tätigkeitsformate können relative Häufigkeiten betrachtet werden. Insgesamt wurden 39 informelle und 25 non-formale Tätigkeiten in den Interviews thematisiert. In Abbildung 3 sind die Häufigkeiten genannter

Beweggründe dargestellt. Um die Werte vergleichen zu können, sind die Häufigkeiten an der Anzahl der jeweiligen Bezüge relativiert.

Wie erkennbar ist, wurden „Nutzen" und „Entwicklung von Interesse" etwas häufiger als Beweggrund bei non-formalen genannt, „Autonomie" und „Ergründen" hingegen etwas häufiger bei informellen Tätigkeiten. „Zusammengehörigkeitsgefühl" und „Teamerfordernis" tauchen fast ausschließlich bei non-formalen Aktivitäten auf, wobei dies Effekte der besprochenen Tätigkeiten im Teamsport sein dürften, was weiter unten vor einem methodologischen Hintergrund diskutiert wird. Die befragten Jugendlichen berichten zudem über unterschiedliche familiäre Unterstützungsformen. Für non-formal organisierte Aktivitäten wird dabei im Vergleich zu informellen sowohl häufiger angegeben, dass Eltern unterstützen, als auch, dass sie *nicht* unterstützen.

Interessanter als die bloße Häufigkeit der angesprochenen Kategorien dürfte darüber hinaus eine Analyse der Kombination von Beweggründen sein. Dazu wurde überprüft, welche Beweggründe häufig in zeitlicher Nähe geäußert wurden. Eine zeitliche Nähe wurde für diese Analyse definiert als maximaler Abstand von zwei Absätzen im Material. Dadurch kann u. a. geprüft werden, welche weiteren, vertiefenden Erklärungen auf „Spaß" folgten.

Es zeigte sich, dass in beiden Tätigkeitsformaten „Spaß" am häufigsten mit „Emotionalität", „individuellem Wert", „Konformität 1" und „Zusammengehörigkeitsgefühl" in Verbindung gebracht wurde. Lediglich die Reihung der Häufigkeit der weiteren Erläuterungen variierte leicht.

Auf diese Kombinationen folgte in beiden Tätigkeitsformaten die Kombination von „individueller Wert" und „Emotionalität". In beiden Tätigkeitsformaten wird also häufig der Tätigkeit ein hoher Wert im individuellen Wertesystem beigemessen, in Verbindung mit dem Ausdruck, dass ein Wohlbefinden oder die Bewältigung von Gefühlen einen Antrieb darstellt. Danach tauchen im vorliegenden Material Unterschiede in den Kombinationen angesprochener Beweggründe auf: Emotionalität wird in den informellen Tätigkeiten stärker betont und Autonomie wird häufig in Kombination mit individueller Wertbeimessung genannt. Der in den Gesprächen über non-formale Aktivitäten häufiger angesprochene „Nutzen" wird offenbar in Verbindung gebracht mit „Emotionalität" und „Zusammengehörigkeitsgefühl". Insgesamt lassen sich in den Interviews also Unterschiede in den Beweggründen für informelle und non-formale Tätigkeiten finden.

4.2 Teilstudie 2

Für die TS2 wurden zentrale Ergebnisse existierender Forschung und der TS1 genutzt, indem ein Fragebogen zu individuellen, peerbezogenen und familiären Beweggründen entwickelt wurde.

Stichprobe und Vorgehen

Zur Rekrutierung einer Stichprobe wurde sich wie bei TS1 an Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen gewendet. Da sich nur Schulen zurückmeldeten, besteht die Stichprobe der TS2 aus 270 Jugendlichen, die in 17 Klassenverbänden der siebten

(n = 6) und achten (n = 11) Jahrgangsstufe geclustert sind. Die befragten Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt der Befragung im Mittel 14 Jahre alt (Range: 12 bis 16 Jahre). 51.9% von ihnen waren männlich.

Die Jugendlichen wurden gebeten einzutragen, was sie in ihrer Freizeit am liebsten machen und die darauffolgenden Items mit Bezug zu dieser Tätigkeit zu lesen und ihre Zustimmung bzw. Ablehnung auszudrücken. Zur Verdeutlichung der Facetten von Beweggründen beinhaltet Tabelle 3 Itembeispiele für die Skalen „Peers" und „Familie" bzw. der sechs Subskalen individueller Beweggründe.

Tab. 3: Skalen und Itembeispiele der Facetten individueller Beweggründe sowie familiärer und peerbezogener Beweggründe. (4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt total).

Facette	**Item-anzahl**	**Beispielitem**
Emotionalität	4	„Ich mache das, weil es mir dabei gut geht."
Individueller Wert	6	„Ich mache das, weil mir das viel bedeutet."
Autonomie	5	„Ich mache das, weil ich mir meine eigenen Ziele setzen kann."
Nutzen	6	„Ich mache das, weil ich davon viel für mein Leben lerne."
Wichtigkeit	5	„Ich mache das, weil es nichts Anderes in unserer Umgebung gibt."
Kompetenz-überzeugung	5	„Ich mache das, weil ich darin immer besser werden will."
Peers	6	„Ich mache das, weil meine Freunde das alle machen."
Familie	6	„Ich mache das, weil meine Eltern wollen, dass ich das mache."

Datenanalyse

Zur Prüfung der Dimensionalität wurden explorative Faktoranalysen und Reliabilitätsanalysen genutzt. Geprüft wurden die Skalen in alleiniger und gemeinsamer Betrachtung. Als Entscheidungskriterien wurden Eigenwerte, Faktorladungen und Itemtrennschärfen betrachtet. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Rotationsmethode gewählt. Im Zuge der Skalenanalyse wurden in wenigen Fällen Items ausgeschlossen oder anderen als den zunächst theoretisch angedachten Facetten zugeordnet.[2] Inwieweit die Skalen psychometrischen Gütekriterien entsprechen, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

Um zu überprüfen, ob sich ähnliche Unterschiede abbilden, wie sie sich in TS1 gezeigt haben, werden außerdem auch mit den Daten der TS2 Unterschiede in den Mittelwertausprägungen zwischen non-formalen und informellen Angebotsformen betrachtet. Zur Testung werden t-Tests genutzt.

2 Eine ausführliche Darstellung des zugrundeliegenden Fragebogens, der verwendeten Analyseverfahren sowie aller Item- und Skalenkennwerte wird derzeit in Form einer Skalendokumentation aufbereitet (Theurer, Löwenberger, Berner & Lipowsky, i. V.).

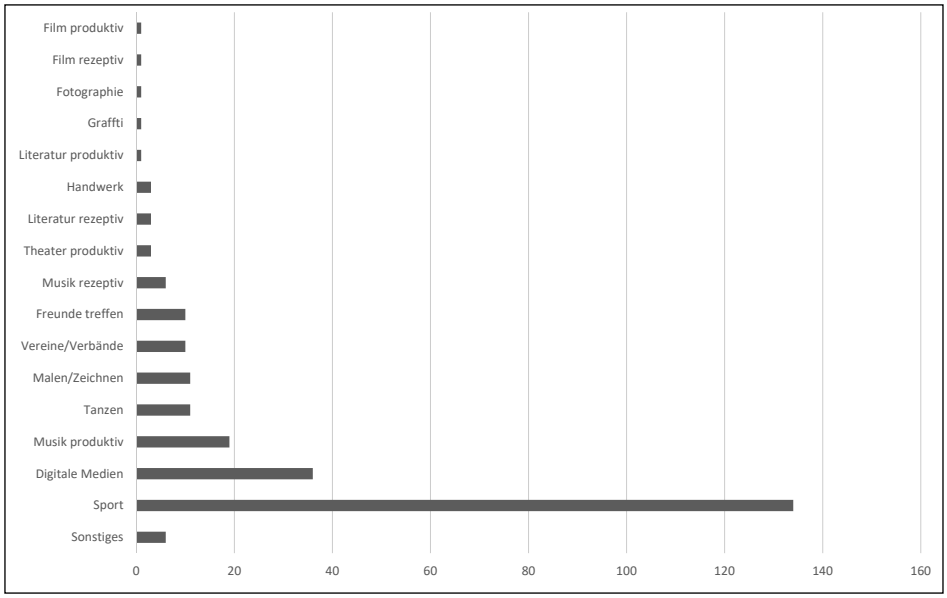


Abb. 4: Absolute Häufigkeiten der angegebenen Tätigkeiten (Teilstudie 2)

Ergebnisse und Diskussion

Wie Abbildung 4 ausweist, gaben die Hälfte der befragten Jugendlichen (n = 135) eine sportliche Tätigkeit als liebste außerunterrichtliche Aktivität an. Mit digitalen Medien beschäftigen sich 36 Jugendliche am zweithäufigsten. Tätigkeiten in den Bereichen Literatur, Theater und Film werden hingegen seltener genannt.

Tabelle 4 enthält die deskriptiven Statistiken und die internen Konsistenzen der erhobenen Facetten der Beweggründe. Wie ablesbar ist, lassen sich die Skalen mit dem entwickelten Instrument mitunter sehr gut abbilden und differenzieren. Knapp unter die in der Literatur als kritisch markierte Grenze von α = .65 (Bühner, 2004) sinken die Facetten „Autonomie" mit α = .64 und „Kompetenzüberzeugung" mit α = .63.

Tab. 4: Deskriptive Statistiken und interne Konsistenzen der Facetten von Beweggründen

Facetten	**Anzahl der Items**	***M***	***SD***	**α**
Emotionalität	6	3.42	.53	.76
Autonomie	4	2.94	.69	.64
Individueller Wert	6	3.46	.51	.77
Nutzen	6	2.41	.67	.73
Wichtigkeit	3	2.98	.78	.73
Kompetenzüberzeugung	3	3.02	.60	.63
Peers	6	2.52	.85	.87
Familie	3	1.62	.70	.71

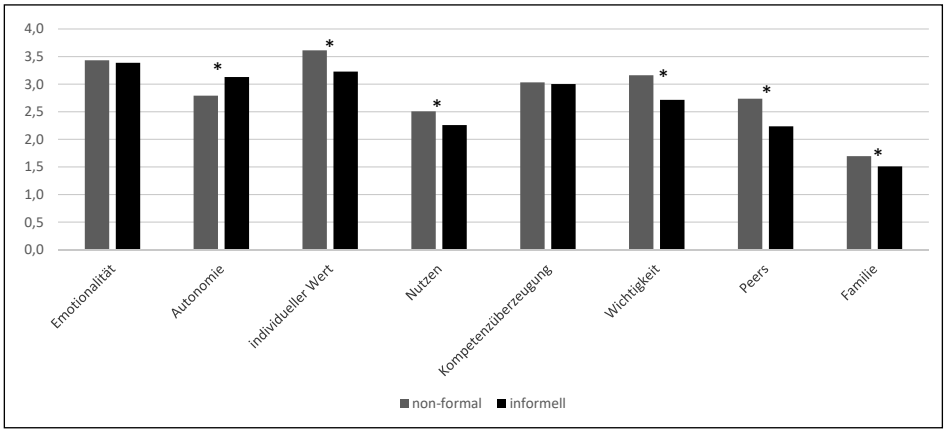


Abb. 5: Unterschiede in Facetten von Beweggründen zwischen non-formalen und informellen Tätigkeiten

Anm.: * signifikante Unterschiede in den Mittelwerten (t-Tests; $p < .05$).

Betrachtet man die Mittelwerte, so weisen die Skalen „Emotionalität" ($M = 3.42$, $SD = .53$) und „individueller Wert" ($M = 3.46$, $SD = .51$) die höchsten Mittelwerte auf und stellen damit die am stärksten ausgeprägten Antriebe für die Ausübung einer kulturellen Tätigkeit dar. Ein ähnliches Bild hatte sich bereits durch die Interviewstudie ergeben. Am wenigsten wird ein „Nutzen" innerhalb der individuellen Beweggründe angeführt ($M = 2.41$, $SD = .67$).

Vergleicht man nun die Mittelwerte der Facetten von Beweggründen für non-formale und informelle Tätigkeiten mittels t-Tests, ergeben sich teilweise signifikante Unterschiede in den Mittelwertausprägungen (s. Abbildung 5). „Autonomie" ist für Tätigkeiten im informellen Bereich ein stärkerer Beweggrund als für Tätigkeiten im non-formalen Bereich. Bei der Ausübung non-formaler Tätigkeiten werden hingegen „individueller Wert", „Nutzen", „Wichtigkeit", „Peers" und „Familie" als stärkere Antriebsquellen genannt.

Insgesamt lassen sich damit einige Ähnlichkeiten zu den sich in TS1 abzeichnenden Unterschieden erkennen.

5. Gesamtdiskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich mit den entwickelten Instrumentarien individuelle, peerbezogene und familiäre Beweggründe erfassen lassen. Der entwickelte Fragebogen vermag zudem verschiedene Facetten individueller Beweggründe zu trennen. Er eignet sich, psychologische Determinanten des Freizeitverhaltens Jugendlicher im kulturellen Bereich zu differenzieren, was besonders für größer angelegte Studien mit multivariaten Zugängen – etwa zur Klärung des Zusammenhangs von Beweggründen und Aktivitäten Jugendlicher – relevant sein kann.

Eine Limitation der vorliegenden Daten ergibt sich allerdings aus der retrospektiven Erfassung. Die Abfrage konkreter, jedoch vergangener Erlebniszustände kann eine bedeutende kognitive Belastung darstellen. Items lesen oder dem Gesprächspartner

zuhören, sich in Erlebniszustände zurückversetzen, sich zu erinnern, wie konkrete Gefühle waren, um dies schließlich verbal oder in Form eines zustimmenden bzw. ablehnenden Kreuzes auszudrücken, ist eine große Übersetzungsleistung, die auch Ungenauigkeiten produzieren kann. Anbieten würde es sich hier, durch Beobachtungen und Befragungen in der konkreten Situation die Daten mindestens anzureichern, um ein noch genaueres Bild skizzieren zu können.

Die hier präsentierten Analysen belegen einige Unterschiede in der Betonung von Beweggründen, wenn nach unterschiedlichen Angebots-/Tätigkeitsformaten separiert wird, weshalb eine Differenzierung geboten scheint. Im informellen Bereich benennen Jugendliche weniger einen über die Tätigkeit hinausgehenden Nutzen, sondern es scheinen primär Emotionen und ein Bedürfnis nach Autonomie leitend zu sein. Bei der Gestaltung von Angeboten für Jugendliche jedweder Angebotsform sollten diese Bedürfnisse beachtet und entsprechende Freiräume eröffnet werden.

Anschließend an die hier vorgenommene Differenzierung nach Organisationsform könnte eine weitergehende Differenzierung nach Lokation, Bereichen und Sparten bzw. konkreter Tätigkeiten vorgenommen werden, um weitere mögliche Unterschiede zwischen den Sparten, klassischen Kunstformen und Sport oder digitalen Medien offenzulegen. Der hier zugrunde gelegte weite Kulturbegriff bietet Chancen, ästhetisches Erleben und kulturell bildende Prozesse außerhalb fest etablierter Kunstsparten abzubilden. Dennoch kann die Frage gestellt werden, ob sich ebenfalls differenzielle Muster von Beweggründen abbilden, wenn die vorhandenen Daten nach Sparten getrennt betrachtet werden. Für eine adressatengerechte Gestaltung und eine Steigerung der Teilhabemotivation dürfte dies elementar sein.

Ausblick

Neben den bereits angedeuteten weiteren Analysen zur Prüfung differenzieller Muster von Beweggründen bietet es sich außerdem an, das vorliegende Interviewmaterial weitergehend rekonstruktiv auszuwerten. Wie unter Abschnitt 4.1 geschildert, wurde in der Interviewsituation darauf geachtet, dass zwei möglichst verschiedene Tätigkeiten besprochen werden. Hier ließen sich kontrastierende Analysen innerhalb von Fällen aber auch zwischen Sparten durchführen, um noch mehr über Beweggründe Jugendlicher, sich mit verschiedenen Kunstformen auseinanderzusetzen, zu erfahren.

Literatur

Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04651-4

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2016). *Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)*. Verfügbar unter https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daaod2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53,* 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (= Bd. 26) (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17

Fuchs, M. (2008). *Kultur macht Sinn. Einführung in die Kulturtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, M. (2009). Kulturelle Bildung – Eine Bestandsaufnahme. In K. Bäßler, M. Fuchs, G. Schulz & O. Zimmermann (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (S. 8–26). Berlin: Deutscher Kulturrat.

Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16,* 257–271. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0426-9

Fuchs, M. & Braun, T. (Hrsg.). (2018). *Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele*. Weinheim: Beltz Juventa.

Grgic, M., Holzmayer, M. & Züchner, I. (2013). Medien, Kultur und Sport im Aufwachsen junger Menschen: das Projekt MediKuS. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8*(1), 105–111. Verfügbar unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390901

Grgic, M. & Züchner, I. (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: die MediKuS-Studie*. Weihnheim: Beltz Juventa.

Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlfs, C. & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen* (S. 9–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_1

Hessisches Kultusministerium (2018). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Sport*. Wiesbaden.

Jörissen, B., Klepacki, L. & Wagner, E. (2018). Arts Education Research. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford research encyclopedias.* Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.31

Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hrsg.). (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (= Kulturelle Bildung und Digitalität, Bd. 1). München: KoPaed.

Klinge, A. (2017). Kulturelle Schulentwicklung und Sport – eine unmögliche Allianz?!, *kubi-online*, 1–9. https://doi.org/10.25529/92552.396

Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erweit. Aufl., S. 280–290). Weinheim: Beltz.

Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16,* 233–256. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y

Kröner, S., Penthin, M. & Christ, A. (2019). Forschungssynthesen zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (= Kulturelle Bildung und Digitalität, Bd. 1) (S. 215–228). München: KoPaed.

Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A. & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for Educational Research Online*, *4*(2), 3–28.

Liebau, E. (2014). Prolog. In Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.), *Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge* (S. 7–14). Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V.

Lindner, W. (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91641-5

Maschke, S. (2015). Kulturell-ästhetische Praxen Jugendlicher und ihre Wirkungen. Empirische Ergebnisse einer repräsentativen Jugendstudie. *Pädagogische Rundschau*, *69*(5), 502–520.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.). (2014). *JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.). (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf

Meyer, B., Steinkrauss, N., Eckert, C. & Brückner, J. (2010). *Kunst und Kultur in Berlin – was geht mich das an? Eine Peer-to-Peer-Umfrage der Kulturprojekte Berlin GmbH.* Verfügbar unter https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-opus-219714

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan Sport*. Stuttgart.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2015). *Fachanforderungen Sport. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I Sekundarstufe II*. Kiel.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Kernlehrplan Sport für die Gesamtschule – Sekundarstufe I*. Düsseldorf.

Otte, G., Lübbe, H. & Wingerter, L. (2020). *Kulturpartizipation in Deutschland.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V. Verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2019). *Jugend/Youtube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V. Verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf

Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden.* München: Oldenbourg.

Taube, G. (2019). Wege ins Theater führen über die Hauptstraße der Partizipation – Jugendpolitik für kulturelle Teilhabe. *kubi-online,* 1–8. https://doi.org/10.25529/92552.151

Thole, W. & Höblich, D. (2014). „Freizeit" und „Kultur" als Bildungsorte. Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarb. und aktual. Aufl., S. 83–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_4

UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Report on The Second World Conference on Arts Education.* Seoul, Korea: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Verfügbar unter http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf

Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16,* 83–98. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0438-5

Züchner, I. (2018). *Ganztagsschulen und Kulturelle Bildung.* https://doi.org/10.25529/92552.102

Markus Dederich, Cornelie Dietrich,
Hannah Nitschmann & Isabel Wullschleger[1]

Ästhetische Bildung und Inklusion

1. Zur Entstehung der Projektidee

Im Anschluss an einen Vortrag mit dem Titel „Behinderung als ästhetisches Problem und Herausforderung für die Ästhetik", der im November 2015 bei einer Tagung des „Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung" in Lüneburg von Markus Dederich gehalten wurde, entstand die Idee für dieses Projekt. In dem Vortrag ging es darum, eine aus Sicht des Vortragenden für die Inklusionsforschung zugleich grundlagentheoretisch und empirisch relevante Hypothese zu skizzieren. Ansatzpunkt waren zum einen die in idealen Konzeptionen von Inklusion normativ begründeten Verheißungen, ein inklusives Bildungssystem werde Diskriminierung, Benachteiligung, Ausgrenzung und Bildungsungerechtigkeit überwinden und zugleich ein Mehr an wechselseitiger Wertschätzung und Solidarität ermöglichen (Felder, 2017). Zum anderen bezog sich der Vortrag gleichsam als Kontrapunkt auf die im Rahmen der Theorie des „psycho-emotional disableism" formulierte Beobachtung, dass die Begegnung mit Personen, die mehr oder weniger wahrnehmbare Beeinträchtigungen haben, negativ getönte Resonanzen auslöst (Hughes, 2012; Reeve, 2012). Solche Resonanzen können, so die Annahme dieser Theorie, nicht ohne weiteres durch sozialmoralische Imperative, etwa die Forderung nach Anerkennung, neutralisiert werden. Insofern sie zur Entstehung von gruppenbildenden Gefühlen der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie der Vertrautheit und Fremdheit beitragen, können sie zu ernsthaften Hindernissen für politische und pädagogische Inklusionsprozesse werden. Vor diesem Hintergrund wurde in dem Vortrag die Hypothese entwickelt, dass auf den Körper bezogene ästhetische Erwartungen einerseits und diesen Erwartungen nicht entsprechende Eigenschaften beteiligter Personen andererseits – etwa eine schwer verständliche sprachliche Artikulation, Deformitäten des Körpers, übermäßiger Speichelfluss, andauernde motorische Unruhe usw. – bedeutsame Faktoren für das Ge- bzw. Misslingen von Prozessen sozialer Inklusion darstellen, weil sie negative affektive Resonanzen auslösen können. Gemäß der Theorie des „psycho-emotional disableism" folgen solche Resonanzen einer kulturell vermittelten stereotypisierenden Ästhetik der menschlichen Disqualifikation, die sich ihrerseits spezifischer Symbolisierungs- und Repräsentationspraktiken bedient. Dieser Hypothese zufolge wird das in der inklusiven Pädagogik weit verbreitete normative Ideal der Gleichwertigkeit von Differenzen konterkariert und ausgehebelt. Empirisch könnte sich erweisen, dass wahrnehmbare Beeinträchtigungen des Körpers, Sprechens, des Lern- und Sozialverhaltens, des Wahrnehmens usw. nicht

1 Neben den Verfasserinnen und dem Verfasser dieses Artikels wirkten an dem Verbundprojekt „Kulturelle Bildung und Inklusion" (BMBF-Förderkennzeichen 01JK1616B) Nele Albers, Laura Court, Carolin Gravel und Rouven Seebo mit.

nur pädagogisch relevante und daher zu berücksichtigende Differenzen sind, sondern auch sozial bedeutsam sind: Indem sie zu gleichsam physischen Ankerplätzen für die Wahrnehmung von – affektiv keineswegs nur positiv besetzten – Differenzen werden, machen sie einen „Unterschied […], der einen Unterschied macht" (Hirschauer, 2014, S. 183). Aus dieser Hypothese wurde die Frage abgeleitet, ob solche affektiven, differenzerzeugenden oder differenzstabilisierenden sozialen Resonanzen durch kulturell-ästhetische Bildungsprozesse so verändert werden können, dass sie zu einem Gelingen von Inklusion beitragen.

In den Wochen und Monaten nach diesem Vortrag entspann sich ein Dialog mit Cornelie Dietrich, aus dem heraus gemeinsam die Idee für das hier berichtete Forschungsprojekt entwickelt wurde. Darin entfaltete sich zunächst die Mehrdeutigkeit des Ästhetik-Begriffs: Die Theorie des „psycho-emotional disableism" fasst Ästhetik eher im Sinne kulturell etablierter Wahrnehmungsmuster und Geschmacksurteile auf, durch die eine Wahrnehmungsordnung etabliert wird. Diese sorgt dafür, dass auf Ebene der sinnlichen Wahrnehmung zwischen Kategorien von „behindert – nicht behindert", „störend – störungsfrei", „gefällig – hässlich", „situationsangemessen – unangemessenen" unterschieden wird, und zwar in einer Weise, die das je geschmacklich Gefälligere präferiert. Solche ästhetischen Ordnungen werden nun durch die Forderungen und beginnenden Praktiken gesellschaftlicher wie schulischer Inklusion herausgefordert und irritiert. In kunsttheoretischer Tradition wird hingegen Ästhetik seit dem Autonomwerden der Künste eher als gerade nicht festlegend und ordnend, sondern vielmehr als Potenzial für die Etablierung neuer, ungewohnter Wahrnehmungsweisen verstanden. Ästhetische Erfahrungen gelten gerade auch in bildungstheoretischen Argumentationszusammenhängen potenziell als solche, die durch die Etablierung einer „als-ob"-Realität – etwa im Theater, im Film, im Roman, in Bild und Musik – fest etablierte Weisen der Weltwahrnehmung in die Schwebe bringen, befragen und mindestens brüchig werden lassen können. In dieser Spannung entwickelte sich das Projekt.

Im Folgenden werden wir zunächst unsere Forschungsfragen erläutern, bevor wir auf einige theoretisch relevante Aspekte des Projekts eingehen. Es folgen Erläuterungen zum Forschungsdesign und methodischen Vorgehen sowie eine konzentrierte Darstellung empirischer Befunde. Der Beitrag schließt reflexiv mit einem Ausblick.

2. Forschungsfragen

Im Mittelpunkt des Interesses standen die Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen kultureller Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen in einem spezifischen Bereich der ästhetischen Bildung, dem des Musikunterrichts. Uns interessierte zunächst die Frage, ob und auf welche Weise(n) in inklusiv gestaltetem Musikunterricht Teilhabe an kulturellen Tätigkeiten oder durch kulturelle Tätigkeiten entstehen kann. Vermutungen, mit Hilfe kultureller Bildung könnten inklusive Bildungsprozesse effektiv und ohne Diskriminierungserfahrungen realisiert werden, sind zwar plausibel, aber keineswegs differenziert erforscht und empirisch belegt. So ist sehr wenig darüber bekannt, wie sich das gemeinsame ästhetische Arbeiten in Gruppen auf die gegenseitige

Wahrnehmung und Beurteilung auswirkt und wie genau Wahrnehmungsgewohnheiten mit ästhetischen Mitteln thematisch werden und verändert werden können. Diese Forschungsfrage war also einerseits auf Möglichkeiten und Bedingungen kulturell-ästhetischer Bildung in inklusiven pädagogischen Settings bezogen, andererseits aber auch auf eventuell leere „Versprechungen des Ästhetischen" (Ehrenspeck, 1998). Die zweite Forschungsfrage, mit der im Projekt der erwähnte Vortrag aufgegriffen wurde, setzte noch basaler bei dem Befund an, dass in der Forschung wenig über die Fremderfahrung in inklusiven pädagogischen Settings bekannt ist, also etwa darüber, aufgrund welcher Wahrnehmungsgewohnheiten sich Resonanzen von Vertrautheit und Fremdheit oder von Sympathie und Aversion einstellen, wie diese leiblich artikuliert werden und wie sie die Teilhabemöglichkeiten der Beteiligten beeinflussen.

Mit dem Fokus auf die leibliche Artikulation sollten verbalsprachliche Interaktionen keineswegs ausgeklammert werden. Jedoch schien es uns besonders interessant zu sein, eine sehr basale Ebene inklusiver Prozesse zu untersuchen, die in dieser Form zumindest in der Inklusionsforschung noch nicht untersucht worden ist, nämlich die aisthetische, auf der es um sinnliche Wahrnehmung und Modi leiblicher Artikulation durch Gestik, Mimik, Positionsverschiebungen im Raum usw. geht. Ziel der auf dieser Ebene ansetzenden Untersuchung war eine mikrologische Rekonstruktion inklusiver Prozesse.

3. Theoretische Sensibilisierung

Entsprechend der doppelten Verortung unseres Vorhabens in Kulturell-Ästhetischer Bildung (1) und Inklusionspädagogik (2) stellten wir Theoriebezüge zu Theorien des Ästhetischen und der Ästhetischen Bildung ebenso her wie zu den Disability Studies und der Soziologie. Als Bindeglied zwischen den kultur- und sozialwissenschaftlichen Orientierungen gelten uns ästhesiologische Theorien der Zwischenleiblichkeit (Plessner, 1923/1986; Meyer-Drawe, 2001; Rittelmeyer, 2014).

(1) Anschließend an die Theorie zur Ästhetischen Bildung nach Mollenhauer (1996) fassen wir die Tätigkeiten der Kinder als Prozesse der ästhetischen Sinngenese auf. Sie ereignet sich im Wechselspiel von sinnlich-leiblichen und symbolisch-zeichenhaften Aushandlungen, können aber ebenso ge- wie misslingen. Der interaktionsästhetische Ansatz nach Resch und Steinert (2003) ermöglicht, diese Prozesse der Sinngenese im ästhetischen Medium eingebettet in soziale Interaktionen zwischen Künstlerinnen, Produzenten und Publikum aufzufassen. Im schulischen Musikunterricht kann man analog zwischen spielenden, zuhörenden und das Spiel ermöglichenden Akteure unterscheiden, die zusammen ein „Kultur-Ereignis" (Resch & Steinert, 2003, S. 18f.) hervorbringen; oder auch genau daran zweifeln, und zwar mitunter mit großer destruktiver Vehemenz. Aushandlungen von Zugehörigkeitsordnungen sind dabei verwoben mit Aushandlungen über musikalische Könnerschaft und geschmackliche Fragen des Gefallens, der Stimmigkeit etc.

(2) Die Analysen werden fundiert durch die in der Soziologie entwickelten Theorie, dass jegliche soziale Praxis auf kollektiven Sinnsystemen, etwa kollektiv geteilten Deutungsschemata, Symbolisierungspraktiken, Semantiken und Sprechweisen beruht und

durch diese gerahmt und in bestimmte Bahnen gelenkt wird (Goffman, 1977; Reckwitz, 2000). Vor diesem Hintergrund erwies sich das in den Disability Studies entwickelte kulturelle Modell von Behinderung (Dederich, 2007, S. 41f.) als hilfreiche theoretische Optik, um die kulturelle Hervorbringung von auf den Körper bezogenen ästhetischen Normen und die Prozesse der Deutung und Bewertung von Abweichungen besser verstehen zu können.

Das interaktive Geschehen zwischen den beteiligten Akteure, Prozesse der Aushandlung von Sinn usw. finden – folgt man diesen Theorien – gleichzeitig auf verschiedenen, ihrerseits sozial und kulturell gerahmten Symbolisierungsebenen statt: der aisthetischen, d. h. der leiblich-sinnlichen, der sprachlichen und der ästhetischen, ohne dass das soziale Geschehen auf diesen Ebenen kongruent sein muss.

Im Zuge unserer Arbeit mit dem empirischen Material lernten wir, das Aisthetische als einen „Umschlagplatz" zu begreifen, von dem aus die Analyse in beide oben genannte Richtungen weitergedacht werden kann: Entweder lesen wir das leiblich-sinnliche Geschehen, aber auch materiale Aspekte des Unterrichts als Dimensionen einer sozialen Erfahrung der Gruppenmitglieder, in denen sich Zugehörigkeit, Teilhabe, Beteiligung oder auch Ausschluss, Ausgrenzung, Marginalisierung ereignet, ungeachtet des gegebenen Unterrichtsgegenstandes. In dieser Hinsicht werden uns aisthetische Prozesse zu Zeichen von sozialer Interaktion. Oder wir lesen die gleichen Geschehnisse als Beginn oder Grund für eine ästhetische Erfahrung, die zunächst einmal für sich selbst ein Thema bilden könnte. In dieser Perspektive betrachtet werden die Geschehnisse dann zu performativen Bestandteilen einer ästhetischen Kommunikation. Ein ausgestreckter Arm mit rechtwinklig aufgestellter Hand kann im ersten Fall z. B. als körperliche Abwehrgeste interpretiert werden, im zweiten Fall aber als Teil einer Tanzbewegung, die dann zur ästhetischen Kommunikation wird, wenn sie z. B. von einem Anderen aufgegriffen, nachgeahmt, gespiegelt o.ä. wird.

4. Forschungsdesign und Methode

Für die Bearbeitung unserer Fragestellung haben wir ein vergleichendes, videoethnographisch basiertes Forschungsdesign in zwei Teilprojekten gewählt: Zum einen untersuchten wir die leiblich fundierte, aisthetische Seite der Interaktion zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen (Teilprojekt Köln), zum anderen die möglicherweise inklusiven Dimensionen ästhetisch-musikalischer Praxis (Teilprojekt Lüneburg).

Während der Haupterhebungsphase begleiteten wir insgesamt acht inklusive Lerngruppen: Drei Grundschulklassen u. a. in den Fächern Deutsch, Mathe und Sachunterricht im Teilprojekt Köln sowie vier Lerngruppen der Jahrgänge 5 und 6 und eine klassenübergreifende Lerngruppe der Jahrgänge 1 und 2 im Musikunterricht im Teilprojekt Lüneburg. Die Begleitung erfolgte jeweils zu zweit während mehrerer Wochen bis Monaten, z.T. zu mehreren Erhebungszeitpunkten im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung mit Videoaufzeichnungen und Beobachtungsprotokollen und wurde ergänzt durch Interviews mit beteiligten Fachleuten sowie Gruppendiskussionen mit beteiligten Kindern. Die Daten wurden zunächst in Anlehnung an die Grounded Theory einem Codierverfahren unterzogen (Glaser & Strauss, 1967). Durch dieses Vorgehen

konnten erste Themenbereiche zusammengefügt und verglichen werden. Das codierte Material diente dann als orientierende Grundlage für weiterführende Feinanalysen. Sequenzen, die aufgrund der vorherigen Codierung als besonders interessant bzw. ertragreich für die Forschungsfragen erschienen, wurden in diesen Feinanalysen genauer betrachtet. Hierfür identifizierten wir – in Anlehnung an Rabenstein und Reh (2008) – „Geschichten" im Material: Die Auswertung der ausgewählten Passagen erfolgte mit besonderem Fokus auf die Rekonstruktion von Interaktionsverläufen. Während das Codieren einer Erfassung und Strukturierung des Gesamtmaterials diente, wurde durch die Feinanalysen der Blick auf die im Material dokumentierten sozialen Phänomene und Praktiken gerichtet. Hierbei wurden die Ausschnitte gezielt auf (situative) Rahmungen, räumliche und soziale Choreografien, Blicke, Gesten und die verbalen wie nonverbalen Interaktionen deskriptiv erschlossen. Die Interpretation der betrachteten „Geschichten" erfolgte anhand einer heuristischen Unterscheidung der sozialen Prozesse in leibliche, wortsprachliche und ästhetische Prozesse. Die weitere Fallauswahl wurde kontinuierlich reflektiert, das Prinzip der maximalen und minimalen Kontrastierung führte zu Re-Evaluierungen der entstandenen Themen und leitete uns schließlich zu ersten Hypothesen. Während dieses „iterativen Prozesses" kristallisierten sich immer dichtere Knotenpunkte – nach Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand (2015, S. 117ff.): „analytische Themen" – heraus, andere wurden verworfen. Die Erkenntnisse wurden mehr und mehr abstrahiert und schließlich zu sogenannten „Schlüsselthemen" (ebd., S. 156ff.) verdichtet, die dann vor dem Hintergrund sozial- und kulturwissenschaftlicher Diskurse theoretisch kontextualisiert wurden. Durch das beschriebene Verfahren wurde es möglich sowohl innerhalb der Teilprojekte als auch zwischen den beiden Teilprojekten übergreifende und wiederkehrende (soziale und ästhetische) Strukturen und Interaktionsprozesse zu beschreiben.

5. Zentrale empirische Befunde

5.1 Teilhabeorganisation zwischen Wahrnehmungs- und Sprachordnungen

Bezüglich der Frage nach Fremderfahrungen im Kontext von Inklusion und deren Einfluss auf Teilhabemöglichkeiten gewannen wir im Zuge unserer Analysen die Einsicht, dass Teilhabe im Unterricht nicht als quasi monolithischer Zustand einer Person beobachtbar ist. Tatsächlich kann ein Kind an ein und derselben unterrichtlichen Situation in einer bestimmten Hinsicht teilhaben (etwa an einer vorgegebenen Sozialform), in einer anderen Hinsicht aber nicht (etwa an einem problemorientierten Unterrichtsgespräch oder einer synchronisierten Bewegung). Hierfür wurde im Projekt der Begriff der Teil-Teilhabe eingeführt. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass sich Teilhabe im sozialen Geschehen als relationales, kontextabhängiges und situativ dynamisches Phänomen zeigt, welches in einem Kontinuum von Inklusion und Exklusion angesiedelt ist. Die Dynamiken fokussieren wir nachfolgend auf die Themen Wahrnehmbarkeit von Beeinträchtigungen, Körperführung und Erwartungen an Andersheit.

5.1.1 Wahrnehmbarkeit von Beeinträchtigungen

Eine Beeinträchtigung bzw. ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf an sich ist, und dies scheint ein weiteres zentrales Ergebnis unserer Forschung zu sein, nicht per se sozial relevant. Vielmehr scheint die Wahrnehmbarkeit einer Beeinträchtigung ein maßgeblicher Faktor bei der Produktion von Differenzen zu sein, und dies zeigt sich – unabhängig vom Unterrichtsgegenstand – regelmäßig schon auf der Ebene leiblich fundierter nonverbaler Interaktionen etwa in befremdeter Mimik, irritierten oder neugierigen Blicken oder voreiligen Unterstützungsgesten. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmbarkeit einer Beeinträchtigung im Feld wiederum von dem jeweiligen pädagogischen Arrangement und den (schul-)kulturellen Normen abhängt. Je nachdem, welche Anforderungen und Fähigkeitserwartungen situativ an die Kinder gestellt werden, wird eine Beeinträchtigung mehr oder weniger sicht-, hör- und spürbar und damit für Fragen der (Teil-)Teilhabe relevant. Bei einem Bewegungsspiel, bei dem die Kinder möglichst schnell in eine Ecke laufen sollen, wird die motorische Einschränkung beispielsweise unmittelbar augenfällig und zwischenleiblich thematisch, wohingegen diese bei der Wochenplanarbeit, bei welcher die Kinder an ihren Plätzen sitzen, situativ keine Relevanz zu haben scheint. Insbesondere bezüglich (schul-) kultureller Normen der Nähe-Distanz-Regulation konnten wir wiederholt Situationen beobachten, in denen sich bestimmte Kinder unvermittelt auf eine Art annähern, die offenbar einen Bruch mit den gängigen Verhaltenserwartungen darstellt und auf einer leiblichen Ebene Verlegenheitsgesten oder Choreografien der Vermeidung evozieren.

5.1.2 Körperführungen

Zudem wurde die Wahrnehmbarkeit einer (zugeschriebenen) Beeinträchtigung im Feld durch die Präsenz und das Handeln mit und für ein bestimmtes Kind durch Schulbegleitern oder Sonderpädagoginnen immer wieder verstärkt. Vor dem Hintergrund der – auch in den von uns beobachteten inklusiven Settings geltenden – Normen der Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbstregulation im Unterricht (siehe auch Merl, 2019), gibt es Kinder, die eine Art Aura der Unterstützungsbedürftigkeit zu umgeben scheint, indem eine zusätzliche Person dauerhaft präsent ist und regelmäßig von den allgemeinen Anforderungen abweichende Sonderregelungen (Verhaltensspielräume, Reduktion inhaltlicher Anforderungen etc.) getroffen werden. Hierbei konnten wir rekonstruieren, dass sich das Handeln des Lehrpersonals häufig zwischen Teilhabeermöglichung und Gewährleistung eines störungsfreien und regelhaften Unterrichtsverlaufs bewegt (siehe auch Böing & Köpfer, 2017). Sowohl die im Sinne einer (Teilhabe-)Ermöglichung enge (Hin-)Führung bestimmter Kinder mit Beeinträchtigung als auch die Regulierung jener Kinder bei (potenziell) abweichendem Verhalten manifestiert sich auf einem Spektrum zwischen massivem körperlichen Eingreifen und (non)verbalem Einwirken aus einer gewissen körperlichen Distanz. Die beobachtete Körperführung scheint bei Kindern mit einer (deutlich) wahrnehmbaren Beeinträchtigung (im Material v.a. Kinder, die sich in erster Linie mit körpereigenen Mitteln ausdrücken) stärker zu sein als bei anderen. Dieses „Fürhandeln" wurde in der konkreten Interaktion selten auf der sprachlichen Ebene thematisiert und die

Auswirkungen für die (Teil-)Teilhabe des betroffenen Kindes erschienen häufig ambivalent. So wurde beispielsweise einem Schüler von seinem Schulbegleiter wiederholt ohne ersichtlichen Grund oder Begründung der Pinsel aus der Hand genommen und für diesen weitergemalt, woraufhin sich der Schüler zunehmend zurückzog. Das Phänomen des (unkommentierten) körperlichen Einwirkens in der Interaktion mit Kindern mit wahrnehmbaren Beeinträchtigungen konnten wir auch auf der Ebene der Peerinteraktion rekonstruieren. Hier haben wir zwischen reglementierenden Gesten wie etwa einem ausgestreckten Arm als Zeichen der Teilhabebarriere aber auch der Teilhabeverpflichtung (beispielsweise im Sinne der Verhinderung des Sich-Entziehens aus Sitzkreisformationen), (mobilitäts-)unterstützenden Gesten, wie zum Beispiel das (ungefragte) Schieben des Rollstuhls oder vermittelnden Gesten wie etwa das unterstützende Zeigen auf einen aktuell im Unterricht thematisierten Gegenstand unterschieden. Inwiefern sich die Kinder in ihren Peerpraktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung am Verhalten des Lehrpersonals orientieren muss im Rahmen unserer Forschung offenbleiben.

5.1.3 Erwartungen an Anderssein

Insgesamt lassen sich unsere Analysen an Weisser (2005) anschließen, der Behinderung als die Feststellung definiert, „dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht" (ebd., S. 15). Dieser Aspekt wird auch in den Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem Feld stark gemacht. So spricht eine Lehrerin immer wieder davon, dass manche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestimmte (Peer-)Erwartungen nicht „bedienen" können, was insbesondere dann zu Irritationen führt, wenn Erwartungen in mancherlei Hinsicht durchaus „bedient" und in anderer wiederum nicht „bedient" werden können, also sich eine Art Widersprüchlichkeit offenbart. Einfacher falle der Umgang, wenn klar sei, dass Erwartungen grundsätzlich nicht erfüllt werden könnten. In Bezug auf einen Schüler mit deutlich wahrnehmbaren Beeinträchtigungen führt seine Klassenlehrerin im Interview aus: „sie [die Kinder] wissen dass er ne Sonderrolle hat; einfach von seiner ganzen Art und seinem ganzen Verhalten ehm gehen die Kinder ganz anders damit um". Diesem Schüler wird hier gewissermaßen der Status des „ganz Anderen" zugeschrieben. Unsere Beobachtungen schließen hieran insofern an, als dass Kinder, die vor dem Hintergrund unterrichtlicher Arrangements und vorherrschender Fähigkeitserwartungen als „ganz Andere" erscheinen, im Alltag erstaunlich wenig Irritationen hervorzurufen scheinen, gleichzeitig aber auch kaum aktiv von ihren Peers adressiert oder einbezogen werden. Bei aller Vertrautheit des Abweichenden konnten wir jedoch immer wieder Momente der Fremdheitserfahrung in der Begegnung mit bestimmten Kindern beschreiben, die sich, wie oben angedeutet, leiblich artikulieren. Es scheint also bei aller Selbstverständlichkeit auch eine Schwelle zu geben, die das vertraut Gewordene situativ fremd erscheinen lässt. Während es also durchaus übersituativ Geltung beanspruchende normative Erwartungen gegenüber den Kindern gibt, kann man in Anschluss an Hirschhauer (2014) und Rabenstein, Laubner und Schäffer (2019) im Unterricht von unterschiedlichen Intensitätsgraden bei der Thematisierung und Adressierung von Differenzen und Modalitäten der (Teil-)

Teilhabe sprechen, so dass sich insgesamt ein Bild von erheblicher Dynamisierung und Temporalisierung ergibt.

5.2 Teilhabeorganisation über ästhetische Prinzipien

Diese Feststellung eines dynamischen Geschehens, in dem Inkludierendes und Exkludierendes über Teil-Teilhaben ineinandergreifen, gilt für beide Teilprojekte gleichermaßen. Im Teilprojekt Lüneburg werden die Dynamiken stärker über die Verwobenheit von ästhetischen und sozialen Prozesse beschrieben, durch die situativ Modi der Differenzmarkierung umorganisiert und andere Wahrnehmungen ermöglicht werden. Wir beschreiben im Folgenden drei relevante thematische Felder, die als drei verschiedene Dimensionen des Geschehens fungieren und für die individuellen Teilhabeweisen der Kinder bedeutsam sind. Es geht jedes Mal situativ um die Etablierung eines ästhetischen Rahmens, personal und interpersonal um eine Involviertheit in die spezifische Situation sowie thematisch um die gemeinsame Herstellung musikalischen Sinns.

5.2.1 Rahmenmodifikationen

Rahmungen definieren Situationen „als etwas" (z. B. als Unterricht, Klassenarbeit, Bandprobe oder Familienmahlzeit) und entscheiden dabei über Regeln, Rollen und Spielräume. Außer in „totalen Institutionen" (Goffman, 1973) sind sie nicht gänzlich starr fixiert, sondern bieten die Möglichkeit zu bzw. erzwingen je nach Position der Akteure und nach Offenheit der Situation Aushandlungsvollzüge. Im von uns beobachteten inklusiven Musikunterricht zeigten sich zahlreiche Rahmenmodifikationen zwischen schulischen und ästhetisch-künstlerischen Rahmungen, also einem kulturellen Format, das nach anderen Regeln verläuft als der sonstige schulische Unterricht. Zwar bleibt die Gesamtrahmung immer eine schulische, man sieht im Musikunterricht aber eine Ermöglichung dessen, was Resch und Steinert (2003) ein gemeinsam hergestelltes „Kultur-Ereignis" nennen. Dies geschieht u. a. durch spezifische Raum- und Rollengestaltung, eine Vermeidung von Bewertung sowie individualisierenden Arbeitsformen. Viele Modulationen im Kleinen führen dann meist zu einer die ganze Situation betreffende Rahmenmodifikation, so dass die Situation weniger als Unterricht und mehr als Bandprobe oder Aufführung gerahmt ist. Entscheidend scheint in unseren Beobachtungen die Tatsache, dass in der Regel alle Beteiligten sich einer gemeinsamen, ästhetischen Tätigkeit widmen – auch wenn vorübergehend getrennt geprobt wird – und die Tätigkeiten in einem praktischen Miteinander münden. In den Rahmenmodifikationen hin zum Ästhetischen verlagert sich – insbesondere bei älteren Schülerinnen und Schülern – die Verantwortung für das Geschehen, es entstehen größere Spielräume und es werden vielfältige Teilhabeweisen möglich.

Die sich ins Ästhetische vollziehenden Rahmenänderungen bergen allerdings auch ein Risiko, das sowohl zum Nicht-Gelingen als auch zum Ausschluss einzelner Kinder führen kann. Die Transformation vom stärker sozial geregelten Unterrichtsgeschehen zum stärker an musikalischen Formen ausgerichteten Geschehen bedarf bei allen

Beteiligten einer Öffnung und Bereitschaft, die vor allem eine leibliche Anteilnahme erfordert (aufstehen, sich in Bewegung setzen, genau zuhören, sich vor anderen darstellen, also sicht- und hörbar werden). Dies kann nicht ohne weiteres von einer (autorisierten) Person angesagt werden, sie muss von allen vollzogen werden, Vorschlag und Entsprechung bedürfen einer größeren Kongruenz als in anderen Unterrichtssituationen. Das Risiko der Inkongruenz birgt ein Potenzial von Verlegenheit, Verletzlichkeit, oder sogar Scham auf Seiten der beteiligten Personen, ein Potenzial zu Scheitern für die gesamte Situation (Dietrich & Wullschleger, 2019). Wir haben beobachtet, dass die Herstellung einer Rahmenkongruenz (Bohnsack, 1989) bei Kindern mit deutlich wahrnehmbarer Beeinträchtigung erschwert wird bzw. Grenzen aufzeigt.

5.2.2 Involviertheit in die ästhetische Situation und Etablierung eines Zwischenraumes

Aus den ästhetisch-künstlerischen Situationsrahmungen entsteht also die Aufgabe für alle Akteure, sich auf das Spielfeld zu begeben, sich zu beteiligen oder beteiligen zu lassen, sich die Musik und die zugehörigen Dinge (z. B. Instrumente) zu eigen zu machen. Involviertheit kann auf vielen Wegen sich zeigen: sanftes Wippen während des Spiels oder Zuhörens, sowie größere Bewegungen wie Headbangen und Rapper-Gesten, Lippenbewegungen beim Hören eines Songs, das Aufspringen beim Erklingen eines immer wiederkehrenden Liedes, die Äußerung eines Wunsches, alleine singen zu wollen. Bei der Arbeit mit der eigenen Stimme oder mit einem Instrument, beim Üben sowie Aufführen zeigt sich die Involviertheit zudem daran, dass Schmerz in Kauf genommen wird, der eigene Körper als Widerstand und das Instrument als (re-)agierendes Fremdes wahrgenommen wird.

Spezifisch für das ästhetische Ereignis ist eine Form des Involviertseins in das Geschehen, indem die Handhabung von etwas und die ausgeführten Tätigkeiten immer wieder selbst thematisch werden, und nicht (allein) in einer „Um-zu-Relationalität" zum angestrebten Ergebnis stehen (Seel, 2004). Das Changieren zwischen dem Wahrnehmen eines Tones oder einer Klangfolge und dem Wahrnehmen eines Tones oder einer Klangfolge *als* richtig oder falsch, passend oder unpassend, zu laut oder zu leise etc. enthält jene Sollbruchstelle zwischen aisthetischer und ästhetischer Erfahrung, in der sich zwischenleibliche Präsenz in einem dritten Raum zwischen äußeren und innerer Empfindungen und Impulsen (Winnicott, 1979) ereignen kann.

Mit Blick auf die Thematik der Inklusion liegt in dieser Auswertungskategorie ein erhebliches Spannungsmoment in der Relation von ästhetisch-emotionaler Involviertheit als einer Art Mitgerissen-Werden oder ganz im Spiel versunken sein und dem Anspruch, etwas zu lernen, einen Fortschritt oder ein irgendwie stimmiges Ergebnis zu erzielen. So erlebten wir die höchsten Grade von Involviertheit dort, wo entweder (noch) gar nichts als gekonnt erwartet und verlangt wird (im Tanz, im Zuhören, im *irgendwie* Dabeisein) oder aber dann, wenn man sich seiner Sache sicher ist, die Fingerfertigkeiten erlangt hat, die zum Gelingen benötigt werden, und man sich in die Gruppe/Band hinein quasi auflösen kann.

5.2.3 Entstehung musikalischen Sinns

Richten wir nun den Blick auf die ‚eigentliche' musikalische Tätigkeit und fragen danach, wie die Kinder in unseren Beobachtungen zu einem geteilten musikalischen Sinn gelangen. Dafür sind eine geteilte Situationsdefinition und ein minimales Involviertsein zwar Voraussetzung, sie stellen selbst aber noch keinen ästhetischen Sinn her.

Wir haben mehrere musikalische Gestaltungsprinzipien gefunden, mit Hilfe derer nicht nur ein „Werksinn", sondern zugleich auch ein „Teilhabesinn" im Rahmen des Kultur-Ereignisses entstehen kann, nämlich Synchronisation (a), musikalisch-leiblicher Dialog (b), Wiederholung und Variation mit ästhetischen Symbolen (c).

(a) Unter Synchronisation verstehen wir ein Phänomen, indem zwei oder mehr Akteure ihr musikalisches Tun im Sinne einer Gleichzeitigkeit aufeinander abstimmen; dies kann entweder in Bewegungen (des Tanzes z. B.) oder in einer Verbindung aus Bewegung und Instrumentalspiel bzw. körpereigener Klangerzeugung wie Gesang oder Body Percussion entstehen. Wir unterscheiden zwischen körperlicher, leiblicher und musikalischer Synchronisation. Während die körperliche Synchronisation in Bewegung und Gestik sichtbar wird, zeichnet sich die Synchronisation auf der leiblichen Ebene durch eine spürbare zwischenleibliche Resonanz aus (z. B. Affizierung und Mitschwingen, Breyer & Pfänder, 2017). Mediumspezifisch zeigt sich die musikalische Synchronisation in gemeinsamen Metren und Rhythmen.
Gehen wir davon aus, dass die nonverbale, situative, face-to-face (oder ear-to-ear) Synchronisierung „das kommunikative Miteinander befördert" (Breyer & Pfänder, 2017, S. 13f.; siehe auch Kim, 2015), ist hierin – besonders in der leiblichen Synchronisation – ein inklusives Potenzial enthalten. In den genannten Phänomenen, die beim gemeinsamen Musizieren ineinander verschränkt sein können, sehen wir einen ausgeprägten Bezug zum Gegenstand, der erst durch Synchronisierung zu einem Gemeinsamen gemacht werden kann.
Durch die dreifach nämlich körperlich, leiblich und musikalisch realisierte Synchronisation entsteht ein verdichtetes Zusammenspiel von Aktion und Pathos. Beide sind (An-)Teile des Gemeinsamen, welches in der Gruppe geteilt und dadurch aber auch erst hervorgebracht wird. Es handelt sich nicht allein um ein gleichzeitiges Spiel, sondern dabei auch um ein Sich-Angleichen an die Anderen, das nur erfahren werden kann, wenn man das Gleiche der Gleichzeitigkeit geschehen lässt. Synchrone musikalische Prozesse lassen sich nicht vollständig herstellen (z. B. durch das Zeichen des Dirigenten, das Metronom oder den Puls des Karaoke-Tonbandes), sie bedürfen des Geschehenlassens, eines sich Hergebens in die geteilte Zeit. Die produzierte/rezeptierte Musik macht das Gemeinsame aus und breitet sich quasi im Raum aus. Es entsteht eine virtuelle Ebene, die alle Beteiligten in irgendeiner Weise miterleben und mitgestalten (können) (gemeinsamer Nenner).

(b) Der musikalisch-leibliche Dialog stellt ein zweites Gestaltungsprinzip dar, durch den ein ästhetischer Sinn und wiederum zugleich ein Modus des Miteinanders generiert wird. Im Material finden wir ihn – vorerst unscheinbar – bei der Kom-

munikation mit den Dingen (Instrumente) und über das Medium (Musik), also beim gemeinsamen Proben und Spielen. In Szenen gemeinsamen Musizierens, etwa bei der Body Percussion sowie bei zahlreichen Übesequenzen, in denen immer wieder zwei oder mehr Akteure mit zum Teil minimalen (Spiel-)Gesten aufeinander Bezug nehmen, z. B. wenn sie sich gegenseitig etwas an der Gitarre zeigen, wenn sie provozierend die Tasten des benachbarten Keyboards spielen und das andere Kind darauf mit ähnlicher Geste antwortet oder wenn Beteiligte beim gemeinsamen Spielen/Singen zueinander schauen und die Bewegungsabläufe oder Handhabungen übernehmen/imitieren, wird der Dialog (oder Multilog) erkennbar. Besonders Vertraut und auch in unserem Material gut sichtbar ist er bei gemeinsamer Bewegung zur Musik, beim Tanz. Beim Tanzen zeigt sich das Phänomen, wenn die Kinder über eine synchrone, aber individuelle Bewegung aufeinander eingehen: sie kommen für meist sehr kurze Sequenzen zusammen, mit oder ohne Berührung (wie im Kreistanz oder Reigen), manchmal in direkter als einem sich Nacheinander-Imitierens, manchmal entsteht eine Intensivierung von Bewegungen (oder Klängen), indem mit jeder Aufnahme einer Geste das Vorige noch gesteigert wird. Blaschke und Mattig haben in ihrer Analyse von Gesten bei Besucherinnen und Besuchern von Popkonzerten von „mimetischer Zirkulation" von Gesten gesprochen, die offenbar durch eine Art Sog entstehen, es den Anderen gleich- oder nachzutun (2011, S. 216). Sie haben dabei insbesondere die vergemeinschaftende Wirkung solcher aufeinander bezogenen Gesten hervorgehoben. Uns geht es hier um die doppelte Ausdrucksbewegung, in der sich zugleich und durch einander eine Vergemeinschaftung und eine Interpretation der musikalischen Situation ereignen.

(c) Ein drittes musikalisch-ästhetisches Prinzip ist das der Wiederholung bzw. Variation. Auch diese finden wir in der reinen Klanggestalt ebenso wie in körperlichen Gesten, die das Soziale choreografieren (Dietrich & Riepe, 2019). Wiederholungen und Variationen geben zunächst dem ästhetischen Material eine Form: Einzelschläge werden dadurch zu Takten, Motive werden zu Rhythmen oder rhythmischen Figuren und zu Themen, Töne werden zu Melodien. In Wiederholung und Variation zitiert sich ein musikalisches Werk dauernd selbst und stiftet damit Stabilität, Form, Wieder-Erkennbarkeit. Wiederholungen sind konservativ und können in einem veränderten Kontext sich selbst auch wieder in ein anderes Licht tauchen (musikalisch z. B. als Reprise oder als Kontrapunkt). Eine analoge Struktur der sozialen Formgebung vermuten wir in der gemeinsamen musikalischen Hervorbringung von Wiederholungen und der Möglichkeit zu variieren – am plausibelsten nachzuvollziehen in den Übesituationen. Die Möglichkeit, etwas (für sich) zu üben, eröffnet Möglichkeiten des Mitmachens und Teilhabens am gemeinsamen musikalischen Gegenstand. Die Variation bezieht sich in unserem Material hauptsächlich auf die Möglichkeit, seine eigene Stimme/Rolle – bestimmte Regeln einhaltend – zu variieren, zu verändern, zu verfärben. Man darf nicht beliebig spielen, aber man hat Spielräume und bekommt unmittelbar ein Feedback, ob es passt. Wiederholungen bieten für diejenigen, die sich damit einen

kleinen Weltausschnitt aneignen, die im gemeinsamen Tun gestiftete Erfahrung von Verlässlichkeit, Sicherheit, einander Wieder-Sehen und Wieder-Hören.

6. Zum Schluss: Inklusion und ästhetische Bildung zwischen Empirie und Normativität

Nach unserem Verständnis ist ethnographische Forschung, wie Forschung überhaupt, mit der Verpflichtung verbunden, sich (zunächst) auf nicht wertende Weise mit dem untersuchten Ausschnitt sozialer Wirklichkeit zu befassen. Dies impliziert u. a. eine zumindest vorläufige Einklammerung von auf das untersuchte Feld bezogenen normativen Erwartungen. Im wissenschaftlichen Diskurs über Inklusion ist umstritten, ob sich Forscherinnen und Forscher normativ zur Inklusion zu positionieren haben (oder dies umgekehrt zu unterlassen haben). Diese Frage spielt in den vergangenen Jahren zumindest untergründig eine wichtige Rolle. Dabei geht es vor allem um die Frage, ob, inwieweit und auf welcher Grundlage sich die Forschung kritisch zu der von ihr erforschten inklusiven Praxis positionieren kann oder soll. Diese auch wissenschaftstheoretisch bedeutsame Fragestellung kann hier nicht genauer in den Blick genommen werden. Jedoch ist folgender Aspekt für unser Projekt – und darüber hinaus – besonders wichtig: Die von uns beobachteten pädagogischen Praxen sind, wie pädagogische Praxis überhaupt, zumindest implizit normativ. Ohne ihre – entweder explizit ausformulierten oder implizit bleibenden – Ziele und die mit ihnen verknüpften Werte, ist Inklusion als pädagogische Praxis nicht angemessen zu verstehen.

Nun kann eine Theorie der inklusionspädagogischen (ästhetischen) Praxis den Versuch unternehmen, deren Normativität herauszuarbeiten. Damit würde die Normativität als empirisches Phänomen rekonstruiert werden. In dem Augenblick aber, in dem sich die Frage nach der Qualität der rekonstruierten Praxis stellt – etwa die Frage, ob, in welchem Maße und in welcher Hinsicht die rekonstruierte Praxis als eine gelingende qualifiziert werden kann – hilft eine normativ enthaltsame Theorie nicht weiter (Dederich, 2020). Dieses Problem stellt sich beispielsweise dann, wenn es zweifelhaft erscheint, dass eine spezifische schulische Praxis, die sich selbst als „inklusiv" versteht, überhaupt theoretisch-konzeptionell begründeten Kriterien für die Inklusivität pädagogischer Prozesse genügt. Eine solche kritisch-evaluative Fragestellung kann die Forschung aber nur beantworten, wenn sie ihrerseits auf eine zumindest minimalnormative pädagogische Theorie (schulischer) Inklusion zurückgreift.

Das spannungsreiche Verhältnis von Normativität und Empirie begegnet uns in ähnlicher Weise auch immer wieder im Feld der ästhetischen Bildung (wie ja im Pädagogischen generell). Die schon in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts herausgearbeiteten „Versprechungen des Ästhetischen" (Ehrenspeck, 1998) richten sich heute noch stärker als in den vergangenen Jahren auf diejenigen Bereiche des pädagogischen Feldes, die als besonders herausfordernd gelten: Migration, Inklusion, Förderung benachteiligter Milieus, aber auch Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Überall soll ästhetisch-kulturelle Bildung Wirkungen entfalten und sollen Wirkungsstudien das Potenzial der Transferleistungen evident machen (Rittelmeyer, 2010; 2014). Diese Prozesse kann man nicht untersuchen, sich zu ihnen nicht positionieren, ohne den

Legitimationsdruck, der nach wie vor auf den ästhetischen Fächern lastet, mit zu bedenken. Ästhetische Wirkungsforschung arbeitet somit diesen Legitimierungszirkeln auch immer zu, gewollt oder ungewollt. Demgegenüber haben wir versucht, die oben beschriebenen Wirkungen musikalisch-ästhetischer Tätigkeiten im inklusiven schulischen Kontext in solchen Dimensionen zu rekonstruieren, die prozedural, performativ und damit prinzipiell offen und ateleologisch zu begreifen sind; in ihrer doppelten Verwurzelung im Ästhetischen und Sozialen erzeugen Synchronisation, gestischer Dialog und Wiederholung bzw. Variation zudem emergente Sinnschichten, deren Potenzial für kulturell-inklusive pädagogische Arbeit diesseits der Probleme mit normativen Erwartungen an das Feld noch vielseitig weiter zu erforschen wäre.

Literatur

Blaschke, G. & Mattig, R. (2011). Gesten auf Rock- und Popkonzerten. Performative Strategien der Vergemeinschaftung. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, G. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann … & S. Schinkel (Hrsg.), *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 175–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92718-3_5

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen.* Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8

Böing, U. & Köpfer, A. (2017). Schulassistenz aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Assistenzerfahrung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (S. 127–136). Weinheim: Beltz.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Breyer, T. & Pfänder, S. (2017). Resonanz, Rhythmus und Synchronisierung. Interdisziplinäre Perspektiven. In T. Breyer, M.-B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz – Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 9–32). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839435441

Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839406410

Dederich, M. (2020). Rekonstruktion und Kritik. Eine Rückfrage an die rekonstruktive Inklusionsforschung. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 39–47). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvsf1qxz.5

Dietrich, C. & Riepe, V. (2019). Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik, 5*, 669–691.

Dietrich, C. & Wullschleger, I. (2019). Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern* (S. 109–129). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27491-7_6

Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts.* Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95100-7

Felder, F. (2017). Zwei Kritikpunkte und ein Vorschlag für ein anderes Verständnis von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute, 62*(3), 301–311.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Groundes Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.

Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Goffman, E. (1977). *Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(3), 170–191. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302

Hughes, B. (2012). Civilizing Modernity and the Ontological Invalidation of Disabled People. In D. Goodley, B. Hughes & L. Davis (Hrsg.), *Disability and Social Theory. New Developments and Directions* (S. 17–32). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kim, Y. Y. (2015). Achieving synchrony. A functional dimension of intercultural communication competence. *Intercultural Competence, 48*, 27–37. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.016

Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer-Drawe, K. (2001). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität* (3., unveränd. Aufl.) München: Wilhelm Fink Verlag.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Unter Mitarbeit von C. Dietrich, H.-R. Müller & M. Parmentier. Weinheim & München: Juventa.

Plessner, H. (1923/1982): *Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rabenstein, K., Laubner, M. & Schäffer, M. (2019). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie zu Inklusion als pädagogische Reformagenda. In L. Halyna & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion.* (Im Erscheinen). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06q4.10

Rabenstein, K. & Reh, S. (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeit der Videographie im offenen Unterricht. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (S. 137–156). Leverkusen: Opladen & Farmington Hills.

Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.* Weilerswist: Velbrück.

Reeve, D. (2012). Psycho-emotional disableism. The missing link? In J. Watson, A. Roulstone & C. G. Thomas (Hrsg.), *Routledge Handbook of Disability Studies*. (S. 78–92). London & New York: Routledge.

Resch, C. & Steinert, H. (2003). *Die Widerständigkeit der Kunst. Entwurf einer Interaktionsästhetik.* Münster: Westfälisches Dampfboot.

Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.* Oberhausen: ATHENA.

Rittelmeyer, C. (2014). *Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung.* München: kopaed.

Seel, M. (2004). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung. Fünf Thesen. In G. Mattenklott (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich* (S. 73–81). Hamburg: Felix Meiner-Verlag.

Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839402979

Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Benjamin Jörissen, Martha Karoline Schröder & Anna Carnap

Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken

1. Einführung

Digitalisierung und mobile Vernetzung haben unsere Lebenswelten, und ebenso die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, enorm verändert (Hugger, 2013; Aufenanger, 2015; Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2018; Albert et al., 2019; Rat für Kulturelle Bildung, 2019). Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind durchzogen von digitalen Netzwerken, Apps und Algorithmen. Sowohl systematisch wie auch historisch unterscheidbar sind dabei genuine digitale oder auch „Online-Kulturen" (vgl. etwa Rheingold, 1994; Turkle, 1995; Sandbothe & Marotzki, 2000; Marotzki, 2003; Boellstorf, 2008), die also aus „im" Internet verorteten, jeweils spezifisch strukturierten soziotechnologischen Zusammenhängen und Plattformen hervorgehen, von denjenigen kulturellen Effekten der Digitalisierung, die in außermedialen bzw. – heutzutage insbesondere – hybriden, von digitaler Technologie durchzogenen Lebenswelten stattfinden. Wenn wir in diesem letzteren Sinne von einem „postdigitalen" Zustand oder einer „postdigitalen Kultur" sprechen (Cramer, 2015; Jörissen, 2016; Stalder, 2016), dann ist damit der Umstand bezeichnet, dass Strukturen, die sich aus Digitalisierungsdynamiken ergeben – wie beispielsweise die Externalisierung von Gedächtnispraktiken, Sozialität als netzwerkförmige Aufmerksamkeitsökonomie, Kreativitätsimperative oder hyperindividualisierte Informations- und Kommunikationsstile – begonnen haben, auch „nicht digitale", also nicht unmittelbar technische Lebensvollzüge zu strukturieren bzw. zu restrukturieren. Das „Nicht-Digitale" braucht plötzlich nicht nur einen eigenen Namen, den es vorher nicht brauchte, sondern es erklärt sich zunehmend nicht mehr jenseits seiner digitalen Einbettungen. Unter postdigitalen Bedingungen verändern sich für Kinder und Jugendliche die Bedingungen kultureller Bildung und Teilhabe maßgeblich. Digitale soziale Netzwerkplattformen wie Instagram, Snapchat und TikTok haben ästhetische und künstlerische Praktiken erheblich transformiert. Paradigmatisch zeigte sich dies bereits an den ephemeren kreativen und kollektiven Gestaltungspraktiken auf der Spielplattform Minecraft, auf denen eine erhebliche Anzahl von Kindern und Jugendlichen zum Teil hochgradig aufwändige Architekturen herstellt, die ständig überbaut werden und somit auf den Plattformen nur eine begrenzte Zeit existieren: Vernetzung und Artikulation, Spiel und Arbeit (am Gegenstand oder am Werk), Individualität und Kollektivität, Remix und Originalität erscheinen als ineinander verschränkt.

Das Projekt „Post-digitale Kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in

der digitalen und postdigitalen Welt“[1] untersuchte im Erhebungszeitraum 2016–2019 – flankierend zu allgemeinen Jugendkulturstudien und Mediennutzungsstudien (vgl. etwa Albert et al., 2016; Calmbach et al., 2016; Feierabend et al., 2018; Albert, 2019) –, wie sich der digitale Wandel auf die aktuelle künstlerisch-kreative Praxis, kulturelle Bildung und Teilhabe junger Menschen ausgewirkt hat.

2. Forschungsdesign und Kernergebnisse

Das verschränkte Forschungsdesign des Gesamtprojekts umfasste – neben der quantitativ-repräsentativen Interviewstudie des Remscheider Teilprojekts (Keuchel & Riske, in diesem Band) – qualitative Online-Erhebungen, Expertiseinterviews mit professionell Tätigen in der Kulturellen Bildung und Gruppendiskussionen mit Jugendlichen sowie kasuistische Analysen ausgewählter Einzelfälle. Zusätzlich wurde eine methodologische Konzeptualisierung der OpenSpace-Methode des „Barcamps“ entwickelt. In der ersten explorativen Projektphase stand dabei die Erarbeitung eines Überblicks über (post-)digitale, ästhetische Praktiken von Jugendlichen im Vordergrund; dieser wurde mit den vorwiegend deskriptiven Methodenzugängen erzielt (s.u., 2.1 Ethnografische Online-Recherchen und 2.2 Expertiseinterviews und Gruppendiskussionen). Die damit gewonnenen Einblicke waren zum einen Grundlage für die Erstellung der Items im quantitativen Teilprojekt; zum anderen wurden sie im Sinne eines theoretical samplings (Glaser & Strauss, 1998/1967) für die Planung weiterer gezielter Erhebungen in der zweiten Projektphase genutzt, die unter anderem mit Bezug auf neuere transaktionale Forschungsansätze (Nohl, 2011) rekonstruktiv (Bohnsack, 1991) ausgewertet wurden (s.u., 2.3 Barcamp und 2.4 transaktionale Interviews). Wir geben nachfolgend einen ersten, komprimierten Überblick in Form ausgewählter Kernergebnisse des qualitativen Teilprojekts (das an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg unter Leitung von Benjamin Jörissen stattfand) entlang der einzelnen Erhebungsformate.[2]

1 Förderkennzeichen: 01JK1605B; Akronym: Dikuju

2 Dabei beschränken wir uns an dieser Stelle auf die empirischen Perspektiven des Projekts, unter Auslassung der Ergebnisse eines durchgeführten Ideenlabors zur Entwicklung von Praxiskonzepten.

2.1 Ethnografische Recherchen in Online-Netzwerken: Ebenen postdigitaler Transformationen kreativer Praktiken

Unsere ethnographischen Recherchen auf Online-Plattformen wie Youtube, Instagram und in der immer noch existenten Blogosphere (Herring et al., 2005) brachten unterschiedliche Praktiken digitaler und postdigitaler Kreativität[3] zum Vorschein.[4]

1. *Post-digitale Transformationen von Artikulations- und Erfahrungsformen* finden sich online auf unterschiedlichen Bezugsebenen:
   a) In Bezug auf *tradierte* – insofern „prädigitale" – ästhetische und künstlerisch-kreative Praktiken kann man von einer *Übertragung in digitale Umgebungen* sprechen, wo etwa Theateraufführungen in virtuellen Welten stattfinden oder tradierte Praktiken des Musikmachens in die digitale Sphäre – etwa im Rahmen virtueller Chöre – erfolgen.
   b) Davon lassen sich *emergente neue digital-ästhetische Praxisformen* wie etwa „Indiegame"-Programmierung, performative Praktiken des Live-Codings, Circuit Bending, generative algorithmengestützte Kunstpraktiken abgrenzen.
   c) Der nicht unmittelbar „digitale" Charakter *postdigitaler* kreativer Tätigkeiten kommt in dezidiert *non-digitalen Praktiken* mit „Vintage"-Charakter – Exploration mechanischer, elektromechanischer oder analog-technischer Kreativpraktiken wie Analogfotografie, Instantfotografie, Instrumentenbau, Wiederentdeckung alter Analogsynthesizer usw. –, die gleichwohl stets in digitalen Netzwerken (re-)inszeniert werden und somit auf digitale vernetzte Formen von Sichtbarkeit bezogen sind, vermutlich auch wesentlich durch diese bekannt gemacht und somit zu vernetzten oder sogar viralen (retro-analogen) Trends werden, besonders deutlich zum Ausdruck.
2. *Post-digitale Transformationen von Kommunikations- und Inszenierungsformen:* Die Verbreitung und Sichtbarmachung kreativer Praktiken spielte für die „digita-

---

3 Wir orientieren uns hier nicht zuletzt im Interesse der Anschlussfähigkeit für Praxistransfers an dem im deutschsprachigen Praxisdiskurs der Kulturellen Bildung verwendeten, eher breiten Begriff von Kreativität: „Insbesondere in der BRD, in der die amerikanische Forschung zwar rezipiert wurde (Ulmann 1969, 1973), wurde und wird der Begriff ‚Kreativität' eher auf alle Arten eher künstlerischer Betätigungen angewandt, ob nun als Freizeitbeschäftigung, als kulturelle Unterweisung in der Schule, oder als Therapie zur Selbstfindung oder Selbstverwirklichung. Dabei geht es nicht zuvörderst um Qualität, sondern vor allem um Originalität, Spontaneität, Konstruktivität. Kreativ ist es, zu basteln, zu töpfern, zu malen, musikalisch zu improvisieren, (frei) zu tanzen, Theater oder Rollen zu spielen, (gemeinsam) eine Collage zu kleben. Auch kreativ zu kochen oder zu gärtnern wird diskutiert – und kreativ zu protestieren; dies allermeist humorvoll und medienwirksam" (Ulmann, 2013).

4 Wir haben zum Thema (post-)digitaler Ästhetik und Kreativpraktiken eine fortlaufend ergänzte Youtube-Playlist angelegt (Jörissen, 2019) und referenzieren nachfolgend die Listenposition der jeweiligen verlinkten Videos. Vgl. exemplarisch für a) Jörissen 2019, Nr. 54, 61, 62, 64, 70; für b) Jörissen 2019, Nr. 14, 16, 20, 26, 30, 40, 65, 67; für c) Jörissen 2019, Nr. 63, 66, 71.

len Kulturen" des frühen Internets und World Wide Webs bereits eine erhebliche Rolle. Im Gegensatz zu solchen digitalen bzw. online-zentrierten Kontexten, wie sie etwa innerhalb von Online-Communities (Marotzki, 2003; Jörissen, 2007) und virtuellen Welten (Jörissen, 2009) stattfanden, zeichnen sich *postdigitale Transformationen von Kommunikations- und Inszenierungsformen* ästhetischer und künstlerisch-kreativer Praktiken durch eine nahtlose Integration, bzw. durch die Aufhebung der Differenz von „online-" vs. „offline-Praxis" aus; sie sind, bedingt durch die mittlerweile flächendeckend verbreiteten mobilen Smart-Gadgets, Cloud-basierter Services und hoher mobiler Datenkontingente tief in den Alltag verankert (vgl. Feierabend et al., 2018) und spielen auf Ebene der Peerkulturen (Let's play, Vlogger, Hauls, Meme, Foodies, do-it-yourself, etc.) sowie auf Ebene non-formaler kultureller Peereducation (Tutorialvideos und andere „HowTo"-Angebote) eine besondere Rolle. Hier sind user-content-orientierte Online-Vernetzungsplattformen wie Instagram, Twitch, vor allem aber Youtube von erheblicher Bedeutung (vgl. auch Rat für Kulturelle Bildung, 2019).

3. Schließlich lässt sich als dritter Aspekt die *postdigitale Transformation auf der Ebene von Sozialformen und kulturellen Orientierungen* ästhetischer und künstlerisch-kreativer Praktiken nennen. Die transkulturellen bzw. auch transkulturalisierenden Effekte des global vernetzten Kulturraums Internet wurden bereits in den frühen Phasen seiner Entwicklung und Verbreitung hervorgehoben (vgl. etwa Sandbothe & Marotzki, 2000; Poster, 2001, 2006; Jörissen, 2003). Entsprechend fanden wir in unserer Online-Erhebung zahlreiche transkulturelle kreative Praxen, die von ästhetisch-künstlerischen Praktiken mit spezifischen Kulturbezügen (z. B. Furry, Quilten, Manga, Cosplay) bis hin zu Formen global orientierter kreativer Aktivismen, digitaler Gegenkulturen und anderen ästhetisierten Formen politisch-aktionistischer Praktiken, wie z. B. Flashmobs/Smartmobs reichten.

2.2 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen und Interviews mit Expertinnen und Experten der Kulturellen Bildung: Problemhorizonte des Digitalen

Es wurden insgesamt sieben Gruppendiskussionen (Loos & Schäffer, 2001) mit Jugendlichen videografiert. Insofern die Gruppendiskussionen vor allem in explorativer Absicht in Bezug auf digitale bzw. postdigitale kreative, kulturelle Praktiken erfolgten (und nicht als umfassende Basis der vorliegenden Studie angelegt waren), haben wir diese Gruppen im Umfeld kulturbezogener Institutionen (Schulen mit Kulturschwerpunkten, Jugendmedienzentren) akquiriert – entsprechend sind die nachfolgenden Befunde nicht empirisch gesättigt, sondern vor allem hinsichtlich thematisierter Probleme und ihrer Kontextualisierungen informativ. Wir haben weiterhin 26 Expertiseinterviews mit professionell tätigen Pädagoginnen und Pädagogen, Kulturschaffenden und Leitungskräften aus verschiedenen Bereichen und Institutionen der kulturellen Jugendbildung durchgeführt. Die Expertise der Interviewten ergibt sich aus ihrer arbeitsbedingten Nähe zu den peerkulturellen, digitalen Praktiken der Jugendlichen,

ihrer ästhetischen Arbeit mit der Zielgruppe selbst oder – auf der Leitungs- und Programmplanungsebene – aus ihren branchenspezifischen Kenntnissen und ihren auf „Insider-Erfahrungen" basierenden Wissensbeständen (vgl. Meuser & Nagel, 2009). Die Kernergebnisse beider Erhebungen lassen sich auf folgende Punkte bringen:

1. *Post-digitales „Hintergrundrauschen":* Digitalität ist für heutige Jugendliche weitgehend kein Gegenstand der Thematisierung, sondern konstitutiver, unhintergehbarer Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt. Es stellt sich folgerichtig als schwierig heraus, Jugendliche direkt nach digitalen Transformationen ihrer kreativen Praktiken zu befragen – einerseits aufgrund der „Naturalisierung" digitaler Transformation durch ihre nahtlose Einbettung in die alltäglichen Lebensvollzüge, andererseits aufgrund des bei Kindern und Jugendlichen begrenzten Erfahrungshorizonts in Bezug auf die ja bereits seit den 1990er Jahren stark voraneilende Digitalisierung.
2. *Sichtbarkeit in digitalen Netzen:* Als problematisch werden Fragen der Sichtbarkeit, medialen Exponiertheit sowie der damit verbundenen Effekte von Macht und Überwachung thematisiert. Künstlich beschränkte Persistenz und selektive Öffentlichkeiten in Netzwerken werden dabei von den Jugendlichen strategisch eingesetzt, um mehr Kontrolle über die eigenen Sichtbarkeiten zu erlangen (z. B. die Plattform „Snapchat" mit ihren ephemeren Bildern oder auch die Instagram-Stories, die nach 24 Stunden automatisch gelöscht werden; vgl. auch Engel & Jörissen, 2019). Zugleich ist jedoch die Sichtbarkeit in der digitalen Aufmerksamkeitsökonomie (auch im „Starsystem" heutiger venetzter Welten; vgl. Reckwitz, 2012) eine identitätsrelevante Währung.
3. *Unübersichtlichkeit und Kontingenz:* Effekte der Digitalisierung werden sowohl von Jugendlichen als auch von Expertinnen und Experten als durchaus kontingent und daher kaum absehbar eingeschätzt; zugleich aber werden sie von Jugendlichen in alltäglichen kreativen Aktivitäten instrumentell aufgegriffen. In beiden Gruppen – sowohl der Jugendlichen als auch der Expertinnen und Experten – werden die „mikro-generationalen" Differenzen nur implizit thematisch; zudem erfolgen keine expliziten Thematisierungen eher unsichtbarer und schwer verständlicher Phänomene wie etwa Algorithmizität und Künstliche Intelligenz.
4. *Kritik und Anregungspotenziale:* Während Negativeffekte wie „Hatespeech" im Netz klar als Problem adressiert werden, werden andererseits Anregungspotenziale insbesondere in Bezug auf praktisches Wissen und Können hervorgehoben. Zum einen hilft die digitale Verfügbarkeit fremdsprachiger Inhalte beim Sprachenlernen für die Schule, zugleich wird damit die Teilhabe an vielfältigen Vorbildern und Vorlagen kreativer Aktivitäten („how to", „life hacks" etc.) eröffnet, wie es beispielsweise in einer Gruppendiskussion mit drei urban sozialisierten Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren thematisiert wird: "[Am]: Ja, bei mir isses allgemein so, ich hab festgestellt, dass in letzter Zeit, alles was ich mit dem Handy mache, is überwiegend auf Englisch, also ich, die meisten Videos, die ich schau sind Englisch, auch meistens schau ich auch so Basteltipps, Ideen, weil ich oft das sehr gerne mach dann, wenn ich mal Zeit hab. Und das hilft wie gesagt auch bei de- der Schule dann und es bestimmt schon, im- also es is' schon ein gro-

ßer Teil von des Freizeit, Youtube, leider [Am und Aw grinsen]. [Bw]: Ja aber man kann sich ja auch irgendwie zum Beispiel inspirieren lassen, wenn man irgendwas machen will, zum Beispiel, ja wie Am schon gesagt hat, also was basteln oder Geschenke für Familie, Freunde [nickt und zuckt mit den Schultern]." (Schüler und Schülerin, PG270717_G2; Zeile 126–137)

2.3 Das Barcamp als netzwerkbasiertes Erhebungsinstrument: performative Transgressionen tradierter Genregrenzen in digitalen und postdigitalen Settings

Das „Barcamp", das im Zentrum der in unserem Projekttitel bereits angekündigten explorativen Methodenentwicklung stand, ist ursprünglich eine Konferenzmethode aus der Technologieforschung (Gassner, 2006). Als partizipatives Format wurde es im Kontext der US-amerikanischen „Web 2.0"-Szene in den 2000er Jahren adaptiert; von hier aus hat es sich zunächst in netzaffinen Szenen, sodann in Bildungsszenen („Educamps"), im Kontext digitaler (Jugend-)Medienkultur, in wirtschaftlichen und non-profitorientierten Innovationsbereichen und anderen Feldern etabliert. Als sog. „unconference" hat das Barcamp keine vorgegebenen Vorträge und Workshopthemen, sondern es wird partizipativ von den Teilnehmenden (die per definitionem als Expertinnen und Experten am Barcamp teilnehmen) in Form themenzentrierter „Sessions" gestaltet. Die Sessionthemen sowie der Modus ihrer Durchführung werden vor Ort von den Beteiligten vorgeschlagen und in (unterschiedlichen) Auswahlverfahren selektiert, so dass die am stärksten interessierenden Themen bzw. Aktionen schließlich in die Panels gelangen. In methodischer Hinsicht lässt sich das Barcamp als „transformatives Großgruppenverfahren" verstehen (Weber, 2009), das sich durch Prozesse kollektiver Aushandlung und vor allem auch kollektiver Relevanzsetzungen auszeichnet. Die durchgeführten Sessions können als das Ergebnis einer gruppendynamischen Validierung und insofern bereits abseits der Interaktionen innerhalb der Sessions als *kollektive* „Fokussierungsmetaphern" (Bohnsack, 2017, S. 92) betrachtet werden.[5] Diese Selektivität erfährt im prozessualen (in aufeinanderfolgenden Sessionphasen) Verlauf des Barcamps eine weitere Verdichtung, insofern Themen, Fragen und Erkenntnisse aus vorangegangenen Sessions zu weiteren, vertiefenden oder auch (transformativ) anders gelagerten Themensetzungen führen können. In Barcamps müssten folglich, so lautete unsere explorative methodologische Vorannahme, rekonstruktiv auswertbare, kollektive Erfahrungslagerungen verdichtet zum Ausdruck kommen, wobei die zugrundeliegende Sozialform zwar natürliche Gruppen nicht ausschließt, jedoch we-

5 Fokussierungsmetaphern sind im Rahmen dokumentarisch-praxeologischer Forschung „dramaturgische Höhepunkte" (Bohnsack, 2017, S. 92) sozialer Interaktionsprozesse, die sich durch eine metaphorische oder/und interaktive Dichte auszeichnen, in denen die Logik der Praxis verdichtet zur Darstellung kommt (ebd.). Bezogen auf das Barcamp bietet die Rekonstruktion des Sessionangebotes als Fokussierungsmetapher Zugang zu milieuübergreifenden, kollektiven (nicht milieuspezifischen, konjunktiven) Interessenslagerungen und Erfahrungszusammenhängen.

sentlich auf dem Prinzip des sozialen Netzwerks (White, 2008; Fuhse & Mützel, 2010) basiert; und zwar im Hinblick auf die Akquisestrategie, auf die soziale Struktur der versammelten Teilnehmenden, auf die Vernetzungsprozesse im Verlauf des Barcamps sowie auch im Hinblick auf die Bedeutung soziomaterieller AkteurInnen/Aktantennetzwerke für Barcamps.

Unser Projektpartner, die Akademie für Kulturelle Bildung des Bundes und des Landes NRW in Remscheid, diente in Hinblick auf kulturelle Aktivitäten und Themen als sehr gut etablierter und sichtbarer Netzwerk-Hub. Ein offen gewähltes Barcamp-Thema („Wer sind wir?") bot, analog eines Eingangsimpulses bei Gruppendiskussionen, ein ausgewogenes Verhältnis von Aktivierung (des Teilnahmeinteresses der angedachten Zielgruppen) einerseits und minimaler thematischer Suggestivität andererseits. Das dreitägige Barcamp wurde mit 46 Jugendlichen aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands (NRW, Berlin und Bayern) durchgeführt. Die Jugendlichen waren im Alter von 13 und 27 Jahren, wobei der Großteil zwischen 13 und 17 Jahre alt war und noch zur Schule ging (29 Personen). In Bezug auf Alter, formale Bildungsabschlüsse bzw. besuchte Schultypen, Gender und Migrationserfahrungen wurde eine heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden angestrebt, um möglichst unterschiedliche Perspektiven miteinander in Bezug zu setzen. Wir fassen unsere Auswertungsergebnisse nachfolgend erstens hinsichtlich der Sessionthemen, zweitens hinsichtlich der impliziten kollektiven (post-)digitalen Orientierungen innerhalb der Sessions zusammen.

2.3.1 Sessionthemen als Fokussierungsmetaphern: Transgressionen tradierter Grenzen kultureller und kulturpädagogischer Genres

Ästhetische Praktiken werden in der Sessionplanung sowohl aus ihren tradierten institutionellen Setting als auch aus einer sozialen Verstetigungsmöglichkeit gelöst (vgl. Abb. 1 und 2). Zunächst vorgeschlagene klassische Genrebezeichnungen kreativer und freizeitlicher Tätigkeiten – Tanz, Sportschießen, Kochen (Abb. 1) – werden nicht zu Sessionthemen (Abb. 2).

Statt „Sportschießen" werden Games als eSport thematisiert; die Sessionbezeichnung „OnStage" setzt sich gegenüber „Theater" und „Schauspielen" durch. Es werden damit englische, in den globalen Netzwerken verbreitete Begriffe gegenüber den deutschen und institutionell etablierten Bezeichnungen vorgezogen.

Es geht bei der Session „OnStage" nicht mehr unbedingt um eine traditionelle Bühne (im Sinne einer gebauten, materialen und begrenzten), sondern um eine imaginierte, offene, improvisierte Bühne, die mit der bereits in den Gruppendiskussionen vorgefundenen Situation der medialen Exponiertheit und dem Kontrollverlust über die eigene Sichtbarkeit korrespondiert. Gemeinsame Imagination und performativer Vollzug reichen aus, um „on stage" zu sein. Ehemals unverzichtbaren Figuren, wie etwa „der Regisseur" oder „die Schauspielerin" werden von einem künstlerisch-kreativen Hybridsubjekt abgelöst. Das projektbezogene, aber darüber hinaus unverbindliche, gemeinsame Erleben stehen als spontane und relativ niederschwellige Form der aufwändigen Erarbeitung und Aufführung eines Werkes am Ende einer mühsamen

Abb. 1: Themenvorschläge in der Session-Planung

Abb. 2: Ergebnis der konkretisierten Sessionplanung

Probe-Phase gegenüber. In ähnlicher Logik steht das Stichwort "#Poetry" für die performative, situative Aufführung i.S. etwa des „Poetryslams". Es steht in seinem bühnenartig-öffentlichen und improvisatorischen Charakter sowohl der erarbeiteten Dichtung wie auch der intimen Konnotation der „Poesie" (sowohl in den romantischen Bezügen des Poetischen als auch in den jugendkulturellen des „Poesiealbums") gegenüber.

Wir finden hier einen Wandel von kreativen Praktiken und den mit ihnen einhergehenden Subjektkonfigurationen hin zu spontaneren, kollektiveren und performativ-inszenatorischen Logiken. Während klassische künstlerisch-kreative Tätigkeiten wie Schauspielen, Malen, Musizieren, Tanzen, die am traditionellen Modell individuell erarbeiteter und somit „gebildeter" Künstlersubjektivität orientiert sind, von den Teilnehmenden zum Teil praktiziert und auch thematisiert werden, unterliegen sie im Prozess der kollektiven Relevanzordnung neueren Formaten, die gemeinschaftsorientierten, ggf. subkulturell konnotierten und emanzipatorischen Kreativprozessen oder auch hybriden, vernetzt-kollektiven Kreativsubjekten entsprechen.

2.3.2 Vier Typen impliziter kollektiver (post-)digitaler Orientierungen

Das Gesamt des Sessionangebots lässt sich als eine Art *Tableau* der situierten Interessenslage der Barcampteilnehmenden fassen. Durch eine rekonstruktive komparative Auswertung des Sessiontableaus in Hinblick auf die medienstrukturellen Logiken der einzelnen Sessions wurden implizite medien- bzw. technologiebezogene Orientierungen herausgearbeitet. Diese weisen eine Bandbreite von eher tradierten zu durchaus neuartigen, kollektiveren Praxisformen auf und können – im Sinne einer sinngenetischen Typenbildung (Nohl, 2007) – in vier unterschiedliche Typen (d. h. Kategorien von Praxen, nicht etwa von Personen) überführt werden.

1. *Prädigital-massenmediale Praktiken* zeichnen sich in medial klassisch ausgerichteten Sessions mit Bezug etwa auf Fernsehformate oder Chart- bzw. Populärmusik und einem *instrumentellen* Zugriff auf Medien aus, die zwar digital sein können, aber im Prinzip nicht sein müssten. Die Session „Musikhören und Malen" (die Musik wurde gestreamt, hätte aber auch vom analogen Datenträger kommen können) oder die Session „Talkshow Liebe" mit explizit massenmedialen Vorbild fallen in diese Kategorie.
2. *Digital-technikzentrierte Praktiken* weisen einen explizit auf Digitales oder Digitalität bezogenen Fokus auf. Sessions wie „E-Sports", „Artstyle & Storytelling in Videospielen" oder „Netzaktivismus" heben auf digital-kulturelle Expertisen, digital situierte Kreativpraktiken oder auf eine auf Digitalität bezogene Reflexivität ab.
3. *Post-digitale spill-over'-Praktiken* bringen implizit digitales bzw. explizit digitalbezogenes Handeln in nicht digitale, materielle und körperliche Handlungszusammenhänge ein. Diese Sessions, an denen sich die *strukturelle* Einschreibung digital bezogener Gaming- und Performance-Formate in die alltäglichen Lebensvollzüge gut ablesen lässt, sind internet- bzw. digital basierten Formaten

nachempfunden, wie etwa (*Adventure-* und *Jump'n'Run-*) Videospielen oder dem digitalen *interactive storytelling*. Sie transferieren aber dessen Reiz in leibliche-kopräsente Vollzüge und erweitern diesen dadurch, wie es etwa die Sessions „Exitroom", „creepypasta" und „#poetry" zeigen.

4. *Post-digitale, teils inverse Hybridisierungen* zeigten sich in Sessions, die handlungs-, raum- und körperbetont und dabei zugleich situativ und flüchtig sind. Das explizit „analoge" Moment und die Leibbetonung erfahren im postdigitalen Zustand (wieder) eine besondere Aufmerksamkeit und müssen benannt, unterschieden und somit abgegrenzt werden. Dabei stellen Sichtbarkeit, Hybridität (auch bspw. Remix-Ästhetiken) und Affektivität wie in der Kultur der Digitalität zentrale Bezugspunkte dar. Hierzu können u. a. die Sessions „On Stage", „Performance im Haus" und „Lachyoga im Wald" gezählt werden.

2.3.3 Algorithmisierte Verdichtung versus alltagsweltliche Einbettung: der „Online-Bias" als Erhebungsproblem

In deutlichem Kontrast zu dem online-ethnografisch gewonnenen Material stellen wir fest, dass außerhalb rein digitaler Umgebungen (in den Gruppendiskussionen sowie im Rahmen des Barcamps) eine *umfassende*, milieuübergreifende, digitale Transformation ästhetischer Kommunikations-, Inszenierungs- und Artikulationsformen nicht zu beobachten ist (siehe dazu auch Keuchel & Riske, in diesem Band). Erhebungen auf Online-Plattformen und im Internet unterliegen, wie daraus zu folgern ist, in hohem Maße selbst – also auf der forschungspragmatischen Ebene der Erhebungszugänge – sowohl netzwerkbedingten wie teilweise auch algorithmisierten Aggregationseffekten. Der Blick in Online-Sphären bringt zwar hochgradig verdichtete digitale und postdigitale Praktiken zum Vorschein; er suggeriert zugleich aber auch eine empirische Eindeutigkeit und ggf. Prädominanz solcher Praktiken in den jeweiligen kulturellen Lebenswelten, die in diesem Ausmaße außerhalb reiner Online-Beobachtungen nicht vorfindbar ist.

Interessant im Hinblick auf weitergehende postdigitale Forschungsformate ist dabei aber nicht nur das forschungspragmatische Caveat. Vielmehr gilt der hier festgestellte, algorithmisch-vernetzte aggregative Bias-Effekt ja auch für die Wahrnehmungen der Beforschten in postdigitalen Lebenswelten. Auch unter postdigitalisierten Bedingungen zeigt sich hier also die wichtige Spur einer Differenz reiner online-bezogener vs. hybrider lebensweltlicher Sichtbarkeiten, deren Effekte – etwa im Hinblick auf die faktische Relevanz algorithmisierter Aufmerksamkeitserzeugung – genauer zu untersuchen wären.

2.4 Transaktionale Interviews: Kasuistische Detailanalysen hybrider Kreativpraktiken

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser festgestellten Diskrepanz zwischen unseren Beobachtungen auf Online-Plattformen vs. in jugendlichen Lebenswelten haben wir, um größere Klarheit über dezidiert digitalisierte und postdigitalisierte Kreativprakti-

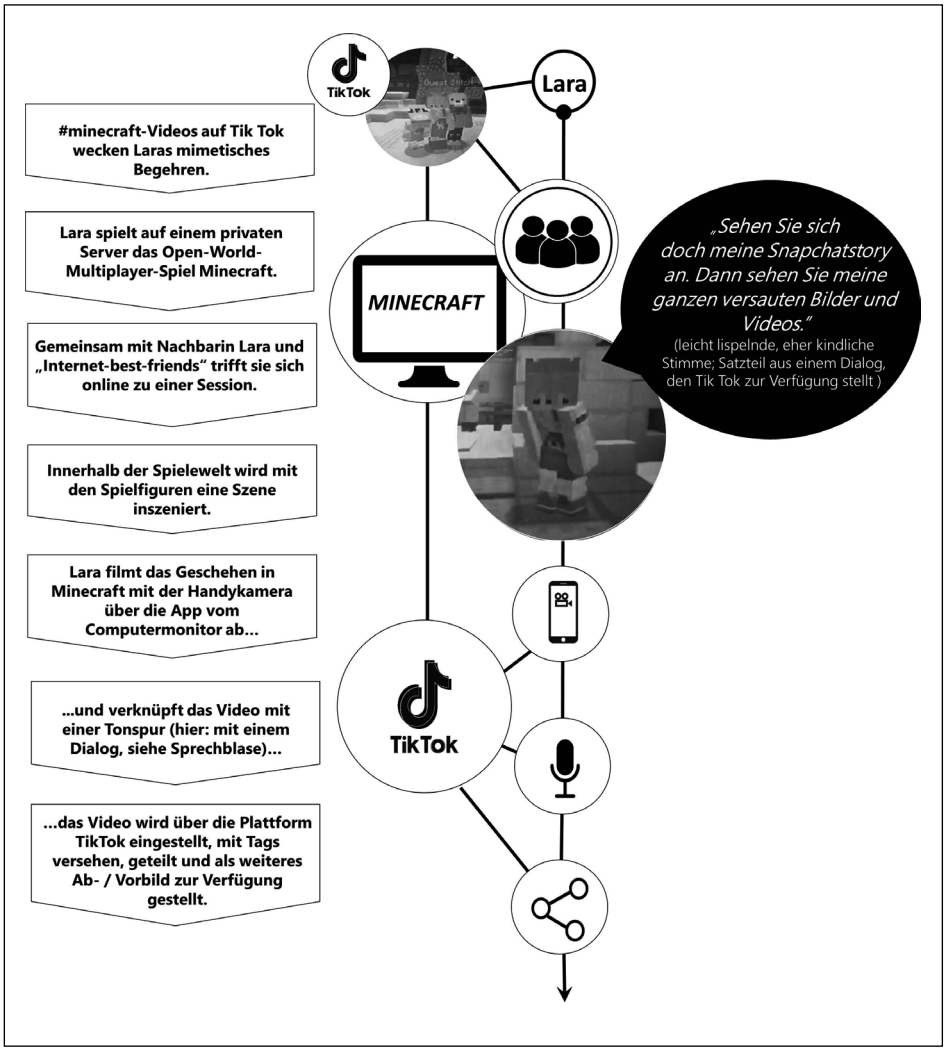


Abb. 3: Hybride Kreativ-Praktiken am Beispiel der Fallvignette „Lara und Lara"

ken innerhalb jugendlicher Lebenswelten zu erhalten, kasuistisch ausgerichtete transaktionale Interviews (vgl. Nohl, 2011) durchgeführt. Dabei haben wir Teilnehmende u. a. gezielt auf einem sog. „Digitalfestival" akquiriert.

Im Rahmen dieser transaktionalen Interviews und Gruppensettings wurde die Vernetztheit von Subjekten, Medien sowie Raum- und Zeitlichkeiten beforscht. In den Kasuistiken zeigt sich, wie digitale, sozio-technische Architekturen von Computeranwendungen – wie etwa Social Media Plattformen – ästhetische Praktiken prägen oder präformieren.

Abbildung 3 zeigt einen exemplarischen Prozessverlauf für hybride Kreativpraktiken. „Lara und Lara"[6], zwei 12-jährige Nachbarinnen, die wir im Rahmen eines sog.

6 Die Namen sind pseudonymisiert. Beide Mädchen haben denselben Vornamen.

„Coderdojos“[7] treffen, zeigen uns im Interview u. a. ihre auf und mit der Social-Media-Plattform „Tik Tok“ hergestellten Kürzestvideos (ca. 12 Sekunden lang). In einigen der Videos sind humanoide Katzenfiguren zu sehen, die sich synchron zu Musik oder gesprochenen Dialogen in der Computerweltumgebung des Online-Multiplayer-Spiels „Minecraft“ bewegen. Die Videos flackern und wechseln abrupt Helligkeit sowie Farbgebung. Lara und Lara haben sie gemeinsam mit ihren „Internet-Best-Friends“ auf „Minecraft“ inszeniert und mit dem Smartphone vom Computerbildschirm abgefilmt. Die Kürzestvideos sind Teil einer hybriden Kreativpraxis, an der maßgeblich „menschliche und nicht-menschliche Akteure“ (Nohl, 2014, S. 29 mit kritischem Bezug auf Latour, 2000) folgendermaßen beteiligt sind:

1. Die Multiplayer-Online-Plattform „Minecraft“, auf dessen Server das abgefilmte Geschehen interaktiv in Szene gesetzt wird, weist aufgrund ihrer Kombination von handhabbarer, reduzierter (Retro-)Pixelästhetik einerseits und hochentwickelten, aber einfach benutzbaren Crafting-Tools anderseits (Niemeyer & Gerber, 2015) mit einem spezifischen, für Jugendliche attraktiven Affordanzcharakter auf. Kreative Handlungen sind bereits auf dieser Ebene als soziotechnisch verteilter Prozess (implizite Ästhetiken, encodierte Handlungsmöglichkeiten) zu verstehen.
2. Um den Hashtag „Minecraft“ herum organisiert sich ein soziotechnisches Netzwerk auf der Plattform „Tik Tok“ in Form eines diffus abgegrenzten, tendenziell global konnektivierten Kollektivs. Ontologisch betrachtet besteht ein solches Hashtag-Netzwerk u. a. aus Aktanten-Akteurs-Interaktionen von Netzwerkprotokollen, Datenformaten und (Prod-)User-Interaktionen (vgl. Galloway & Thacker, 2007) und „Memes“ die zugleich ästhetische Anschlussfähigkeit und performativen Aufforderungscharakter besitzen und insofern wesentliches Merkmal verteilter Kreativprozesse in sozialen Netzwerken sind (Shifman, 2014).
3. „Tik Tok“ selbst stellt mit seiner audiovisuell zentrierten, intern stark auf Künstlicher Intelligenz und personalisierenden Ranking-Algorithmen basierenden Interface-Struktur ein plattformspezifisches Feld des Erscheinens dar, das bereits vor jeglicher aktiver Interaktion oder Selektion den Anwenderinnen und Anwendern je bestimmte Videos und Tonspuren zum Nachahmen bzw. Weiterverwenden anbietet.
4. Das gewählte Interface bzw. die Hardware; der Computer, auf dem Minecraft gespielt wird und das Smartphone, mit dem vom Computermonitor abfilmt wird, das Video geschnitten, mit Tonspur und Hashtag verknüpft und auf Tik Tok hochgeladen wird, sind wesentlich an dem Kreativprozess beteiligt.
5. Lara und Lara bringen innerhalb dieser miteinander verbundenen soziotechnischen Konstellationen ästhetische und inszenatorische Entscheidungen ein, die einem jugendkulturell-ludisch markierten Habitus entsprechen und gleichsam von einem hohen ironisch geprägten Reflexionsniveau zeugen. So zeigen sie uns (neugierig) Forschenden im Interview etwa ein Tik-Tok-Video, bei dem eine erwachsen klingende Stimme sagt: „Pack das Handy wieder weg. Erzähl (.) Erzähl

7 Bei einem Coderdojo handelt es sich um einen kostenlosen, ehrenamtlich geführten, community-basierten Programmierclub.

was vom Wochenende oder so.", woraufhin eine kindlich klingende Stimme antwortet: „Sehen Sie sich doch meine Snapchatstory vom Wochenende an, ey. Dann sehen Sie doch meine ganzen versauten Bilder und Videos vom Wochenende." (Int_Lara und Lara_16:42) oder ein anderes Video, das mit der Frage beginnt: „Did you ever look at someone and wonder, what ist going on insider their head?" (Int_Lara und Lara_11:35).

3. Fazit

In der postdigitalen Kultur lösen sich die gewohnten, institutionalisierten wie etablierten Grenzen, bspw. zwischen Sparten oder Disziplinen wie Tanz, Musik oder Theater, aber auch die zwischen Publikum und Kreativen, Expertisesubjekten und Laien, zwischen den Tätigkeiten des Machens, Vermarktens (Teilens) und Rezipierens, zunehmend auf – oder aber sie erfahren in vernetzten Praktiken neue Rahmungen und neue Bedeutungen.

Inszenierung, Performativität und Ludizität – ein Leben „OnStage" – werden zu Grunddispositionen – und damit häufig auch Zweck- und Motivationsmoment – für kreative Tätigkeiten. Der langfristige Aufbau von Expertise bei relativ steilen Lernkurven, wie sie im Rahmen klassischer kulturpädagogischer Lernfelder üblich sind (etwa im Musik-, Kunst- oder Tanzschulparadigma), scheint vor diesem Hintergrund durch temporär-projekthafte, flexiblere Netzwerklogiken mit flacheren Lernkurven wo nicht abgelöst, so doch zumindest ergänzt zu werden.

Materielle und tradierte ästhetisch-kreative und künstlerische Praktiken verschränken sich auf unterschiedliche Weise mit digitalen Technologien und Anwendungen. Eine Anwendung im Sinne hybrider Kreativität entsteht dort, wo Algorithmen aktiv ästhetisches Wissen in Gestaltungsprozesse einbringen, eine kollektive und kollaborative Kreativität dort, wo Vernetzungstechnologien mit netzkulturellen Praktiken verschmelzen (Hashtags, Memes, Channels). Insgesamt spielen algorithmisch organisierte kommerzielle Plattformen wie Instagram, Youtube, Snapchat oder Twitter eine zentrale, praktisch unhintergehbare Rolle in diesem Prozess. Damit deuten sich folgenreiche Verschiebungen an: In klassischen (westlichen) Formen individualisierter kreativer Praxis erscheint das Kreativsubjekt zugleich als Expertise-Subjekt eines spezifischen (ästhetischen) Wissens, Könnens und Urteilens. Der kreative Prozess erscheint dann als innersubjektives Entscheidungsgeschehen, das sich in der wirkenden Auseinandersetzung und Arbeit am Werk artikuliert. Wissen und Können beziehen sich dabei auf historische, institutionalisierte, diskursive ästhetische Praxen (z. B. „Künste"). In postdigitalen Formen kreativer Praxis erscheint die ästhetische Expertise zunehmend hybridisiert (implizites ästhetischen Wissen von Softwares, Apps und Gadgets); der Kreativanreiz gouvernementalisiert (Kreativitätsimperativ, Aufmerksamkeitsökonomie); die institutionellen Praktiken weichen erheblich fluideren Formen: Memes, Remix-Materialien, Plattform-Trends (z. B. Influencertum). Die postdigitale künstlerische Autor- und Autorinnenschaft verweist (mit generationalem Wandel zunehmend) auf post-anthropozentrische, sozio-technische Hybrid-Subjekte (kollektiv, vernetzt, algorithmisiert). Der Einfluss von Steuerungsmechanismen, wie z. B. Algorithmen, auf

(informelle) kulturelle Bildungsprozesse ist nicht eindeutig bewertbar. Zugleich zeichnet sich ab, dass die Digitalisierung Ungleichheit in Bezug auf Bildungschancen und (Qualität von) Teilhabe im analog-digitalen kulturellen Raum nicht aufhebt (Keuchel & Riske, in diesem Band). Analog-digitale künstlerisch-kreative Aktivitäten müssen im Sinne der kulturellen Teilhabe ebenso unterstützt werden wie analoge.

Die Beforschung (post-)digitaler kultureller (Jugend-)Welten bringt damit vielfache neue Herausforderungen für Methoden- und Forschungsdesigns mit sich. Unter anderem verweisen erhebliche Differenzen zwischen Beobachtungsergebnissen, die online, und solchen, die offline gemacht wurden, auf die Bedeutung (algorithmischer) Netzwerkeffekte als Erhebungsproblem. Derzeit ist die erhebliche Bedeutung unterschiedlicher Algorithmen und Algorithmuskulturen für die Organisation von Kommunikation und Sozialität (v.a. durch Rankings, Individualisierung, ökonomisches Gewinninteresse und virale Effekte) methodologisch nicht konsistent theoretisch begründet abbildbar – die Bedeutung von Algorithmen und Softwares als Akteure bzw. Aktanten jugendkultureller Prozesse systematisch zu erfassen und interpretativ wohlbegründet einzubeziehen, ist ein Desiderat. Die Geschwindigkeit digitaler Entwicklungen schlägt sich in teilweise sehr deutlichen „mikro-generationalen" Differenzen jugendlicher Erfahrungshorizonte nieder, so dass die Rede von *einer* „digitalen Jugendkultur" auch in generationaler Perspektive eher problematisch erscheinen muss.

Aus den Forschungsergebnissen ziehen wir den Schluss, dass es sowohl für die Praxis der Kulturellen Bildung als auch für die Forschung zur Kulturellen Bildung Aufgabe und Herausforderung ist, auf die postdigitalen Transformationen adäquat zu reagieren und bspw. ehemals getrennte Kreativgenres (und ihre institutionell voneinander getrennten Arbeitsbereiche) explorativ miteinander zu kombinieren und Prozesse (forschungsmethodisch, ästhetisch wie pädagogisch) eher offen zu begleiten statt zu kontrollieren oder zu instrumentalisieren.

Gleichzeitig birgt die Auflösung der Grenzen die Gefahr, die grundsätzliche Offenheit der Kultur der Digitalität mit unbeschränkten Teilhabebedingungen und Bildungsprozessen zu verwechseln. So hat sich im Auswertungs- und Austauschprozess herausgestellt, dass es wichtig ist, die gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen im Blick zu behalten und aktiv zu fördern. Gleichsam ist es für das Feld der Kulturellen Bildung – auch im postdigitalen Zustand – notwendig, die gewachsenen Strukturen zu entwickeln sowie auf die jeweiligen Expertisen und das spezifische Können neben der angestrebten Pluralisierung nicht zu verzichten. Unsere Interviews mit Expertinnen und Experten haben gezeigt, dass die Einsicht in die digitalisierungsbezogenen Grenzen eigener Expertise zwar in direktem Bezug auf die jugendliche Klientel vorhanden ist, nicht jedoch als übergreifendes Verständnis der Bedeutung, Komplexität und Globalität von Digitalisierung – darauf sind die Expertinnen und Experten im Feld derzeit noch nicht hinreichend vorbereitet. Insofern besteht weiterhin deutlicher Entwicklungs- und Lernbedarf in Bezug auf die Potenziale der Kulturellen Bildung für die zukünftige Gestaltung von Digitalisierung als gesellschaftliche und kulturelle Aufgabe.

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019–18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: Beltz.

Aufenanger, S. (2015). Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, kognitive und soziale Einflüsse der Mediennutzung. *Medien + Erziehung, 59*(2015, 2), 10–16. München: Kopead.

Boellstorff, T. (2008). *Coming of Age in Second Life. An Anthropologist Explores the Virtually Human.* Princeton.

Bohnsack, R. (1991). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Berlin: UTB.

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Springer Verlag (open access). https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2

Cramer, F. (2015). What is 'Post-digital'? In D. M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design* (S. 12–26). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2

Engel, J. & Jörissen, B. (2019). Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In T. Alkemeyer, N. Buschmann & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne* (S. 549–568). Bielefeld: Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839441343-028

Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2018). *JIM 2018. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Berlin & Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Fuhse, J. A. & Mützel, S. (2010). *Relationale Soziologie: Zur Kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92402-1

Galloway, A. R. & Thacker, E. (2007). *The Exploit. A Theoriy of Networks.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gassner, O. (2006). Happy Campers. US-Import „Barcamp" mausert sich zur Alternativkonferenz. *Telepolis. Online Magazin der Heise Media Gmbh*, Dezember 2006. Verfügbar unter https://www.heise.de/tp/features/Happy-Campers-3409349.html.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998/1967). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* Bern: Huber. [Englische Erstveröffentlichung 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.]

Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., Wright, E. & Yu, N. (2005). Conversations in the Blogosphere: An Analysis 'From the Bottom Up'. *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (HICSS-38, 2005). Los Alamitos: IEEE Press. Verfügbar unter https://info.sice.indiana.edu/~herring/blogconv.pdf.

Hugger, K.-U. (2013). *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9

Jörissen, B. (2003). Who's online? Anthropological remarks on the construction of self and other in computer-mediated communication. In B. Qvarsell & C. Wulf (Hrsg.), *Culture and Education* (S. 122–134). Münster, New York: Waxmann.

Jörissen, B. (2007). Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In C. Wulf (Hrsg.), *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend* (S. 184–219). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90456-6_7

Jörissen, B. (2009). Strukturale Ethnografie Virtueller Welten. In P. Grell, W. Marotzki & H. Schelhowe (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume* (S. 119–143). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91917-1_8

Jörissen, B. (2016). Hegemoniale Ästhetiken und ästhetische Gegenstrategien – Kulturelle Bildung in der postdigitalen Kultur. *Infodienst, 120,* 13ff.

Jörissen, B. (2019, ongoing). *Postdigital transformation of aesthetics & aesthetic education.* [Video Datei; Playlist zum Workshop „digital transformations of aesthetic, arts and cultural education"] Verfügbar unter https://www.youtube.com/playlist?list=PLhXEPPnT87bzAUEuPZvXy4vC6xuIH8hoZ.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung.* Opladen: Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2

Marotzki, M. (2003). Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 149–166). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.09.X

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

Niemeyer, D. J. & Gerber, H. R. (2015). Maker culture and Minecraft: Implications for the future of learning. *Educational Media International, 52*(3), 216–226. https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075103

Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 255–276). Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_12

Nohl, A.-M. (2014). Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 27–40). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_3

Poster, M. (2001). *What's the Matter with the Internet?* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Poster, M. (2006). *Information Please: Culture and Politics in the Age of Digital Machines.* Durham: Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822388470

Rat für Kulturelle Bildung (2019). *JUGEND/YOUTUBE/KULTURELLE BILDUNG. HORIZONT 2019*. Verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf.

Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher* Ästhetisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rheingold, H. (1994). *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers.* Bonn.

Sandbothe, M. & Marotzki, W. (Hrsg.). (2000). *Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture.* Cambridge/Massachusetts: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9429.001.0001

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.

Turkle, S. (1995). *Life on the screen. Identity in the age of the Internet.* London.

Ulmann, G. (2013). *Kreativität und Kulturelle Bildung.* Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/kreativitaet-kulturelle-bildung.

Weber, S. M. (2009). Großgruppenverfahren als Methoden transformativer Organisationsforschung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 145–179). https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_8

White, H. C. (2008). *Identity and Control: How Social Formations Emerge.* Princeton: Princeton University Press.

Susanne Keuchel & Steffen Riske

Postdigitale kulturelle Jugendwelten. Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung

In der Forschungsliteratur existieren bisher nur wenige gesicherte Erkenntnisse über die künstlerisch kreativen Freizeitaktivitäten junger Menschen in und mit Neuen Medien. Neben dem *Jugend-Kultur-Barometer* (Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012) existieren einzelne Studien aus der Medienforschung, wie die *JIM-Studie*, die sich mit dem Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen beschäftigt, die sehr begrenzt punktuell künstlerisch-kreative Aktivitäten in Neuen Medien erfassen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017). Das breit angelegte Katalogisierungsprojekt „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990: Bestand und Perspektiven" (BMBF, 2014) zeigt im Ergebnis einen eklatanten Mangel der Beforschung von Mediatisierungs- und Digitalisierungseffekten, selbst in den am stärksten aufgestellten Forschungsbereichen zur Kulturellen Bildung in Deutschland (Liebau, Jörissen & Klepacki, 2014). Denkbar ist, dass die bisher ermittelten empirischen Ergebnisse zur künstlerischen Aktivität in und mit Neuen Medien aufgrund fehlender geeigneter Messinstrumente nur ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit aufzeigen. Dieser Problemstellung hat sich das Projekt *Postdigitale kulturelle Jugendwelten* angenommen, um das Forschungsfeld der Digitalisierung im Bereich kultureller Jugendwelten zu ergänzen und zu erweitern. Wir gehen in diesem Zusammenhang von einem hybriden Verständnis digitaler und analoger Welten aus; sofern nicht ausdrücklich erwähnt, werden gleichermaßen digitale und analoge künstlerisch-kreative Produktion und Rezeption impliziert, da die Forschung gezeigt hat, dass diese Welten nicht mehr sinnvoll getrennt betrachtet werden können.

Dieser Beitrag soll die wichtigsten Ergebnisse der quantitativen Erhebung des zweiten Teilprojektes aus dem Verbundvorhaben *Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt* aufzeigen.[1] Die Ergebnisse bieten einen Überblick über kulturelle Aktivitäten Jugendlicher, neue künstlerisch-kreative Ausdrucksformen, kulturelle Teilhabe und Zugangsbeschränkungen sowie Einstellungen Jugendlicher zu digitalen Räumen.

1. Zielsetzung und Themen des Forschungsprojekts

Unter der Voraussetzung, dass das Digitale inzwischen tief in die (Infra-)Strukturen der sozialen, kulturellen und ökonomischen Welten eingebettet ist (Negroponte, 1998), ergeben sich neue Ansprüche an das Identifizieren, Erkennen und Verstehen dieser Welten, auch im Feld der Kulturellen Bildung.

1 Das Verbundvorhaben wurde vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JK1605A gefördert.

In welchen Formen die digitalen Transformationen ästhetischer Praktiken für die gegenwärtige Jugendkultur von Bedeutung sind und in welchem Ausmaß sie Einzug in die Lebenswelten Jugendlicher gefunden haben, ist weitestgehend unbekannt. Das Wissen um diese Transformationen ist jedoch sowohl für die Forschung zur Kulturellen Bildung als auch für die kulturpädagogischen Praxisfelder, nicht zu vergessen für eine zukunftsweisende bildungspolitische Steuerung, unabdingbar. Vor diesem Hintergrund ergeben sich wissenschaftlich, aber auch für die pädagogische Praxis und für die evidenzbasierte bildungspolitische Strategieentwicklung im Bereich der kulturellen Bildung, neue Ansprüche.

Im Verbundforschungsprojekt *Postdigitale Kulturelle Jugendwelten* unter Leitung von Susanne Keuchel und Benjamin Jörissen wurde das Verständnis kultureller Praktiken und ästhetischer Ausdrucksformen, wie auch das Verständnis des Verhältnisses junger Leute zu derzeitigen kulturellen Angeboten und künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen, untersucht. Dabei wurden auch die Beziehung und die Verschränkung digitaler und traditioneller Praktiken ermittelt und somit Einblicke in deren Transformationsdynamiken gewonnen. So wurde geprüft, wie sich der digitale Medienwandel auf die aktuelle künstlerisch-kreative Praxis junger Menschen ausgewirkt hat. Zentrale Fragen waren dabei unter anderem, wie sich künstlerisch-kreative Aktivitäten junger Menschen durch digitale Medien verändern und wie künftige kulturelle Bildungskonzepte gestaltet werden müssen, um den veränderten medialen Lebensgewohnheiten der neuen Generationen gerecht zu werden. Die Ergebnisdarstellung des ersten Teilprojektes erfolgt in einem Beitrag von Jörissen, Schröder und Carnap ebenfalls in diesem Band.

2. Zur Methodik des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt kombinierte experimentelle Erhebungsformate mit etablierten Forschungsmethoden qualitativer und quantitativer Art, um ein umfassendes Spektrum der Datengenerierung zu ermöglichen und sich dem Forschungsfeld trendsensibel anzunähern.

Die Kombination von experimentellen und eher klassisch gegenstandsbezogenen Zugängen im Rahmen eines sequenziellen (qualitativ-quantitativen) Mixed-Methods-Designs, das sowohl Querschnitts- als auch Längsschnittsaspekte umfasste, wurde als modellhafter Beitrag zur Methodenentwicklung im Forschungsfeld der Kulturellen Bildung im Bereich der Erforschung hochdynamischer Phänomene anvisiert. Auf diese Weise sollte ein angemessen komplexer, wie auch forschungsökonomisch optimierter Zugang eröffnet werden.

Das Ziel der quantitativen Erhebung des zweiten Teilprojektes war es vor diesem Hintergrund, erstmals systematische und differenzierte Aufschlüsse über die quantitative Bedeutung digitaler ästhetischer und kultureller Praktiken der gegenwärtigen Jugendkultur zu gewinnen. Grundlage hierzu waren die Ergebnisse der im Vorfeld durchgeführten qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen (siehe dazu den Artikel von Jörissen, Schröder & Carnap in diesem Band) sowie die Auswertung eines Barcamps – ein Tagungsformat mit offenen Workshops, in welchem die Teilnehmer

selbst die Inhalte und den Ablauf, hier besonders Themen und Diskussionspunkte der eigenen Lebenswelten, bestimmen. So konnte sich explorativ den Erfahrungs- und Erlebniswelten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen angenähert werden. Diese Ergebnisse bildeten die Basis dafür, Fragen zu künstlerisch-kreativen digitalen Aktivitäten und Praktiken Jugendlicher so zu formulieren, dass Jugendliche diese mit ihren Alltagswelten in Einklang bringen können.

Auf Basis der Vorarbeit wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, getestet und mithilfe der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) deutschlandweit ins Feld geführt. Die Befragung wurde face-to-face ad hoc durchgeführt und verlief CAPI-gestützt. Der gewählte Befragungsmodus sollte ermöglichen, möglichst gezielt auf das Gegenüber und den individuellen Grad der Kulturaneignung eingehen zu können, so dass bei jungen Leuten, die in ihren digitalen Praktiken nur ein geringes Interesse an ästhetischen und kulturellen Aktivitäten aufweisen, im Interview die Gründe hierfür ermittelt werden können. Junge Leute, die hingegen ein starkes und differenziertes Interesse an digitalen kulturellen Praktiken zeigen, können so sehr ausführlich nach ihren Betätigungsfeldern in den einzelnen Sparten befragt werden. Die Feldarbeit wurde zwischen dem 11.10.2018 und dem 31.12.2018 mithilfe von 205 Interviewerinnen und Interviewern durchgeführt. Die Grundgesamtheit der Untersuchung umfasst deutschsprachige Männer und Frauen im Alter von 14 bis 24 Jahren mit einem Wohnsitz in Deutschland. Aus der relevanten Personengruppe der Wohnbevölkerung in Privathaushalten wurde eine repräsentative Stichprobe im Umfang von ca. 2000 Personen gezogen. Der Untersuchung liegt methodisch eine Quotenstichprobe zugrunde, die auf Erfahrungsbasis vergangener Forschung, die u. a. zunehmend systematische Ausfälle aufgrund von Verweigerungsverhalten bei Umfragen in Kauf nehmen musste, in diesem Forschungsfeld als überlegen gegenüber Zufallsstichprobe und Telefonbefragung bewertet werden darf (Hagenah & Best, 2005; Keuchel, 2014). Die Ermittlung der Quoten erfolgte auf Basis amtlicher Statistik mittels des Mikrozensus 2017 (Statistisches Bundesamt, 2018).

Für die endgültige Auswertung standen 2.067 valide Fragebögen zur Verfügung, deren Inhalt nach entsprechender Vorbereitung vercodet und in die Datenbank übernommen wurde. Um den Anforderungen einer repräsentativen Stichprobe zu genügen, mussten einige Fälle nachgewichtet werden, die Gewichtungsfaktoren fielen hierbei in eine Spanne zwischen 0,6 und 2,2.

Neben einer Bestandsaufnahme aktueller kultureller und künstlerischer Interessen und Aktivitäten der 14- bis 24-Jährigen wurden Einstellungen und Wissen zu digitalen und kulturellen Techniken sowie Itembatterien über Gesellschaft im Allgemeinen und aktuell diskutierte Themen wie Datenschutz und Netzfreiheit erhoben. Weiterhin wurden die Partizipation an außerschulischen Kulturangeboten sowie Rezeptions- und Produktionsformen in Bezug auf kulturelle Angebote untersucht. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf Räumen als Orte mit digitaler und physisch analoger Beschaffenheit, wie auch privater und öffentlicher Sozialisierung. Neben der Überprüfung der Relevanz der ermittelten qualitativen Ergebnisse und damit den tatsächlichen künstlerischen Aktivitäten Jugendlicher in digitalen Medien stand auch die Frage der Chancengleichheit im Fokus der quantitativen Befragung. Vor dem Hintergrund des seit

Jahren aus der sozialpädagogischen Forschung bekannten Phänomens der digitalen Ungleichheit (Kutscher & Otto, 2010) wird hierbei, insbesondere durch die Erfassung und Korrelierung mit soziodemographischen Merkmalen, ein Bild im Hinblick auf charakteristische kulturell-ästhetische Praktiken, wie auch eine fundierte Einschätzung digitaler Bildungs- und Chancenungleichheit ermöglicht.

3. Zu den Ergebnissen der bundesweiten Jugendbefragung

Im Folgenden werden einzelne zentrale Ergebnisse der quantitativen Befragung vorgestellt. Zunächst wird ein Gesamtüberblick zu kulturellen Aktivitäten in analog-digitalen Räumen der 14- bis 24-Jährigen in Deutschland, hier sowohl bezogen auf Rezeption als auch Produktion, vermittelt. Danach werden künstlerische Ausdrucksformen vorgestellt, die innerhalb der Befragung ermittelt werden konnten und ihre Genese erklärt. In Folge wird die kulturelle Teilhabe in diesen analog-digitalen Räumen unter besonderer Berücksichtigung der formalen Bildung und determinierender Faktoren untersucht. Abschließend wird ausgeführt, wie Jugendliche und junge Erwachsene digitale Räume gestalten und nutzen und welche Wünsche sie an die Ausgestaltung dieser Räume stellen.

3.1 Kulturelle Aktivitäten in der Postdigitalität

Der Zustand der Postdigitalität schafft Möglichkeiten für kulturelle Aktivitäten, die vor dem Ausbau technischer Infrastrukturen unmöglich schienen. Es ist möglich, von fast jeder Stelle der bewohnbaren Welt auf jegliche Arten von geschaffener Kunst zuzugreifen, sie interaktiv zu rezipieren und ebenso zu bearbeiten, zu verändern und gänzlich neue Werke zu schaffen. Diese Möglichkeiten vernetzten Austauschs, Remixens und Produzierens sowie vermeintlich niedrigschwellige Zugriffshürden könnten hypothetisch zu einer quantitativ nie zuvor bestehenden Menge Kulturschaffender führen.

Methodologisch ergibt sich an dieser Stelle die Hürde, den Einfluss des Digitalen auf kulturelle Produktions- und Rezeptionspraxen messbar zu machen und solche Aktivitäten zu quantifizieren, die nicht mehr analog stattfinden. Eine klare Differenzierung ist hier kaum mehr möglich, da sich die Bereiche, wie der übergeordnete Forschungsbegriff der Postdigitalität bereits impliziert, nicht in einer Dualität befinden, sondern eher konvergent angenähert haben. Bisherige Dualitätsvorstellungen in Wissenschaft und Praxis sind demnach längst überholt. An dieser Stelle soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass diese Publikation von einem hybriden Konstrukt der Rezeption und Produktion ausgeht. Um dies auch argumentativ zu belegen wurde unter Vorbehalt möglicher Messunschärfen versucht eine Distinktion in der Forschung vorzunehmen.[2]

2 Analoge und digitale Räume wurden in der Befragung nicht als ebensolche Konstrukte abgefragt, sondern nachträglich konstruiert. Mögliche Messunschärfen dürfen hierbei nicht ausgeschlossen werden. Digitale Räume wurden nachträglich über folgende Items gebildet: *Online-Plattformen*, *Streaming-Dienste*, *Rundfunk*. Analoge Räume wurden

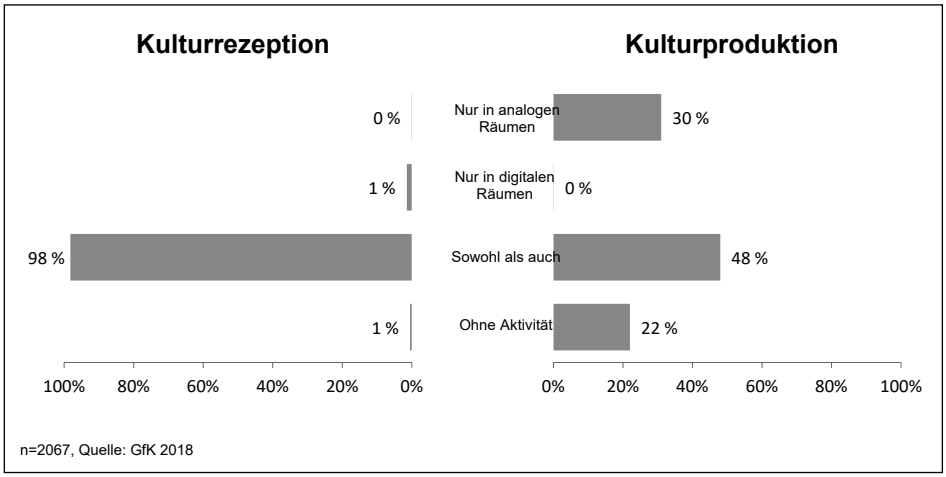


Abb. 1: Kulturelle Rezeption und Produktion der 14- bis 24-Jährigen in analog-digitalen Räumen.

Abbildung 1 verdeutlicht anhand der Forschungsdaten, dass Kulturrezeption und -produktion jeweils unterschiedlich von der Existenz digitaler Räume beeinflusst wird. Für den Bereich der Kulturrezeption lässt sich zunächst festhalten, dass nahezu ausschließlich analog-digital rezipiert wird. Das Analoge, die „Live"-Rezeption in Kultureinrichtungen und nicht-kulturellen Einrichtungen, wie beispielsweise Bars oder der öffentliche Raum, wird also ergänzt um digitale und mediale Räume. Eine ausschließliche Rezeption in digitalen Räumen, also Onlineplattformen oder Streaming-Diensten, ist mit unter einem Prozent die Ausnahme. Ebenso kaum existent ist die Aussage, dass Befragte überhaupt keine Kultur rezipieren.

Bisherige Vergleichszahlen im Längsschnitt aus der Jugend-KulturBarometer-Reihe (gemessen 2004 und 2010/2011) konnten aufzeigen, dass bei etwa 11 bis 14 Prozent der Befragten nach eigenen Angaben keine analoge Kulturrezeption in Form des Besuchs von Kulturdarbietungen stattgefunden hat (Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012). Bei der Interpretation dieser Zahlen gilt es zu berücksichtigen, dass hier nicht nur digitale und mediale Räume ausgeklammert wurden, sondern auch die unterschiedliche Kontextualisierung von Begrifflichkeiten von Seiten der Befragten und Fachleuten zu berücksichtigen sind (Keuchel, 2014). So kann im Sinne der Engführung von kulturellen Ausdrucksformen beobachtet werden, dass Befragte beispielsweise den Besuch eines Schützenfestes, auf dem eine Blaskapelle spielt, in der Vergangenheit oftmals nicht als Kulturdarbietung einordneten.

Das im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelte Frageinstrumentarium ermöglicht es hier erstmals, durch Bezugnahme des digitalen und medialen Raums sowie einem Fragekontext, der einen breiten Kulturbegriff und nicht nur die klassischen „Künste" – allein durch Hinzunahme alternativer Räume – skizziert, glaubwürdige

nachträglich über *Live-Formen* erfasst. In einer zweiten Zusammensetzung wurden *Medien bzw. Datenträger* auf Grund nicht klarer Differenzierbarkeit aus der Konstruktion ausgeschlossen.

Zahlen zu erhalten, die verdeutlichen, dass jeder Kultur rezipiert. Wissenschaftlich wurde innerhalb dieser Methodologie also eine Möglichkeit geschaffen, sich den Lebenswelten junger Leute anzunähern, indem auch ihre Sprache passend kontextualisiert wurde.

Es lässt sich für den Bereich kultureller Rezeption in analog-digitalen Räumen also festhalten: Digitalität reduziert die Möglichkeiten analoger Welten nicht, sondern ergänzt vor allem Bestehendes. Denn junge Menschen rezipieren Künste sowohl analog als auch digital.

Im Bereich der künstlerisch-kreativen Produktion lässt sich anhand von Abbildung 1 ein deutlicher Zuwachs im Vergleich zu vorherigen Befragungen verzeichnen (Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012). Kumulativ geben 79 Prozent der Befragten an, künstlerisch-kreativ auch außerhalb formaler Bildungskontexte tätig zu sein. Bisherige Befragungen (Keuchel & Larue, 2012) lagen hier bei etwa 45 Prozent. Diese Zahl gibt auch die aktuelle Studie wieder, wenn allgemein abgefragt wird, ob die Befragten künstlerisch-kreativ aktiv sind. Über eine breitere Abfrage dieser Tätigkeiten mit aktuellen Beispielen zu künstlerischen Jugendpraktiken, wie auch einen vermuteten Einfluss der in dieser Befragung vorgeschalteten Abfrage spezifischer Räume für kulturelle Tätigkeiten, haben junge Leute innerhalb der Befragung, wie intendiert, verstärkt auch ihre jugendkulturellen Aktivitäten der künstlerisch-kreativen Produktion zugeordnet. Damit wird einem Desiderat des Projektantrags der Studie entsprochen: Die bisher erhobenen geringen Fallzahlen der künstlerischen Aktivitäten Jugendlicher und junger Erwachsener im Umgang mit (Neuen) Medien (Keuchel & Larue, 2012; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2011, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2014), die zumeist unter fünf Prozent lagen, können somit durch realistischere Angaben aktualisiert werden.

Festzuhalten bleibt, dass eine rein digitale Auseinandersetzung künstlerisch-kreativer Aktivitäten in digitalen Räumen (fast) nicht stattfindet. Allein zwei Befragte aus über 2000 produzieren nur digital: In einem Falle handelt es sich um eine 19-jährige Schulabbrecherin, die Videoproduktion auf Online-Plattformen betreibt – vermutlich eine YouTuberin. Im anderen Fall handelt es sich um einen 15-jährigen Realschüler, der in den Bereichen Musikproduktion, Texte schreiben und Fotos, Onlineplattformen und Apps nutzt. Es lässt sich entsprechend für den Bereich kultureller Produktion in analog-digitalen Räumen festhalten: Digitalität reduziert die Möglichkeiten analoger Welten nicht, sondern ergänzt vor allem Bestehendes.

Im Gegensatz zur Kulturrezeption kann bei der Kulturproduktion jedoch beobachtet werden, dass es mit 31 Prozent einen höheren Anteil an 14- bis 24-Jährigen gibt, die ausschließlich analog künstlerisch-kreativ sind und beispielsweise musizieren, tanzen oder Theater spielen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit fehlende analog-digitale Angebote Kultureller Bildung professioneller Anbieter hier eine Rolle spielen.

Die Befragten, die angeben in ihrer Freizeit über den Schulunterricht hinaus künstlerisch aktiv tätig zu sein, tun dies nach eigener Angabe *sehr oft* oder *öfter* vor allem in den Bereichen Tanz und Musik. Auch der Bereich Fotografie zählt bei über einem Drittel der Befragten zu einer der meist frequentierten Aktivitäten, sicherlich auch durch die Möglichkeiten digitaler Fotografie und Bildbearbeitung. Überraschen mag

vielleicht, dass Aktivitäten des freien Schreibens, zum Beispiel in Form von Blogs oder Kurzgeschichten, bei über einem Viertel der Befragten zu einem wesentlichen Bestandteil künstlerischer Freizeitaktivitäten gehört. Einen nicht unwesentlichen Anteil könnten hier analog-digitale Gestaltungsräume und -möglichkeiten haben, die Plattformen für den Austausch von Geschichten bieten, so zum Beispiel in Form von Creepy Pastas[3].

Der Zeitvergleich der Ergebnisse dieser Studie mit dem 2. Jugend-KulturBarometer (Keuchel & Larue, 2012) verdeutlicht, dass durch die Hinzunahme analog-digitaler künstlerischer Praktiken und die dadurch entstandene breitere Perspektive auf den Kulturbegriff, ein höherer Anteil künstlerisch-kreativer Befragter unter den 14- bis 24-Jährigen innerhalb aller Spartenbereiche beobachtet werden kann. Besonders stark kann dies anteilig bezogen auf die Sparten Musik, Tanz, Fotografie und Schreiben verzeichnet werden – Bereiche für die es innerhalb digitaler Räume viele Anknüpfungspunkte gibt. Auf digitale Schreibplattformen wurde schon verwiesen. Hervorzuheben wären hier auch aktuell praktizierte Formen, wie interaktives Storytelling, YouTube als Plattform oder schon erwähnte Möglichkeiten der digitalen Bildbearbeitung.

3.2 Neue künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen

Durch die Auseinandersetzung mit digitalen Räumen entstehen, wie schon vorausgehend exemplarisch aufgelistet, neue künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen. Dies beginnt bei der Entwicklung eigener Sprachen und Sprachmuster mit der Übernahme von Kürzeln aus der Leetspeak, wie z. B. *lol* (laughing out loud), und reicht bis zum wachsenden Interesse daran, mit interdisziplinären Kunstpraktiken zu experimentieren, da das Beherrschen handwerklicher Fertigkeiten in einzelnen Kunstsparten hierfür nicht mehr entscheidend ist. Der Berliner Künstler Andreas Fischer beschreibt das Phänomen neuer analog-digitaler Ausdrucksformen so: „Der Kunstbegriff ist eigentlich vollkommen aufgebrochen. Wenn man sich die zeitgenössische Kunst anschaut, geht es ja gar nicht mehr ums Handwerk. […]. Es geht um das Konzept und die Idee, die dahintersteckt und nicht mit welchem Werkzeug das jetzt erzeugt wurde" (Zeidler, 2018).

Im Rahmen des Projektes, vor allem auch durch Explorationen im qualitativen Forschungsteil (siehe hierzu auch den Beitrag in diesem Sammelband), konnten unter anderem folgende neue künstlerische Gestaltungsformen identifiziert werden:

Neuverwertung bestehender künstlerischer Materialien

Die umfassende Verfügbarkeit von künstlerischen Werken im Digitalen animiert dazu, aus bestehenden künstlerischen Materialien etwas Neues zu gestalten, beispielsweise

3 Bei Creepy Pastas handelt es sich um (Kurz-)Geschichten, die in Foren oder anderen Plattformen verbreitet werden und dem Genre Horror zuzuordnen sind. Meistens wird von einer unheimlichen oder unglaublichen Begebenheit erzählt, die die Öffentlichkeit niemals glauben würde.

Ausschnitte aus Lieblingsfilmen zu einem selbst gewählten Musikstück neu zusammenzuschneiden oder für YouTube Musikvideos zu produzieren, die auch künstlerisch performativ inszeniert werden.

Modifizieren von Spielregeln

Spielregeln nach gemeinsamer oder auch eigener Interessenslage anzupassen wurde ebenfalls als Ausdrucksform identifiziert. Als Beispiel darf hier die Modding-Szene in der PC- und Videospielindustrie gelten, wo (Hobby-)Programmierer bestehende Spiele weiterentwickeln, weil ihnen bspw. die aktuelle Spielbalance nicht gefällt.

Interdisziplinäre performative statt handwerklich spartenspezifischer Fertigkeiten

Durch die Verwendung digitaler Techniken eröffnen sich künstlerische Gestaltungsprozesse, ohne die Notwendigkeit des Erwerbs handwerklicher Fähigkeiten, wie das Erlernen eines Musikinstruments. Ganze Orchester lassen sich beispielsweise über die Bedienung einer App simulieren, wie das Forschungsprojekt *app2music e. V.* an Berliner Schulen beweist: Hier musizieren junge Menschen im Verbund, wobei statt eines Instrumentes von den Teilnehmern eine App bedient wird, die jeweils ein Instrument oder eine Instrumentengruppe steuert. Damit wächst das Interesse junger Menschen an künstlerischen Gestaltungsprozessen wie Performance, Improvisation oder Komposition.

Experimente mit analog-digitalen Schnittstellen

Durch die kontinuierliche digitale Erweiterung analoger Lebenswelten und die Weiterentwicklung digitaler Technik und Künstlicher Intelligenz, verlagern sich kulturelle Aktivitäten zunehmend in digitale Kontexte, ohne das darüber reflektiert wird, ob dies in dieser Form tatsächlich wünschenswert ist. Möglicherweise ist das ein Grund, warum junge Bevölkerungsgruppen aktuell künstlerisch-ästhetisch mit der Schnittstelle analog-digital spielen, wie das Transformieren ästhetischer Erfahrungen aus dem Digitalen ins Analoge und umgekehrt; beispielsweise bei den mittlerweile sehr bekannten Live-Escape-Games, die von den Text-Adventure-PC-Spielen der 1980er Jahre inspiriert wurden.

Alte Technik in neue Zusammenhänge stellen

Alte Technik bekommt durch die neuen digitalen Möglichkeiten einen musealen Charakter, der auf junge Leute eine Faszination ausübt und zu neuen Anwendungsmethoden inspiriert. Dies verdeutlichen zum Beispiel Verfahren in der Musikproduktion,

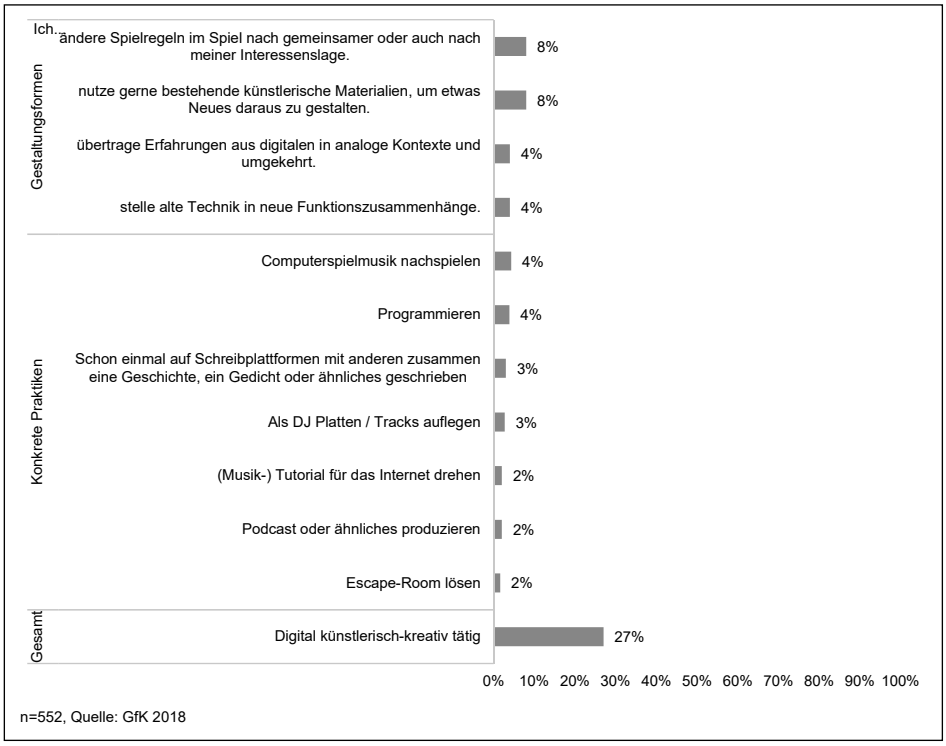


Abb. 2: Digitale künstlerische Gestaltungsformen und konkrete Praktiken bei den 14- bis 24-Jährigen.[4]

indem durch die Methode des Sampling alte Aufnahmen digitalisiert und für neue Produktionen wiederverwertet werden.

Im Sinne der Nachhaltigkeit kann auch eine Neuverwertung bestehender Materialien im Analogen beobachtet werden, beispielsweise die Maker-Szene, die aus nicht mehr gebrauchten analogen Materialien oder verjährter Technik, zum Beispiel Holzpaletten oder Plastik oder auch alte Handys oder Computer, neue Dinge, beispielsweise Möbel oder Kleider, gestaltet.

Interaktive künstlerische Gemeinschaftsproduktionen

Digitale Techniken als zeitgleiches und zeitversetztes Kommunikationsmedium ermöglichen die Produktion gemeinsamer Kunstwerke über unterschiedliche Entfernungen. Entsprechende Möglichkeiten werden zum Beispiel im gemeinsamen Storytelling verwendet, wobei mehrere Autoren und/oder Autorinnen auf einer Online-Plattform

4 Bei den Gestaltungsformen wird nur die Anzahl der Befragten angegeben, die mit *trifft zu* geantwortet haben. Die Praxisbeispiele zeigen nur die Anzahl der Befragten, die mit *sehr oft* oder *öfter* geantwortet haben. Die Gesamtzahl spiegelt eine Schnittmenge aller Befragten, die von beiden Variablen mindestens bei einem Item mit *trifft zu* oder *sehr oft* oder *öfter* geantwortet haben.

zusammen an einer Geschichte schreiben oder Menschen aus unterschiedlichen Ländern durch digitale Übertragung gemeinsam zu demselben Musikstück singen oder tanzen.

Im Fragebogen wurden diese neuen digitalen künstlerischen Gestaltungsformen widergespiegelt: Sie wurden teilweise pars pro toto anhand von Praxisbeispielen oder teilweise als eben solche Gestaltungsformen innerhalb von Itembatterien beschrieben.

In der Auswertung wird deutlich, dass insgesamt nur etwa ein Fünftel der Befragten mindestens eine dieser künstlerischen Gestaltungsformen oder Praktiken bei sich verortet, einzelne Items jedoch nur im einstelligen, teilweise sehr niedrigen Prozentbereich auftreten. Dies verstärkt die These, dass künstlerische Expressivität in digitalen Räumen, wie auch die Fähigkeit zu kreativer Irritation im Digitalen, nur bei einem vergleichsweise geringen Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu finden ist, obwohl die Möglichkeiten analog-digitaler Produktionsmittel so vielfältig sind, wie vermutlich nie zuvor. Möglicherweise fehlt es hier an kulturellen Bildungsangeboten, die Jugendliche entsprechend zu digitaler künstlerischer Expressivität und digitalen künstlerischen Praktiken anleiten. Das Gros der kulturellen Bildungsarbeit fokussiert sich noch auf die analoge Vermittlung künstlerisch-kreativer Praktiken.

Die ermittelte vergleichsweise kleine Anzahl der 14- bis 24-Jährigen, die mit Digitalem künstlerisch-kreativ experimentieren, kann daher als künftige Aufgabe und Herausforderung Kultureller Bildung verstanden werden, Anknüpfungspunkte für analog-digitale Gestaltungstechniken und neue ästhetische Formen in der Postdigitalität zu schaffen.

3.3 Kulturelle Teilhabe in der Postdigitalität

Es konnte vorausgehend dargelegt werden, dass analog-digitale Räume kulturelle Rezeption und Produktion erweitern und ergänzen. Wie sieht es hier mit der Chancengleichheit junger Menschen aus? In bisherigen Untersuchungen (Grgic & Züchner, 2013; Institut für Demoskopie Allensbach, 2015; Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012) konnte beobachtet werden, dass die kulturelle Teilhabe sehr stark in Beziehung zu formaler Schulbildung und der Bildung der Eltern steht. Wird dies durch die leichter zugänglichen digitalen Räume im Sinne von mehr Chancengleichheit aufgebrochen?

Differenziert man Orte der kulturellen Rezeption nach formalen Bildungsgruppen (s. Abbildung 3), so wird eine Bildungsungleichheit im Bereich der analogen Räume, in diesem Falle die Rezeption von künstlerischen Darbietungen und Objekten in kulturellen und nicht kulturellen Einrichtungen und Orten[5] deutlich. Ebenso verdeutlicht sich jedoch, dass im Digitalen keine Unterschiede in der Teilhabe bestehen. Im Bereich analoger Räume konnten bisherige Untersuchungen ähnliche Effekte feststellen (Grgic

5 Diese Bezeichnung möchte keine kulturanthropologische Überlegungen in Frage stellen, sondern lediglich im Sinne der Rezeption eine Distinktion vornehmen: Kulturelle Einrichtungen verfolgen den primären Zweck, Kunst und Kultur eine Plattform zu bieten (z. B. Museen, Theater, Kunstausstellungen).

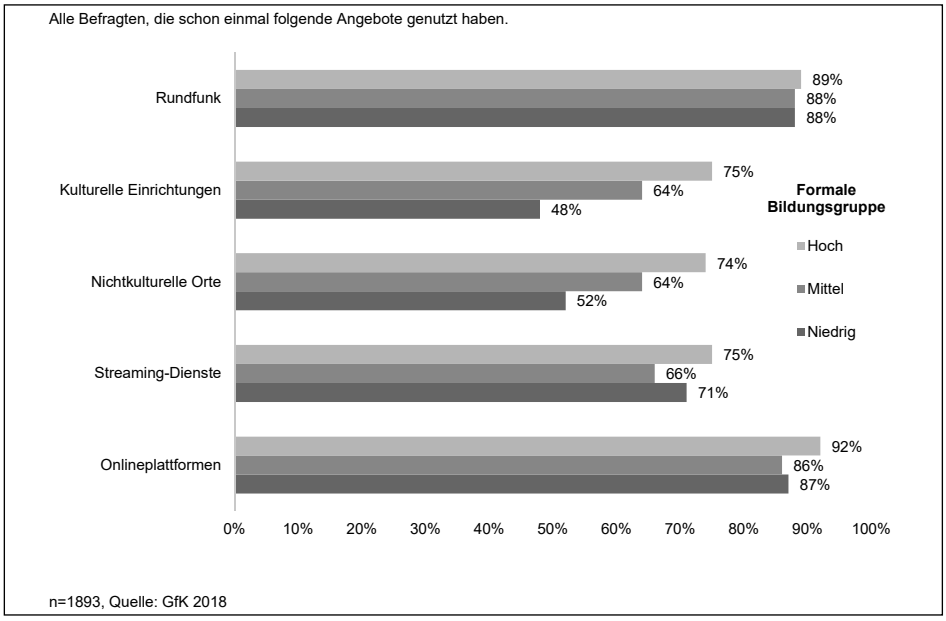


Abb. 3: Kulturrezeption differenziert nach Räumen und formalen Bildungsgruppen.

& Züchner, 2013; Institut für Demoskopie Allensbach, 2015; Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012). Es lässt sich in diesem Zuge festhalten, dass das Digitale bildungsspezifische Unterschiede in analogen Räumen also nicht vermindert oder ausgleicht.

Darf nun angenommen werden, dass bildungsspezifische Unterschiede formaler Genese im Bereich digitaler Räume vermindert oder gar komplett aufgehoben werden? Eine Differenzierung der analog-digitalen Kulturrezeption nach einzelnen Sparten kann hier nähere Anhaltspunkte dafür geben, wie sich kulturelles Interesse im Bereich digitaler Rezeption verteilt. Es ergeben sich zwar keine nennenswerten bildungsspezifischen Unterschiede im Bereich *Musikrezeption* und *Filme/Videos*, es wird jedoch deutlich, dass die Gruppe formal niedrig Gebildeter insgesamt anteilig deutlich seltener analog-digitale kulturelle Angebote in anderen Sparten – wie Tanz, Theater oder Bildende Kunst – rezipiert und sich bildungsspezifische Unterschiede in der kulturellen Teilhabe durch das Digitale hier nicht aufheben.

Bildungsspezifische Ungleichheiten werden dagegen, unabhängig von analog-digitalen Räumen und Sparten, weiterhin deutlich bei kreativ-künstlerischen Aktivitäten außerhalb des Schulbereichs. Hier zeigt sich die Ungleichheit sogar besonders, speziell bei digitalen künstlerisch-kreativen Aktivitäten der 14- bis 24-Jährigen. Während unter den 14- bis 24-Jährigen, die ausschließlich in analogen Räumen künstlerisch produzierend aktiv sind, alle formalen Bildungsgruppen gleichermaßen verteilt sind, zeigt sich ein deutliches Ungleichgewicht in der analog-digitalen Kunstproduktion: Während faktisch quasi keine Befragten der 14- bis 24-Jährigen ausschließlich künstlerisch-kreativen Aktivitäten im digitalen Raum nachgehen, so haben an analog-digitalen Tätigkeiten, also hybrider Produktion, deutlich weniger formal niedrig Gebildete teil.

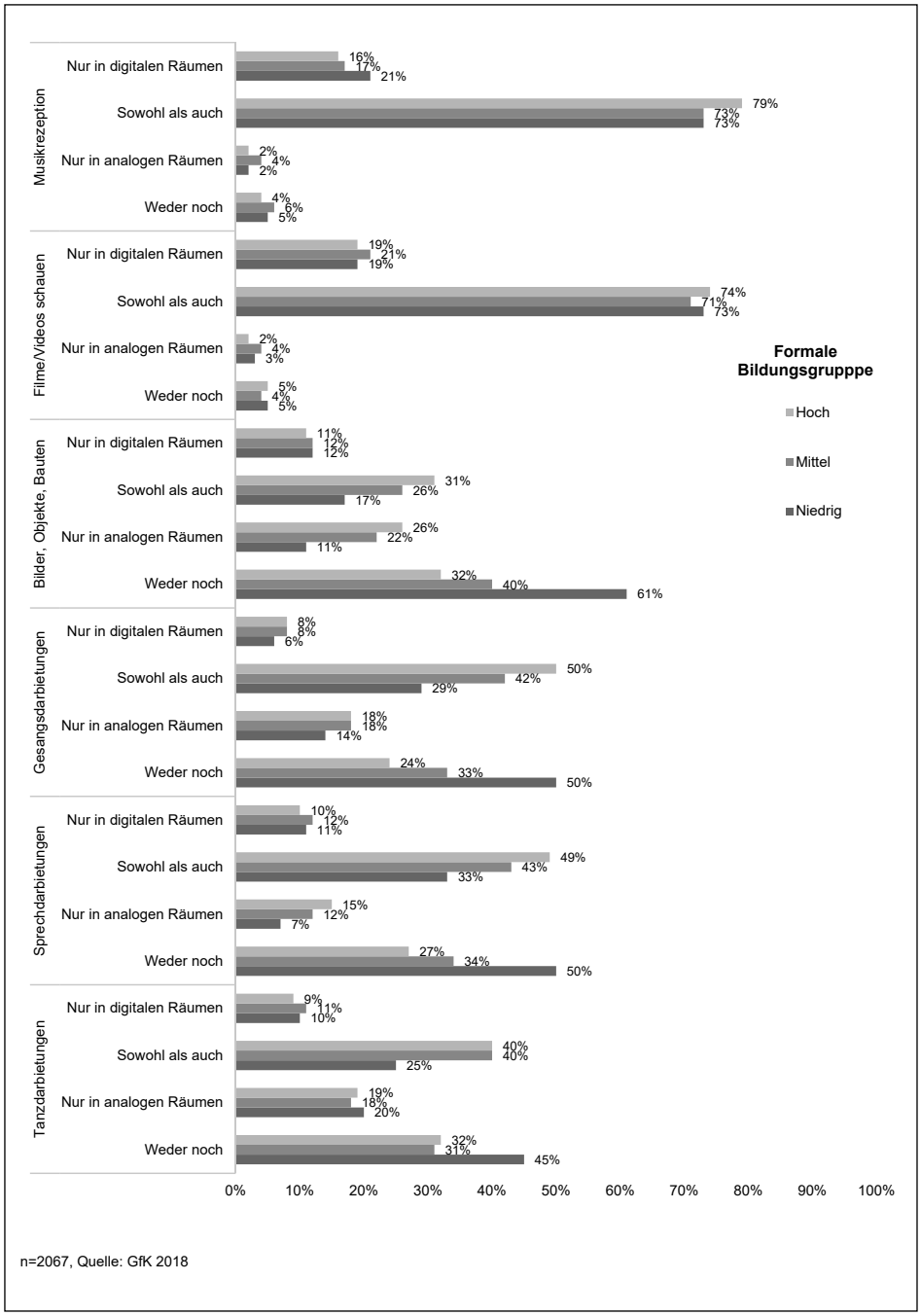


Abb. 4: Spartenspezifische Kulturrezeption differenziert nach Räumen und formalen Bildungsgruppen.

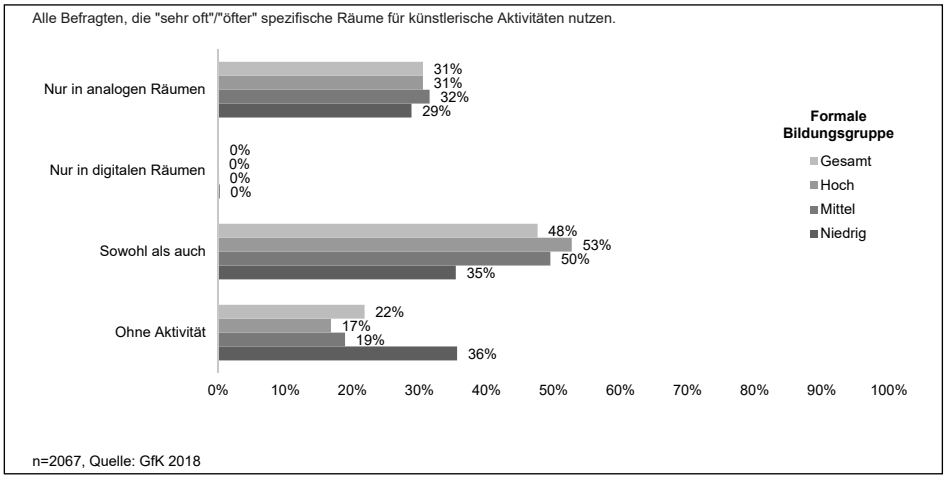


Abb. 5: Künstlerische Produktion in analog-digitalen Räumen differenziert nach formalen Bildungsgruppen.

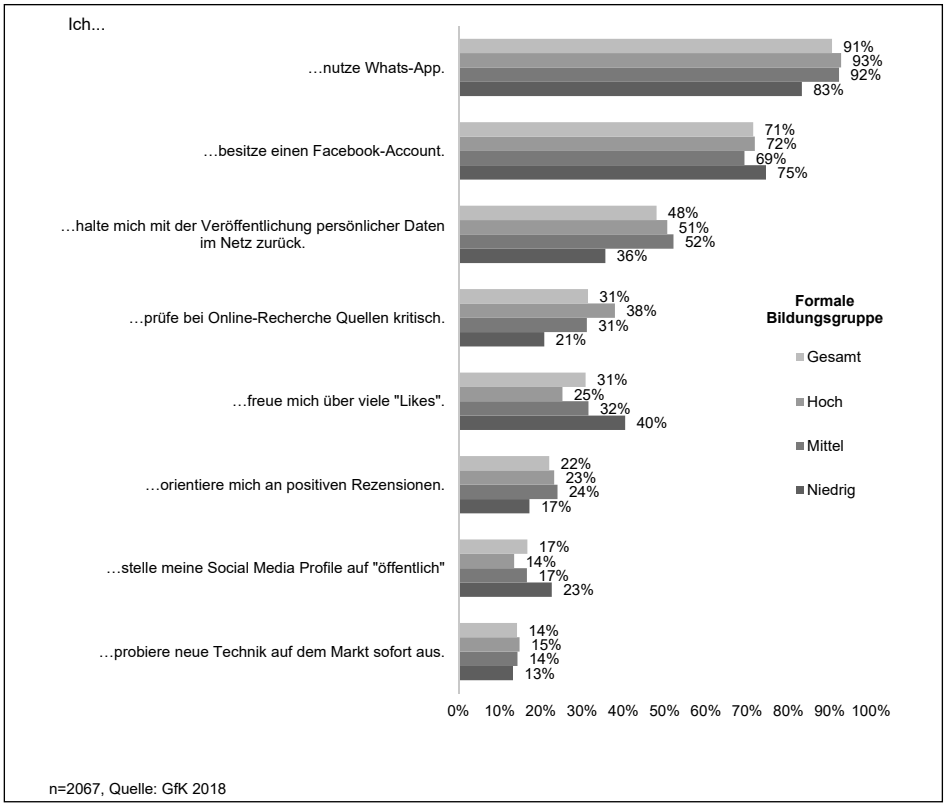


Abb. 6: Digitale Teilhabe und Affinität differenziert nach formalen Bildungsgruppen.

In der Erhebung kann allgemein beobachtet werden, dass sich auch innerhalb der digitalen Teilhabe eine deutliche bildungsspezifische Schieflage abzeichnet. Dies gilt vor allem bezogen auf einen emanzipatorischen Umgang mit digitalen Medien, wie dies auch die folgende Abbildung 6 verdeutlicht. 14- bis 24-Jährige mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen sind beispielsweise weniger zurückhaltend mit ihren persönlichen Daten, stellen ihre Profile eher öffentlich einsehbar ein und prüfen bei der Recherche in Online-Umgebungen Quellen weniger stark auf ihre Glaubwürdigkeit.

3.4 Zur Einstellung und zum Nutzungsverhalten digitaler Räume

Wenn Kulturelle Bildung künftig den Anspruch verfolgt, kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in den heute erweiterten analog-digitalen Lebensräumen zu ermöglichen, gilt es zum einen auch digitale kulturelle Teilhabe aktiv zu fördern. Es muss dabei zum anderen aber auch die gleichberechtigte digitale Teilhabe und der Zugriff auf Kultur- und Wissensinhalte sichergestellt werden, denn vorausgehend wurde ersichtlich, dass es deutliche bildungsspezifische Unterschiede im emanzipatorischen Umgang mit digitalen Medien gibt.

In der Tat wünschen sich die 14- bis 24-Jährigen mehr Präsenz von öffentlich geförderten Kulturgütern im digitalen Raum (s. Abbildung 7). 65 Prozent der 14- bis 24-Jährigen möchten, dass die Inhalte von Kultureinrichtungen auch digital zugänglich gemacht werden. Es ist für viele nicht nachvollziehbar, warum eine verpasste Theatervorstellung im Anschluss nicht digital abrufbar ist. 62 Prozent sind der Meinung, dass der Zugriff auf digitale Bücher im Internet genauso öffentlich gefördert werden sollte, wie dies beispielsweise analoge Bibliotheken tun. Anhand dieser Forderung wird deutlich, dass die Auflösung der Grenzen, die grundsätzliche Offenheit der Kultur der Digitalität, nicht gleichzusetzen ist mit unbeschränkten Teilhabebedingungen. Auch diese müssen im Digitalen durch entsprechend zugängliche Angebote erst geschaffen werden.

Insgesamt wird in den vorliegenden Daten der Studie auch Kritik Jugendlicher an der Gestaltung bisheriger digitaler Räume deutlich. So sind 51 Prozent der 14- bis 24-Jährigen in der bundesweiten repräsentativen Umfrage der Meinung, *dass Verhaltensweisen heute indirekt stark durch Social Media, beispielsweise das Erlangen von Likes*, bestimmt sind. Dieses Unbehagen bezüglich der Verhaltensregulierung spiegelt sich in weiteren Punkten, die in diesem Zuge eine stärkere Regulierung digitaler Welten einfordern. Entsprechend stimmen 71 Prozent der 14- bis 24-Jährigen einer gesetzlichen Reglementierung im digitalen Bereich zu, wenn sich dadurch Phänomene wie Mobbing eingrenzen ließen, auch wenn dadurch Redefreiheit eingeschränkt würde. Weiterhin wünschen sich 59 Prozent eine internationale Gesetzgebung für alle Anbieter und Nutzerinnen und Nutzer im Internet. 80 Prozent der Befragten fordern die gleichen Regeln für das Miteinander in digitalen Welten, die auch im analogen gesellschaftlichen Leben gelten: Sexuelle Belästigung solle demnach genauso geahndet werden wie in Offline-Szenarien. 81 Prozent beanspruchen, dass Daten zur eigenen Person künftig nicht von Unternehmen gewinnbringend verwertet werden dürfen.

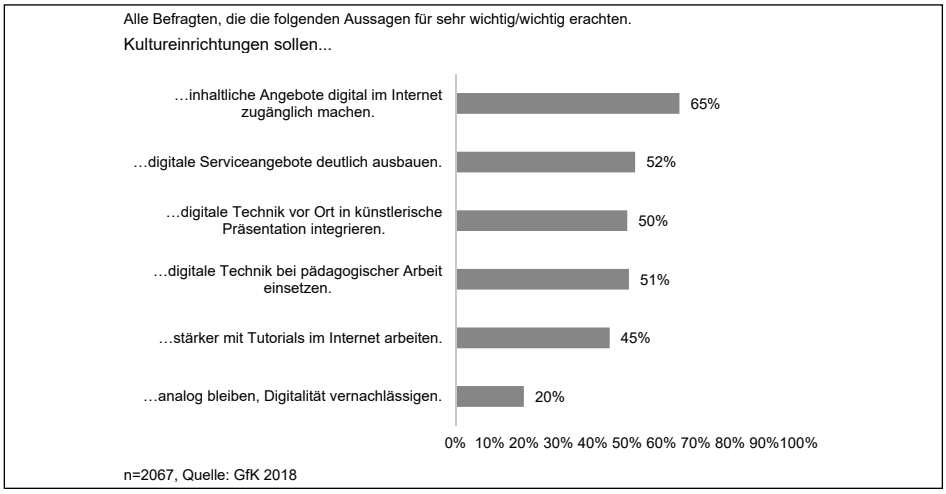


Abb. 7: Gestaltung von Kultureinrichtungen nach Gesichtspunkten der Digitalisierung.

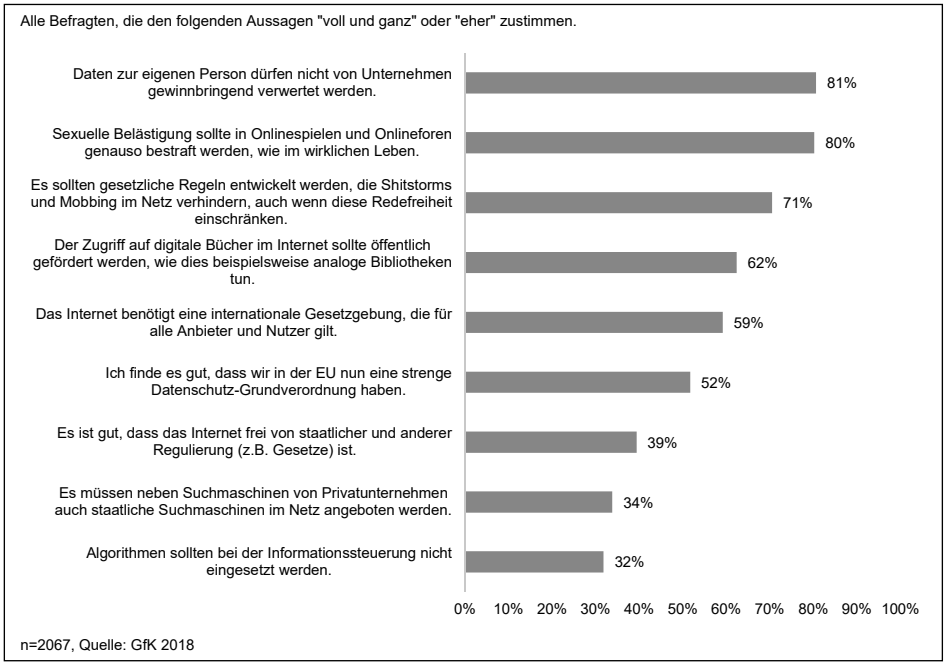


Abb. 8: Forderungen für die Gestaltung digitaler Räume.

Die Studie hat jedoch gezeigt, dass das Unbehagen nicht einhergeht mit Kenntnissen und Hintergrundwissen der 14- bis 24-Jährigen zu technischen Steuerungsmechanismen in digitalen Räumen, wie sie aktuell sehr kritisch diskutiert werden (z. B. Mayer, 2019; Orwat, 2019). Über technische Steuerungsmechanismen, wie S*ocial Bots*, oder das Phänomen der *Filter Bubbles* (Filterblase) haben viele nach eigenen Angaben noch nie etwas gehört. Immerhin die Hälfte kennt *Algorithmen*. Allerdings sind unter jenen

Jugendlichen und jungen Erwachsenen nur wenige, jeweils knapp über oder unter 10 Prozent, die diese Steuerungsmechanismen und Phänomene auch kritisch bewerten.

4. Fazit –Postdigitale Herausforderungen für die kulturelle Bildungspraxis

Die Ergebnisse der Studie veranschaulichen, dass das Digitale gemäß Negroponte (Negroponte, 1998) inzwischen tief in die ästhetischen Praktiken gegenwärtiger Jugendkulturen eingebettet ist. Kulturrezeption erfolgt heute analog-digital, dies gilt auch für viele künstlerisch-kreative Praktiken der 14- bis 24-Jährigen. Dass, wie die Studienergebnisse darlegen, das Digitale noch nicht grundsätzlich oder sogar ausschließlich in die eigene künstlerisch-kreative Praxis junger Menschen in Deutschland eingebunden wird, liegt möglicherweise unter anderem an der aktuellen kulturellen Bildungspraxis in Deutschland, die vielfach noch ausschließlich rein analoge kulturelle Bildungsarbeit leistet.

Dies ist mit Blick auf die Ergebnisse der Studie aus zwei Gründen bedauerlich: Zum einen kann innerhalb der Studie ein Zusammenhang zwischen dem emanzipierten Umgang mit digitalen Medien und dem künstlerisch-kreativ gestaltenden Umgang mit digitalen Medien beobachtet werden. Zum anderen verdeutlichen die Ergebnisse, dass die erweiterten digitalen Möglichkeiten nicht gleichzeitig zur Chancengleichheit junger benachteiligter Bildungsgruppen beitragen. Innerhalb der Rezeption wird deutlich, dass 14- bis 24-Jährige mit niedriger formaler Bildung durchaus kulturelle Angebote auch digital nutzen, dadurch jedoch ihre kulturellen Interessen, beispielsweise in anderen Spartenbereichen, nicht erweitert werden. Diese Verfestigung bestehender Interessen kann wahrscheinlich auf bestehende Peer Groups, Algorithmen kommerzieller Suchplattformen, die Empfehlungen hauptsächlich anhand bestehender Interessen berechnen, und fehlende alternative Bildungsimpulse im sozialen Umfeld zurückgeführt werden. Innerhalb der Kunstproduktion verstärken sich durch die analog-digitale Erweiterung der Lebensräume sogar bildungsspezifische Ungleichheiten in der kulturellen Teilhabe. Hybride künstlerisch-kreative Aktivitäten werden vor allem von jungen Menschen mit formal hoher Schulbildung praktiziert.

Spannenderweise relativieren sich bildungsspezifische Unterschiede speziell bei neuen jugendkulturellen künstlerisch-ästhetischen Ausdrucksformen jenseits vorgegebener Formate kommerzieller Online-Plattformen, die durch die Auseinandersetzung mit digitalen Räumen entstehen. Der Anteil der 14- bis 24-Jährigen, die hier experimentieren, ist jedoch vergleichsweise klein. Ein weiterer Grund, warum sich der kulturelle Bildungsbereich künftig wesentlich stärker innerhalb einer analog-digitalen kulturellen Bildungspraxis engagieren sollte, um kulturelle Teilhabe in den erweiterten analog-digitalen Lebensräumen sicherzustellen.

Die Einstellungen und das Nutzungsverhalten der 14- bis 24-Jährigen innerhalb digitaler Räume legen jedoch auch nahe, dass ein ausschließliches Engagement der Kulturellen Bildung nicht ausreichen wird. Jugendliche wünschen sich zum einen mehr Schutz und demokratische Rechte innerhalb digitaler Welten, signalisieren zugleich aber auch ein deutliches Unbehagen bezüglich einer indirekten Verhaltensbe-

einflussung durch soziale Netzwerke, ohne dabei wirkliche Kenntnisse über entsprechende technische Steuerungsprozesse, wie Algorithmen oder Social Bots, zu besitzen. Angesichts der täglichen Online-Verweildauer, beispielsweise der 16- bis 17-Jährigen von mittlerweile durchschnittlich etwa vier Stunden am Tag (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017), die in frei regulierten Räumen mit Suchmaschinen und Steuerungsmechanismen als Wegweiser verbracht werden, die vor allem kommerziellen Interessen dienen, sollte über entsprechende gesetzliche Schutzmechanismen nachgedacht werden. Ein wichtiger und notwendiger Schritt zu einer gleichberechtigten Teilhabe liegt auch in der barrierefreien Bereitstellung von Wissen und Zugängen zu Kulturangeboten auf digitalen Plattformen, deren Zugänge nicht von kommerziellen Interessen gelenkt werden.

Neben einer kulturellen Angebotserweiterung und einer Regulierung digitaler Räume im Sinne freier Zugänge auf Wissen und Kultur bedarf es zugleich Bildungskonzepte, die eine emanzipatorische Haltung von Kindern und Jugendlichen zu digitalen Mechanismen und einem selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien fördern. Auch hier kann Kulturelle Bildung – dies zeigen die Studienergebnisse – eine zentrale Schlüsselfunktion einnehmen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2014). *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 6. und 7. Juni 2013 in Berlin.* Bonn: Selbstverlag.

Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.). (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hagenah, J. & Best, H. (2005). Die Rolle von Auswahl- und Befragungsverfahren am Beispiel der Media-Analyse. Grundgesamtheit und Inhalte im Vergleich zwischen telefonisch und persönlich-mündlich erhobenen Daten. In V. Gehrau, B. Fretwurst, B. Krause & G. Daschmann (Hrsg.), *Auswahlverfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 223–250). Köln: Halem.

Institut für Demoskopie Allensbach (2015). Hrsg. v. Rat für Kulturelle Bildung. *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015.* Verfügbar unter https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RFKB_Allensbach_Studie.pdf

Keuchel, S. (2014). Monitoring der kulturellen Bildungspraxis von jungen Zielgruppen. Ergebnisse methodenkritischer Reflektionen zum Stand der empirisch-quantitativen Erforschung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 06. und 07. Juni 2013 in Berlin* (S. 91–92).

Keuchel, S. & Larue, D. (Hrsg.). (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer*. Bonn: ARCult-Media.

Keuchel, S. & Wiesand, A. (Hrsg.). (2006). *Das 1. Jugend-KulturBarometer*. Bonn: ARCult-Media.

Kutscher, N. & Otto, H.-U. (2010). Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 73–

87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9_5

Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.). (2014). *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (Kulturelle Bildung, Bd. 39). München: Kopaed.

Mayer, J. (2019). *Beeinflussen Algorithmen unsere Wahlentscheidung? Europawahlen 2019.* Verfügbar unter https://www.treffpunkteuropa.de/beeinflussen-algorithmen-unsere-wahlentscheidung

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011). *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland,* mpfs. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2011/JIM_2011.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014). *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland,* mpfs. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_2014.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017). *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland,* mpfs. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf

Negroponte, N. (1998). *Beyond Digital.* Wired: 6/12. Verfügbar unter http://archive.wired.com/wired/archive/6.12/negroponte.html

Orwat, C. (2019). *Diskriminierungsrisiken durch Verwendung von Algorithmen. Eine Studie, erstellt mit einer Zuwendung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes,* Karlsruher Institut für Technologie. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Studie_Diskriminierungsrisiken_durch_Verwendung_von_Algorithmen.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Statistisches Bundesamt (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus* (Fachserie 1, Reihe 3). Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/haushalte-familien-2010300177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Zeidler, F. (2018). *Interview mit Andreas Fischer: Wie Digitalisierung den klassischen Kunstbegriff aufbricht*. Verfügbar unter https://neoavantgarde.de/interview-mit-andreas-fischer/

Chris Kattenbeck & Florian Heesch

The Wacken Music Camp Multiple: Zur unterschiedlichen Wahrnehmung und Integration eines Musiklernorts in drei Lernökologien

1. Einführung

Dass Musiklernen nicht nur in dafür vorgesehenen Institutionen stattfindet, sondern auch – und im Bereich populärer Musiken vor allem – an außerinstitutionellen Orten, ist in der Musikforschung keine neue Erkenntnis. Viele Studien heben die Bedeutung dieser Orte für das Lernen von ‚populären' Musikerinnen und Musikern hervor (wegweisend Green, 2002; siehe auch die Beiträge bei Röbke & Ardila-Mantilla, 2009 und bei Moir, Powell & Smith, 2019). Seltener hingegen sind Untersuchungen, die sich den vielfältigen Verbindungen widmen, welche zwischen differenten Orten des Musiklernens bestehen bzw. von den Lernenden hergestellt werden. Die Psychologin und Erziehungswissenschaftlerin Brigid Barron verweist auf eine entsprechende Forschungslücke auf dem Gebiet, das sie mit dem Begriff der Lernökologien („learning ecologies") beschreibt. Eine Lernökologie definiert sie als „the set of contexts found in physical or virtual spaces that provide opportunities for learning" (Barron, 2006, S. 195). Nach Barron wird sich die Erforschung von Lernprozessen, die durch verschiedene Orte innerhalb einer Lernökologie hindurch verlaufen, letztlich auch positiv auf die pädagogische Praxis auswirken: „A better understanding of how learning takes place across settings, and of the possible synergies and barriers between them, may help educators find ways to supplement school based-opportunities" (ebd., S. 194; vgl. Russell, Kehoe & Crowley, 2017).

In dem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt Pop-Musik-Lernen widmeten wir uns dem erwähnten Desiderat, wobei wir uns auf Jugendliche fokussierten, die verschiedene Spielarten populärer Musik in Bandkontexten praktizieren.[1] Ziel war es zu rekonstruieren, welche Lernorte in den Biographien der Jugendlichen existieren, wie die Jugendlichen diese Orte wahrnehmen und inwiefern sie Verbindungen zwischen den Lernorten herstellen und dadurch ihre Lernökologie gestalten. Dazu führten wir mit insgesamt 13 Jugendlichen biographisch-fokussierte Interviews, die wir in Anlehnung an das theoretische Kodierverfahren der Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014) auswerteten.

Im vorliegenden Beitrag legen wir den Fokus auf einen einzigen Lernort, nämlich das Wacken Music Camp, der von verschiedenen Jugendlichen mit unterschiedlichen

1 Das interdisziplinäre Forschungsprojekt unter Beteiligung von Erziehungs- und Musikwissenschaft war unter der Leitung von Thomas Coelen, Florian Heesch und Gabriele Weiß an der Universität Siegen verortet und wurde von Dezember 2016 bis Dezember 2018 vom BMBF gefördert (Förderkennzeichen 01JK1614).

Bedeutungen im Hinblick auf ihr Musiklernen versehen wird. Auf der Basis unserer Erhebungen gehen wir dabei von der Annahme aus, dass das individuelle Musiklernen an einem bestimmten Ort wesentlich von dem Verhältnis dieses Ortes zur übrigen Lernökologie der bzw. des Lernenden geprägt wird. Ob und wie es gelingt, Verbindungen von einem Lernort zu anderen herzustellen, scheint für das individuelle Lernen an einem bestimmten Ort wichtig zu sein. Daher werden wir insbesondere auf die Herausforderungen und Konflikte eingehen, die sich beim Herstellen solcher Verbindungen für die Jugendlichen ergeben. Wir werden diskutieren, inwiefern sich Musiklernökologien nicht von selbst bilden, sondern prozesshaft unter aktiver Beteiligung der Jugendlichen gestaltet werden.

Unsere Argumentation entwickeln wir dicht aus dem empirischen Material heraus, hier anhand von Interviews mit drei Musikerinnen, die zum Erhebungszeitpunkt in derselben Band beim Wacken Music Camp spielten. Einen der drei Fälle werden wir ausführlicher darstellen (Kap. 4) und anschließend mit den beiden anderen kontrastieren (Kap. 5). Davon ausgehend werden wir den Aspekt der Integration eines Lernortes in eine Lernökologie beleuchten (Kap. 6). Zunächst aber folgen eine knappe Zusammenfassung unserer theoretischen Ausgangspunkte (Kap. 2) sowie eine kurze Vorstellung des untersuchten Lernortes (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Kap. 7).

2. Theoretische Grundlagen zum Lernort als Produkt von Place-Making

Musiklernen kann grundsätzlich überall dort stattfinden, wo Musik vorkommt (Hoffmann, 2016, S. 544). In unserer Studie greifen wir aus der prinzipiellen Ubiquität des Musiklernens solche Orte heraus, die von den interviewten Jugendlichen selbst genannt wurden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags können wir die terminologischen Fallstricke der Begriffe ‚Ort' und ‚Lernort' nicht diskutieren (siehe bspw. Kerres, 2017; Neidhardt, 2006). Da uns in erster Linie die subjektiven Verbindungen zwischen Lernorten interessieren, nehmen wir auch die begriffliche Unschärfe in Kauf, nicht explizit, etwa im Sinn von Michel de Certeau, zwischen Ort und Raum zu unterscheiden (1988, S. 218). Auch wenn wir eigene Beobachtungen ‚vor Ort' beim Wacken Music Camp tätigten und dazu Informationen einholten, geht es uns weniger um eine vorgefundene lokale Konfiguration als um jene Konstruktionen des Ortes, die in den subjektiven, biographisch-fokussierten Narrativen der Interviewten entstehen.[2] Für unsere Frage nach den Verbindungen zwischen Lernorten erweist sich der Begriff der Lernökologie in Barrons Sinn als adäquate Kategorie, obwohl mit Barron wiederum die begrifflich unscharfe Überlappung von ‚Ort' und ‚Kontext' ins Spiel kommt. Die von uns erhobenen Musiklernbiographien lassen sich damit als komplexe Prozesse des Lernens innerhalb individueller Ökologien, die sich aus diversen Orten zusammensetzen, begreifen. Um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die verschiedenen Lernorte von

2 Mit der Bedeutung des Raums für das Musiklernen haben wir uns in einer vorangehenden Studie auseinandergesetzt (Kattenbeck & Heesch, im Druck).

den Jugendlichen nicht nur passiv wahrgenommen, sondern aktiv mit Bedeutung versehen werden, verwenden wir für die individuelle Konstruktion eines Lernorts den Begriff des Place-Making (Taylor & Phillips, 2017). ‚Place' wird hierbei, analog zur deutschen Übersetzung ‚Ort' und durchaus überschneidend mit der raumsoziologischen Konzeption von ‚space' (‚Raum') als individuell fabriziertes Produkt verstanden. Dass verschiedene Jugendliche an ein und demselben Lernort auf unterschiedliche Weise Musik lernen, diesem Ort mithin diverse Bedeutungen für ihr Musiklernen zuschreiben, möchten wir mit ihrem jeweils unterschiedlichen Place-Making fassen: ihrer jeweiligen Fabrikation des Ortes im Hinblick auf ihr individuelles Lernen.

3. Das Wacken Music Camp

Das Wacken Music Camp (WMC) ist eine Musikfreizeit, die seit 2014 einmal jährlich in zeitlicher und räumlicher Nähe zum Wacken Open Air (WOA), einem der weltweit größten Heavy Metal-Festivals, stattfindet. Ausgerichtet wird das WMC vom Landesverband der Musikschulen (LVdM) in Schleswig-Holstein in Kooperation mit dem Verein Kurs 54° Nord. Unterstützt wird es unter anderem von der Wacken Foundation, einer gemeinnützigen Stiftung der Veranstalter des WOA. Das WMC bietet ca. 70 Kindern und Jugendlichen im Alter von zwölf bis 18 Jahren die Möglichkeit, eine Woche lang „under the guidance of experienced and professional heavy metal and rock greats"[3] Bands zu gründen, eigene Songs zu schreiben, diese zu proben, aufzunehmen und abschließend auf einem Konzert zu präsentieren. Betreut werden die Teilnehmenden von je zwei Bandbetreuerinnen und -betreuern, die auch die Planung und Gestaltung des Rahmenprogramms übernehmen.

Der Ablauf des WMC sieht vor, dass die Kinder und Jugendlichen nach ihrer Ankunft je nach präferierter Stilrichtung in Bands eingeteilt werden bzw. sich selbst einteilen. Dabei dominieren Heavy Metal und Hardrock, aber auch andere Musikrichtungen sind möglich. Die Bandproben finden in Klassenräumen einer Grundschule statt, die mit Equipment ausgestattet und zunächst in Proberäume und später in Aufnahmestudios umfunktioniert werden. Ebenfalls in der Grundschule erhalten alle Teilnehmenden auf ihrem jeweiligen Instrument Einzelunterricht. Geschlafen wird hingegen in Zelten in der sogenannten Kuhle, dem Ort, an dem das WOA 1990 zum ersten Mal veranstaltet wurde. Das WMC ließe sich insofern in mehrere einzelne Musiklernorte unterteilen: die Probe- und Aufnahmeräume, die Räume für den Einzelunterricht, das Camp, in dem die Teilnehmenden ebenfalls gemeinsam musizieren und sich über Musik austauschen, sowie die Konzertbühne. Da es uns darum geht, das WMC im Kontext einer Biographie zu betrachten, erscheint es uns jedoch sinnvoller, es als einen einzigen, wenn auch komplexen Lernort zu bezeichnen. Der Schwerpunkt unserer folgenden Analyse liegt auf dem Bereich der Bandprobe.

3 Offizielle Website des Wacken Music Camp. Verfügbar unter https://wacken-music-camp.de

4. Helena im Wacken Music Camp. Eine Fallstudie

Im Folgenden skizzieren wir zunächst die Lernökologie der WMC-Teilnehmerin Helena[4], indem wir alle von ihr im Interview genannten Musiklernorte in chronologischer Reihenfolge aufführen und kurz beschreiben.[5] Anschließend stellen wir ihr Place-Making in Bezug auf das WMC dar. Helena ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und Schülerin an einem Gymnasium in einer norddeutschen Kleinstadt.

4.1 Helenas Lernökologie

Ihre ersten musikalischen Gehversuche unternimmt Helena in ihrem Elternhaus auf einem Glockenspiel. Im Kindergarten erlernt Helena das Saitenspiel[6] mit Hilfe von Notenblättern, die, ebenso wie die Instrumente, mit farblichen Aufklebern präpariert sind. In einer AG auf der Grundschule erlernt sie die Grundlagen des Blockflötenspiels sowie das Spielen nach Noten ohne farbliche Aufkleber. Kurz nach dem Wechsel auf das Gymnasium im Alter von zehn Jahren beginnt sie an einer Musikschule Cello-Unterricht bei der Lehrerin Frau Janssen zu nehmen. Sie erlernt schrittweise technische Grundlagen des Cellospiels, wobei von Anfang an der Erwerb musiktheoretischen Wissens eine wichtige Rolle spielt. Des Weiteren achtet Frau Janssen auf eine angemessene Interpretation der Stücke, welche sie für Helena, dem Schwierigkeitsgrad entsprechend, auswählt. Nur selten darf Helena selbst Vorschläge machen. Mit ungefähr elf Jahren tritt Helena einem Cello-Ensemble bei, das Frau Janssen für ihre jüngeren Schülerinnen und Schüler gegründet hat. Später wechselt sie in ein mit 14 Celli besetztes Ensemble für die älteren Schülerinnen und Schüler. Dort spielt Helena hauptsächlich Eigenkompositionen von Frau Janssen oder neu arrangierte Stücke aus bekannten Kinofilmen wie *Star Wars* oder *Pirates of the Caribbean*, die eine gewisse stilistische Nähe zur klassischen Kunstmusik aufweisen. Parallel zum Cello-Ensemble spielt Helena seit ihrem zwölften Lebensjahr in einem Orchester, mit dem sie mehrere größere Konzertreisen unternimmt (u. a. nach Russland). Während sowohl der Cello-Unterricht als auch das Mitwirken in Cello-Ensemble und Orchester Helena viel Freude bereiten, empfindet sie ihren Musikunterricht am Gymnasium als einseitig und langweilig. Aus ihrer Sicht liegt das unter anderem an einigen Mitschülerinnen und Mitschülern, die kein Interesse am Musikunterricht haben und oft keine Noten lesen können, scheinbar Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. In der Oberstufe wählt Helena den Musikunterricht ab. Zeitweise spielt sie in einer Schul-Big Band, die sie allerdings bald wieder verlässt, da der Lehrer sich vorwiegend auf die

4 Bei „Helena" handelt es sich wie bei allen weiteren im Text erwähnten Namen von interviewten und in Interviews erwähnten Personen um ein Pseudonym.

5 Die hier diskutierten Interviews wurden im August 2017 vor Ort beim WMC geführt. Alle Interviews wurden transkribiert und anonymisiert. Zitate ohne weitere Quellenangabe beziehen sich auf unsere Transkripte.

6 Vermutlich handelt es sich dabei um einen bestimmten Typ des Psalteriums (griffbrettlose Kastenzither), der gelegentlich in der musikalischen Früherziehung verwendet wird.

Bläserinnen und Bläser konzentriert und die Noten der Stücke teilweise ungeeignet sind.

Helena lernt und spielt in ihrem bisherigen Leben also eine Reihe von Musikinstrumenten an unterschiedlichen Orten: das Glockenspiel zu Hause, das Saitenspiel zu Hause und im Kindergarten, die Blockflöte zu Hause und in der Grundschule und das Cello schließlich zu Hause, im Haus von Frau Janssen, in Konzertsälen und diversen Proberäumen von Cello-Ensemble, Orchester und Schul-Big Band sowie gelegentlich im Musikunterricht. So divers diese Lernorte auf den ersten Blick erscheinen mögen, weisen sie doch einige Gemeinsamkeiten auf. Erstens ist überall das Spiel nach Noten von zentraler Bedeutung, zweitens wird in der Regel durch eine anleitende Person bestimmt, was wie gespielt wird (was mit Abstrichen auch für Helenas Zuhause gilt, wo sie ebenfalls meist das spielt, was ihr andernorts aufgetragen worden ist), und drittens spielt Helena an keinem dieser Orte Musik einer populären Stilrichtung. Populäre Musik wird von ihr lange Zeit nur gehört, vor allem Hip Hop, Rock und Punk, aber auch Heavy Metal. Als „typischen Metalhead" sieht sich jedoch nicht. Umso interessanter ist es daher, dass Helena im Alter von 15 Jahren am WMC teilnimmt und damit zum ersten Mal einen Lernort aufsucht, an dem ausschließlich populäre Musik, vor allem Heavy Metal, gespielt wird. Wie es dazu kommt, wie sie das WMC wahrnimmt, wie sie ihre Erfahrungen dort beurteilt, welchen Herausforderungen sie sich stellt und inwiefern sie Verbindungen zu anderen Lernorten herstellt – diesen Fragen wenden wir uns im Folgenden zu.

4.2 Das Wacken Music Camp als „Neuland"

Helena nimmt zum Zeitpunkt des Interviews bereits das vierte Jahr in Folge am WMC teil. Im Hinblick auf den Vergleich ihrer Erfahrungen mit weiteren Interviewpartnerinnen ist ihre erste Teilnahme von besonderer Bedeutung. Der Anstoß zu Helenas erstem Besuch des WMC geht von ihrer Mutter aus. Sie weist Helena darauf hin, dass sich dort jede anmelden könne, ungeachtet der musikalischen Fertigkeiten und Kenntnisse oder des jeweils gespielten Instruments. Helena reagiert zögerlich, da sie der Ansicht ist, dass sowohl ihr Instrument Cello als auch ihr Geschlecht im WMC „Randerscheinungen" sind. Des Weiteren hat Helena Bedenken, da sie im WMC niemanden kennt und sich für zu schüchtern hält, um neue Bekanntschaften zu schließen. Dennoch lässt sie sich von ihrer Mutter zu einer Teilnahme überreden. Als Helena am ersten Tag des WMC eintrifft, lernt sie relativ schnell Eva kennen, eine andere Teilnehmerin in ihrem Alter, die in den nächsten Jahren zu einer guten Freundin wird. Gemeinsam mit Eva begibt sich Helena zur Einteilung der Bands, der sie sorgenvoll entgegenblickt. Noch auf dem Weg dorthin trifft sie auf zwei Jungen, die unbedingt ein Cello in ihrer Band haben wollen und Helena fragen, ob sie Mitglied ihrer Band werden möchte – ein Angebot, das sie freudig annimmt. Über Eva und ihre neuen Bandkollegen lernt Helena weitere Teilnehmende kennen. Insgesamt fühlt sie sich schnell wohl und ist begeistert von der Atmosphäre im Camp. Helenas Bedenken, als schüchterne Cellospielerin nicht ins WMC zu passen, erweisen sich also als hinfällig. Herausforderungen entste-

hen hingegen an anderer Stelle, wie aus Helenas Beschreibung der ersten Bandprobe ersichtlich wird.

Das Musikmachen in der Band ist für sie eine „ganz neue Erfahrung." Das hängt vor allem damit zusammen, dass sie, im Unterschied zu ihren bisherigen Musiklernorten, keine Noten ausgehändigt bekommt, die vorgeben, was sie auf ihrem Cello zu spielen hat. Stattdessen sieht sie sich mit der Erwartung konfrontiert, ihren Part im Austausch mit den anderen Bandmitgliedern während des Songwriting-Prozesses selbst zu gestalteten – was ihr sehr schwerfällt. Als der sich sonst eher zurückhaltende Bandmanager Basti sie darum bittet, doch einfach etwas zu spielen, ist Helena überfordert. Mit Hilfe des Gitarristen der Band gelingt es ihr zwar, eine passende Stimme zu finden, doch steht sie nun vor der Herausforderung, diese Stimme sogleich reproduzieren zu müssen. Von ihren anderen Lernorten ist Helena gewohnt, sich Stücke in einzelnen Schritten zu erarbeiten und zwischendurch zu Hause üben zu können. Im WMC geschieht Üben und Verfestigen hingegen unmittelbar beim Zusammenspiel mit der Band. Erschwerend kommt der Umstand hinzu, dass Helena sich zum Memorieren ihrer Cellostimme in der Bandprobe keiner Noten bedienen darf, da Noten im WMC grundsätzlich abgelehnt werden. Schwierigkeiten bereitet ihr außerdem das Mitzählen bzw. das Takt-Halten – eine Fertigkeit, die Helena bislang nicht zwingend beherrschen musste, denn im Cello-Ensemble oder im Orchester kann sie sich an den Mitgliedern ihrer Stimmgruppe orientieren. In der Band im WMC hingegen spielt niemand dieselbe Stimme.

Das WMC bietet Helena also ungewohnte Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten. Allerdings verfügt sie (zu Beginn) nicht über entsprechende Fertigkeiten und Kenntnisse, um diese auch nutzen zu können. Dieser Befund ist deshalb interessant, weil sich Helena an ihren anderen Lernorten bereits als sehr gute Cellospielerin etablieren konnte, die über detailliertes musiktheoretisches Wissen verfügt und verschiedene Spieltechniken sicher beherrscht, im WMC jedoch nicht oder nur eingeschränkt auf diese Fertigkeiten und Kenntnisse zurückgreifen kann. Helena erinnert sich beispielsweise an folgende Situation im Einzelunterricht im WMC: „Da habe ich mit Scott zusammengearbeitet. [...] und Scott ist wirklich professionell und macht seine Sache super und der sitzt da und dann wollte er ein[en] Triller haben [...] und ich saß da: Ja, habe ich gemacht, kann ich, kenn ich, aber nicht hier." Interessant ist an diesem Zitat außerdem, dass Helena anstatt von Unterricht von einer Zusammenarbeit mit dem Instrumentallehrer Scott spricht. In Helenas eigenem Verständnis scheint es sich bei ihrer Beziehung zu Scott um eine Interaktion auf Augenhöhe zu handeln, in der die Hierarchie zumindest im Vergleich zum Cello-Unterricht ‚entschärft' ist.[7] Während dort die Lehrerin bestimmt, was gelernt bzw. gespielt wird, hat Helena im WMC das Gefühl, mit Scott gemeinsam zu überlegen, wie die eigene Stimme in der Band weiterentwickelt werden kann.

7 Diese Wahrnehmung resultiert vermutlich unter anderem daraus, dass der WMC-Einzelunterricht komplementär zu den Bandproben angelegt ist und sich vornehmlich nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden richtet.

Weitere Unterschiede bestehen zwischen Helenas Wahrnehmung des Bandmanagers Basti auf der einen und der Lehrerin in ihrer Funktion als Leiterin des Cello-Ensembles auf der anderen Seite. Während Ersterer sich die meiste Zeit zurückhält, gelegentlich Impulse gibt und ansonsten nur dann reagiert, wenn er um Unterstützung gebeten wird, strukturiert die Lehrerin die gesamte Ensembleprobe und bestimmt, wer was wie spielt – ein Umstand, den Helena durchaus zu schätzen weiß, denn die Lehrerin gewährleistet dadurch, dass die jeweils zugewiesene Stimme den Kenntnissen und Fertigkeiten des jeweiligen Ensemblemitglieds entspricht. Im WMC ist Helena mit der Herausforderung konfrontiert, selbst einschätzen zu müssen, was sie wie spielen kann und möchte.[8] Generell gibt es im Vergleich zu Helenas gewohnten Lernorten weniger Autoritäten, die entscheiden, was und wie sie zu spielen hat. An die Stelle von Autoritätsinstanzen wie Komponistin, Arrangeur, Dirigentin, Lehrer oder Notentext treten Helenas persönlicher Geschmack und der ihrer Mitmusikerinnen und -musiker. Das Mehr an Eigenverantwortung bzw. Freiheit bedeutet für sie zunächst auch einen Verlust an Sicherheit.

Wie erlebt Helena also ihre erste Teilnahme? Das WMC ist für Helena zunächst einmal ebenso wie das Cello-Ensemble und das Orchester ein Kontext, in dem sie ihre Fertigkeiten und Kenntnisse in „musikalischen Ernstfällen" (Röbke, 2009, S. 18) unter Beweis stellen muss. Bemerkenswert ist, dass ihr dies, obwohl sie ansonsten eine gute Cellospielerin ist, nur bedingt gelingt. Sie selbst erklärt sich diesen Umstand damit, dass sie im WMC aufgrund der spezifischen Andersheit dieses Ortes nicht nur Schwierigkeiten hat, auf ihre Fertigkeiten und Kenntnisse zurückzugreifen, sondern noch dazu mit neuen Herausforderungen konfrontiert ist. Diese erwachsen aus den spezifischen Konventionen im WMC und den damit verbundenen Anforderungen und Erwartungen. Die Andersheit des von Helena als „Neuland" bezeichneten WMC wird immer dann besonders deutlich, wenn sie das Camp mit ihren anderen Lernorten vergleicht. Dabei weist sie zum einen auf die Gemeinsamkeiten zwischen ihren bisherigen Lernorten hin und betont zum anderen die für sie scheinbar „natürlichen" Unterschiede, die zwischen diesen und dem WMC bestehen. Dieser dichotomen Sichtweise folgend scheint das WMC für Helena auch und vor allem ein Ort zu sein, an dem zwei Welten aufeinandertreffen. Nämlich auf der einen Seite die Welt, die lange Zeit prägend war für ihre musikalische Erziehung und Sozialisation, ihr Musiklernen sowie ihr Verständnis von Musik und Musikmachen, und auf der anderen Seite eine neue, unbekannte Welt.

8 Das bedeutet nicht, dass Helena sich im Cello-Ensemble nicht auch selbst einschätzt, sondern nur, dass aus ihrer Sicht in einem Fall (Ensemble) die Fremdeinschätzung und im anderen Fall (WMC) die Selbsteinschätzung ausschlaggebend(er) dafür ist, was wie gespielt wird.

5. Das Wacken Music Camp Multiple

5.1 Trishas WMC

In einem nächsten Schritt möchten wir Helenas Place-Making mit dem von zwei weiteren Teilnehmerinnen vergleichen, die beide zum Zeitpunkt des Interviews das erste Mal am WMC teilnehmen. Zunächst wenden wir uns Trisha zu, die musikalisch ähnlich wie Helena sozialisiert ist und ebenfalls ein eher klassisch konnotiertes Musikinstrument spielt, nämlich Geige. Welche Erfahrungen macht Trisha im WMC? Nimmt auch sie das WMC als einen Ort wahr, an dem zwei Welten aufeinandertreffen?

Trisha ist 14 Jahre alt, lebt in einer mittelgroßen Stadt im Osten Deutschlands und beginnt schon früh, viel Musik zu machen. Sie besucht die Musikalische Früherziehung, singt in einem Kindergartenchor und später im Chor der Musikschule, erhält in der Grundschule Musikunterricht sowie Geigenunterricht, nimmt seit dem Wechsel auf ein Gymnasium für zweieinhalb Jahre Gesangsunterricht und im Anschluss Klavierunterricht, spielt Geige im Musikschulorchester sowie, seit sie 13 Jahre alt ist, in einem Streichorchester und erhält seit ungefähr einem Jahr Orgelunterricht. Des Weiteren kauft sie sich mit zwölf Jahren eine E-Geige, mit der sie vor allem zu Hause experimentiert. Trisha hört, seit sie vier Jahre alt ist, Rammstein und identifiziert sich seit einigen Jahren stark mit der Heavy Metal-Kultur. Sie hört regelmäßig und intensiv Metal, verfügt über detailliertes Fan-Wissen und wünscht sich, irgendwann das WOA besuchen zu können. Ihre Faszination für Metal bezieht sich nicht nur auf die Musik, sondern auch auf die „Metal-Leute", die sich in Trishas Wahrnehmung dadurch auszeichnen, dass sie sich nicht unterkriegen lassen und ihren eigenen Weg gehen – eine Haltung, die sich Trisha gerne zu eigen machen möchte.[9] Es verwundert daher nicht, dass sie im Unterschied zu Helena nicht zu einer Teilnahme am WMC überredet werden muss. Vielmehr ist sie es, die ihre Eltern überredet.

Angekommen im WMC, fühlt sich Trisha direkt wohl, da sie das Gefühl hat, auf Menschen zu treffen, „die genauso denken wie ich". In ihrem Wohnort fehle ihr ein solcher Kontakt zu Gleichgesinnten, weshalb es ihr bislang nicht möglich gewesen sei, den lang gehegten Wunsch zu erfüllen, eine eigene Metal-Band zu gründen. Das WMC komme daher wie gerufen; entsprechend enthusiastisch berichtet Trisha von der ersten Bandprobe, die ihr sehr viel Spaß gemacht habe. Das gemeinsame Musikmachen sei zwar nicht leicht, allerdings auch nicht so viel anders als im Streichorchester oder im Musikschulorchester. Im Unterschied zu Helena nimmt Trisha die Herausforderung des gemeinsamen Musikmachens also nicht als etwas WMC-Spezifisches wahr, sondern stellt sogleich Verbindungen zu anderen Orten ihrer Lernökologie her. Das ist vermutlich ein Grund dafür, dass sie keine Probleme zu haben scheint, Spieltechniken aus dem Geigenunterricht ins WMC zu übertragen. Ein weiterer Grund ist möglicherweise, dass Trisha sowohl zu Hause als auch im Geigenunterricht nicht nur Stücke aus

9 Ein solches Image vom Eigensinn der Metal-Kultur wird in einschlägigen kulturwissenschaftlichen und soziologischen Forschungen vielfach reflektiert und diskutiert, vgl. z. B. den Überblick bei Hjelm, Kahn-Harris & LeVine (2013) entlang der Aspekte Kontroverse und Gegenkultur.

dem Bereich klassischer Kunstmusik spielt, sondern immer wieder auch Metal – und zwar ohne dass dies für sie einen kategorialen Unterschied darstellt. Bei einem ihrer letzten Konzerte spielte sie beispielsweise sowohl Musik von Johannes Brahms als auch von Rammstein.

Das Songwriting in der Band nimmt Trisha durchaus ebenfalls als Herausforderung wahr. Im Unterschied zu Helena verfügt sie darin jedoch bereits über Erfahrung, da sie manchmal alleine oder gemeinsam mit einer Freundin eigene Stücke schreibt. Ihrer Einschätzung nach unterscheidet sich das zwar in Einzelheiten vom Songwriting in einer Band, ist aber im Endeffekt nicht viel anders. Im Unterschied zu Helena hat Trisha keine Scheu, eigene Ideen einzubringen oder Sachen auszuprobieren, da sie auch zu Hause, vor allem mit ihrer E-Geige, häufig „einfach drauf los" spielt – eine experimentierfreudige Haltung, die ihr nun zu Gute kommt. Die Herausforderung, sich am Songwriting-Prozess zu beteiligen, stellt sich Trisha also in einem viel geringeren Maße als Helena. Gleiches gilt für die Herausforderung, sich das Ausgedachte zu merken und noch in der Bandprobe selbst memorieren zu können. Dafür gibt es vor allem zwei Gründe. Erstens ist Trisha das Auswendigspielen zumindest teilweise gewohnt, da sie auch zu Hause die Lieder, die sie schreibt oder die Gesangslinien aus Metal-Songs, die sie sich heraushört und mitspielt, nicht notiert. Zweitens wird sie während ihrer ersten Teilnahme nicht gezwungen, vollständig ohne Noten zu spielen, sondern profitiert von einem alternativen Notationsverfahren, das interessanterweise unter anderem von Helena während einer ihrer späteren Teilnahmen im WMC etabliert wurde. Dazu später mehr.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Trisha im Unterschied zu Helena trotz ihrer auf den ersten Blick ähnlichen musikalischen Sozialisation und obwohl sie mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert ist, keinen Clash (im Sinne eines Aufeinandertreffens zweier Welten) erlebt und das WMC nicht als „Neuland" wahrnimmt. Stattdessen beschreibt sie das Camp als einen in gewisser Hinsicht bereits vertrauten Ort. Wesentlich für Trishas Place-Making ist zum einen der Umstand, dass sie nicht die Unterschiede, sondern eher die Gemeinsamkeiten zwischen dem WMC und ihren anderen Lernorten betont und dadurch sogleich produktive Verbindungen herstellen kann. Zum anderen ist es ihre Verbundenheit mit der Metal-Welt und insbesondere mit den „Metal-Leuten", die für sie „praktisch wie eine Großfamilie" seien und von denen sie sich angenommen und wertgeschätzt fühle.

5.2 Lisas WMC

Unser dritter Vergleichsfall ist der von Lisa, einer zwölf Jahre alten Schülerin aus einer norddeutschen Kleinstadt. Ebenso wie Trisha macht Lisa schon früh viel Musik zu Hause. Während sie die Grundschule besucht, erhält sie Klavierunterricht, nach ihrem Wechsel auf ein Gymnasium beginnt sie als Schlagzeugerin in einer Band-AG, in der hauptsächlich Coverversionen bekannter Songs gespielt werden. Seit zwei Jahren erhält Lisa außerdem Schlagzeugunterricht, wobei, im Unterschied zum Klavierunterricht, auf Noten weitgehend verzichtet wird. Lisa hört viel Metal-Musik und ist ein großer Alice Cooper-Fan. Wie nimmt Lisa das WMC wahr, welche Erfahrungen

macht sie dort und welche Herausforderungen stellen sich ihr? Und: Inwiefern wird die Integration des WMC in ihre Lernökologie erleichtert durch die Tatsache, dass sie ein Metal-affines Instrument spielt und mit der Band-AG einen Lernort in ihrer Lernökologie hat, der möglicherweise ähnliche Merkmale wie das WMC aufweist?

Ebenso wie Trisha muss Lisa nicht zu einer Teilnahme am WMC überredet werden, da sie sich seit Jahren nichts sehnlicher wünschte, bislang aber zu jung dafür war. Im WMC findet Lisa schnell Anschluss; die erste Probe beschreibt sie begeistert als „richtig cool". Herausforderungen nennt sie keine, was vermutlich daran liegt, dass sie durch die Band-AG bereits über Erfahrung im Musikmachen mit einer Band verfügt. Auch die Teilnahme am Songwriting-Prozess fällt ihr nicht schwer, da sie im Schlagzeugunterricht ein Repertoire unterschiedlicher Drumpatterns aufgebaut hat, aus dem sie nun einfach auswählen kann. Ähnlich wie Trisha gelingt es Lisa sogleich produktive Verbindungen zu anderen Orten ihrer Lernökologie herzustellen. Dabei kommt ihr sicherlich zu Gute, dass sie ebenfalls gerne Dinge ausprobiert und es vorzieht, eigene Ideen zu entwickeln, statt von anderen gesagt zu bekommen, was sie wie zu spielen habe. Lisa scheint somit eine gewisse Affinität zu den Konventionen und Praktiken des Musikmachens im WMC zu haben. Förderlich ist dafür wohl auch der Umstand, dass sie Schlagzeug spielt – ein Instrument, das tendenziell eher in einem Metal-Kontext anzutreffen ist als ein Cello oder eine Geige. Sie beschreibt das WMC als einen Ort, an dem sie sich so verhalten und verwirklichen könne, wie sie es gerne auch an den übrigen Orten ihrer Lernökologie tun würde.

5.3 Dreimal WMC

Das WMC als ein und derselbe Lernort wird von den drei vorgestellten Teilnehmerinnen unterschiedlich erlebt. Wesentliche Gründe für die Unterschiede im Place-Making liegen in den Wechselwirkungen zwischen dem WMC mit den übrigen Orten innerhalb der individuellen Lernökologien bzw. zwischen den jeweils herrschenden Konventionen und Praktiken. So stellt die Regel, ohne Noten zu spielen, für Helena eine Herausforderung dar, während Lisa solches Musizieren vom Schlagzeugunterricht gewohnt ist und es daher nicht als Spezifikum des WMC wahrnimmt. Weitere bedeutsame Elemente für das jeweilige Place-Making sind die gespielten Instrumente und die ihnen zugeschriebenen Bedeutungen sowie die jeweilige persönliche Voreinstellung zum Camp. Während sich Helena eher als schüchtern beschreibt und sich zunächst nicht traut, eigene Ideen im Songwriting-Prozess zu äußern, beteiligen sich Trisha und Lisa von Beginn an daran, was wohl auch daran liegt, dass beide eine gewisse Affinität zum Do-it-yourself-Ethos des WMC aufweisen. Indem sie das Camp als einen Ort wahrnehmen, an dem sie sich verwirklichen können, verbinden sie es vergleichsweise problemlos mit ihren anderen Lernorten. Helena hingegen gelingt es nicht unmittelbar, das WMC in ihre Lernökologie zu integrieren. Stattdessen bedarf es dafür eines längeren Prozesses, der allerdings zum Zeitpunkt des Interviews, Helenas vierter WMC-Teilnahme, als abgeschlossen gelten kann. Auf diesen Prozess, der zu einer produktiven Integration des WMC in Helenas Lernökologie führt und zugleich

mit einer Veränderung ihres Place-Making einhergeht, gehen wir abschließend kurz ein.

6. Die Integration des WMC in Helenas Lernökologie

Bei der Integration des WMC in Helenas Lernökologie wirken verschiedene Faktoren zusammen. So lässt sich als ein wichtiger Faktor benennen, dass es ihr trotz ihrer Schüchternheit innerhalb kurzer Zeit gelingt, neue Bekanntschaften und Freundschaften, insbesondere zu ihren Mitmusikerinnen und -musikern, zu knüpfen. Dadurch fühlt sie sich nicht nur wohl und geborgen im Camp; der vertrautere Umgang innerhalb der Band führt auch zu einer toleranteren Handhabung von Spielfehlern. Das wiederum ermutigt Helena, spontaner zu agieren und sich aktiv am Songwriting-Prozess zu beteiligen. Zu den wichtigen sozialen Faktoren bei der Integration des WMC gehört dabei auch die Interaktion mit musikalischen Impulsgebern. Beispielsweise informiert ein Mitmusiker, ein Gitarrist, Helena über die Akkorde, die er spielt, was Helena als Grundlage dafür dient, zu „berechnen", welche Töne dazu auf dem Cello passen könnten. Dabei bedient sie sich wiederum bei ihrem musiktheoretischen Wissen, das sie nach eigener Aussage vor allem im schulischen Musikunterricht erworben hat. Zunehmend gelingt es ihr also, auf Fertigkeiten und Kenntnisse zurückzugreifen, die sie andernorts erworben hat, deren Übertragung in das WMC ihr aber zu Beginn schwergefallen ist. Zugleich erlernt sie im WMC neue Fertigkeiten, die an ihren anderen Lernorten nicht vermittelt werden. Lernen kann dabei auf eine Weise geschehen, die im Kontext einer klassischen Musikausbildung unkonventionell wirken dürfte, im WMC aber insofern als konventionelle Lernweise verstanden werden kann, als hierbei vestimentäre und kinetische Konventionen der Metal-Kultur zum Einsatz gebracht werden: „Wenn dann Leute neben dir stehen und mit ihren Springerstiefeln auf den Boden stampfen, damit du deinen Takt hältst, zählt man irgendwann im Kopf mit." Das Beispiel zeigt, dass Helenas Integrationsleistung nicht nur gefördert, sondern geradezu eingefordert wird. Beispielsweise durch die Aufforderungen des Bandmanagers: Mach was! Improvisier! Sei spontan! Bring dich ein! Spiel ohne Noten! Der Bandmanager kann somit nicht nur als Impulsgeber, sondern auch als Wächter der Kultur verstanden werden, der darauf achtet, dass die Konvention des freien Spiels ohne Noten eingehalten wird. Er fordert Helena offensiv heraus, sich entsprechend umzustellen, sich also auch in dieser Hinsicht einzupassen. Der Transfer von ortsspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen und das Musiklernen an dem zunächst ungewohnten Lernort sind in Helenas Fall also eng mit sozialer Vernetzung, Interaktionen mit verschiedenen Impulsgebern und Impulsgeberinnen sowie dem Sich-Einlassen auf kulturelle Konventionen verbunden.

Letztendlich kann die Integration des WMC in ihre Lernökologie aber nur deshalb gelingen, weil Helena sie selbst aktiv vorantreibt. Das geschieht nicht nur, indem sie Ermutigungen, Impulse und Aufforderungen praktisch umsetzt, sondern auch durch weiterführende, eigene Interpretationen, Umdeutungen und Transformationen von Elementen des WMC. Das sei am Beispiel der Noten kurz illustriert. Unter gewissen Umständen wird im WMC durchaus toleriert, dass Helena ihre Cellostimme auf No-

tenpapier schreibt und somit eine Praktik von ihren anderen Lernorten in das Camp überträgt. Solange sie einen wohlmeinenden Bandmanager hat, geht das gut; jedoch gebe es „spezielle Leute, wenn die das sehen, bekommt man erstmal einen Einlauf, weil Rockmusik nichts mit Noten zu tun hat." Um dem zu begegnen, hat sie einen Kompromiss gefunden: Sie modifiziert die importierte Praktik (das Notieren der zu spielenden Musik), indem sie statt ‚gewöhnlicher' Noten die den Tonhöhenbezeichnungen entsprechenden Buchstaben (z. B. a, h, c) an eine Tafel im Proberaum schreibt. Das erfordert zwar ein Umdenken, vermeidet oder lindert jedoch den Konflikt: „Da kriegt man nicht so viel Ärger." Mittlerweile wendet Helena diese Praktik bei jeder ihrer WMC-Teilnahmen an, wodurch auch die Geigerin Trisha, die in derselben Band spielt, bereits bei ihrer ersten Teilnahme davon profitieren kann. Allgemein kann man sagen, dass der Konflikt zwischen einer gewohnten Praktik des Musizierens und den Konventionen des WMC bei Helena einen Lernprozess ausgelöst hat, aus dem eine Transformation der konflikthaften Elemente hervorgegangen ist, die das wahrgenommene Aufeinandertreffen zweier Welten abfedert. Auch in dieser Weise formt Helena die Integration des WMC in ihre Lernökologie aktiv mit. Wie das Beispiel Trisha zeigt, leistet sie zudem auch für andere einen entsprechenden Integrationsbeitrag.

Helena trägt aber nicht nur ‚vor Ort' zur Integration des WMC bei, sondern auch außerhalb davon bzw. in der Zeit zwischen den Camps. So erarbeitet sie sich ab und zu Stücke aus dem Bereich populärer Musik zu Hause – und zwar mit Hilfe von Noten aus dem Internet. Außerdem besorgt sie sich Notenhefte mit derlei Stücken und nimmt diese mit in ihren Cellounterricht. Gelegentlich kommt es vor, dass sie Songs wie „Nothing Else Matters" von Metallica spielen darf, wodurch sie sich ein, wenn auch singuläres, Fragment des Metal-Kanons erarbeitet. Interessanterweise geschieht die Integration hier in Bezug auf das Repertoire (was gespielt wird), während die Erarbeitung mittels Noten gleichbleibt und nicht etwa auf informal learning practices, wie Lucy Green (2002) sie ausführt, zurückgegriffen wird.

7. Fazit

In unserem Beitrag haben wir das Place-Making von drei jugendlichen Musikerinnen im Bezug auf den Lernort WMC dargestellt. Im Mittelpunkt stand Helena, die sich das Camp zunächst als einen Ort vorstellt, an den sie als vermeintlich schüchterne, klassisch ausgebildete Cellistin nicht hingehört. Bei ihrer ersten WMC-Teilnahme erweisen sich diese anfänglichen Bedenken allerdings als unbegründet. Stattdessen ist Helena mit anderen, unerwarteten Herausforderungen konfrontiert. Diese erwachsen insbesondere aus den Konventionen und Praktiken des WMC, die sich von denen ihrer gewohnten Lernorte unterscheiden. Dort eine gute Cellistin fällt es ihr im WMC nicht nur schwer, wie gewohnt auf ihre Fertigkeiten und Kenntnisse zurückzugreifen, sondern sie ist noch dazu mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Für Helena scheinen im WMC zwei Welten aufeinanderzutreffen, die sich zunächst nur schwer in Einklang bringen lassen. Trisha und Lisa hingegen scheinen diese dichotome Wahrnehmung nicht zu teilen. Ihnen gelingt die Integration des WMC in ihre Lernökologie relativ problemlos – ein Hinweis darauf, dass Place-Making und Qualität

der Integration miteinander zusammenhängen bzw. sich gegenseitig bedingen. Demgegenüber bedarf es bei Helena eines Integrationsprozesses, der insbesondere während ihrer mittlerweile vier WMC-Teilnahmen stattfindet, sich aber auch auf die Zeit dazwischen erstreckt. Er beinhaltet das Knüpfen von Kontakten, verschiedene Lern- und Entwicklungsprozesse sowie das Herstellen von Beziehungen zwischen dem WMC und anderen Lernorten.[10] Der von Helena wesentlich selbst getragene und gestaltete Integrationsprozess führt schließlich dazu, dass sie sich im WMC geborgen fühlt und dort Dinge ausprobiert, die sie sich anderswo nicht zutraut. Am Ende ist das WMC für sie „wirklich ein wichtiger Ort, was Musik angeht" geworden. Dass Lernorte nicht immer produktiv in eine Lernökologie integriert werden können, zeigt sich in Helenas Fall unter anderem an der Schul-Big Band sowie am schulischen Musikunterricht; aus anderen Interviews ließen sich dafür zahlreiche weitere Beispiele ergänzen. Laut unseren Daten ist es bemerkenswerterweise häufig der schulische Musikunterricht, dessen produktive Integration in eine Lernökologie nicht gelingt.

Wie unser Beitrag gezeigt hat, wird ein und derselbe Lernort von verschiedenen Lernenden und vor dem Hintergrund komplexer musikalischer Biographien und Lernökologien unterschiedlich konstruiert (im Sinn von Place-Making), was sich wiederum auf eine etwaige Integration des Lernorts in die jeweilige Lernökologie auswirkt. Ein Umstand, dem wir versucht haben, auch durch den Titel unseres Artikels Rechnung zu tragen. Entlehnt haben wir ihn Annemarie Mols ethnographischer Studie *The Body Multiple*, die zeigt, wie ein und derselbe Körper bzw. eine bestimmte Krankheit von unterschiedlichen Akteuren jeweils anders konzeptualisiert wird: „In practice the body and its diseases are more than one, but this does not mean that they are fragmented into being many. […] I have tried to capture it in the title, in which a singular noun comes with a pluralizing adjective" (Mol, 2002, S. viii). Dementsprechend soll „The Wacken Music Camp Multiple" ausdrücken, dass das WMC durch individuelles Place-Making zwar nicht fragmentiert wird, aber nicht für alle Teilnehmenden dasselbe bedeutet.

Abschließen möchten wir unseren Artikel mit einem Plädoyer für eine holistische Erforschung des Musiklernens in individuellen Biographien. Nach unserer Forschungserfahrung lässt sich auf diese Weise dem Umstand Rechnung tragen, dass Musiklernen in ein komplexes Wirkungsgeflecht aus individuellen, sozialen, kulturellen, räumlichen und materiellen Faktoren eingebunden ist. Zu einer ganzheitlichen Erforschung von Musiklernen gehört auch, den Blick auf die vielfältigen Weisen der Beziehungsherstellung zwischen differenten Lernorten zu richten. Denn ein wesentlicher Bestandteil von (Musik-)Lernen ist eben genau das: das Herstellen von Beziehungen.

---

10 Diese Weisen der Beziehungs- oder Verbindungsherstellung lassen sich grob einteilen in den Rückgriff auf bereits vorhandene Fertigkeiten und Kenntnisse (Helena beherrscht grundlegende Cello-Spieltechniken und verfügt über musiktheoretisches Wissen, das sie vor allem im Cellounterricht sowie im schulischen Musikunterricht erworben hat), den Import bzw. die Übertragung von Praktiken (Noten als Buchstaben aufschreiben und danach spielen) sowie die Suche nach Vertrautem im Unvertrauten (Spielen nach Gefühl).

Literatur

Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, *49*, 193–244. https://doi.org/10.1159/000094368

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles et al.: Sage.

de Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

Hjelm, T., Kahn-Harris, K. & LeVine, M. (2013). Introduction: Heavy metal as controversy and counterculture. In dies. (Hrsg.), *Heavy Metal. Controversies and Countercultures* (S. 1–14). Sheffield & Bristol, CT: Equinox. https://doi.org/10.1558/pomh.v6i1/2.5

Hoffmann, D. (2016). Musik und informelles Lernen. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 546–560). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kattenbeck, C. & Heesch, F. (i. E.). Das Siegener Rockmobil. Eine explorative Studie zu einem außerschulischen Lernort für populäre Musik. In A. Flügel et al. (Hrsg.), *Orte und Räume der Generationenvermittlung. Außerschulisches Lernen von Kindern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kerres, M. (2017). Lernprogramm, Lernraum oder Ökosystem? Metaphern in der Mediendidaktik. In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_2

Moir, Z., Powell, B. & Smith, G. D. (Hrsg.). (2019). *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education. Perspectives and Practices*. London et al.: Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350049444

Mol, A. (2002). *The Body Multiple. Ontology in Medical Practice*. Durham & London: Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822384151

Neidhardt, H. (2006). Orte der Lernermöglichung. Wie Kontextmerkmale Lernprozesse unterstützen. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 39–41.

Röbke, P. (2009). Lösung aller Probleme? Die „Entdeckung" des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 11–30). Mainz: Schott Music.

Röbke, P. & Ardila-Mantilla, N. (Hrsg.). (2009). *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott Music.

Russell, J. L., Kehoe, S. & Crowley, K. (2017). Linking In-School and Out-of-School Learning. In K. Peppler (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school learning* (S. 445–449). Los Angeles et al.: SAGE.

Taylor, K.H. & Phillips, N. (2017). Place-making. In K. Peppler (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school learning* (S. 594–596). Los Angeles et al.: SAGE.

Wacken Music Camp. Verfügbar unter https://wacken-music-camp.de

2.
Akteure der Kulturvermittlung

Ulrike Kranefeld & Anna-Lisa Mause

Anleitung zum Eigen-Sinn?

Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens

Einen zentralen Qualitätsaspekt im Kontext ästhetischer Bildung stellt die Begleitung von generativen Gestaltungsprozessen dar. Das Vorhaben *LinKo*[1] untersuchte dazu exemplarisch Interventionen von Anleitenden[2] während des Musik-Erfindens in Kleingruppen. Ziel war die Rekonstruktion von entsprechenden fachspezifischen Handlungsmustern und ihrer interaktionalen Bedingtheit in der Alltagspraxis des Musikunterrichts und außerschulischer musikbezogener Angebote.

1. Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens in der Gruppe

Ein Grund für die Bedeutung musikalischer Erfindungsprozesse[3] innerhalb musikdidaktischer Konzeptionen und schulischer Curricula ist das Interesse an der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen" (Wallbaum, 2009, S. 197) im Musikunterricht. Häufig lassen sich im Zusammengang mit dem Musik-Erfinden Formate kooperativen Lernens finden, denen gerade in Kombination mit offeneren Aufgabenformaten das Potenzial zugeschrieben wird, „Anlass zum ästhetischen Streit" (Rolle, 2014, S. 5) zu geben. Gleichzeitig zeigt die Forschungslage, dass in Gruppenarbeiten nicht automatisch ein solch ästhetischer Streit entstehen muss: Aus gesprächsanalytischer Perspektive stellt Wuttke (2006) für Gruppenarbeitsdialoge fest, dass „unkritische Zustimmungstendenzen" und „unreflektierte Konfrontation" im Vergleich zur

---

1 Das Forschungsvorhaben *LinKo* (*Lernbegleitung im Blindflug. Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen*) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1608 im Förderschwerpunkt „Forschung zur Kulturellen Bildung" (2016–2019) gefördert.

2 Im Vorhaben LinKo wurden Prozesse des Musik-Erfindens in unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Formaten erhoben, weshalb wir im Folgenden unter „Anleitenden" sowohl Musiklehrende als auch Workshopleiterinnen und Workshopleiter sowie Komponistinnen und Komponisten fassen. Es zeigte sich, dass zumindest für unser Sample kein durch ihre jeweiligen Rollen geprägter systematischer Unterschied zwischen diesen Gruppen in der Art und Weise der Interventionen festzustellen war.

3 Datengrundlage unserer Studie waren Unterrichtssequenzen, in denen Anleitende nach eigener Angabe Prozesse des Musik-Erfindens in Gruppen initiieren. Wir unterscheiden deshalb bei der Bezeichnung der Prozesse bewusst nicht zwischen den im Diskurs teils uneinheitlich verwendeten Begriffen (wie z. B. Improvisation, Komposition, (musikalisches) Gestalten), sondern nutzen den allgemeineren Begriff des Musik-Erfindens, der alle in der Praxis vorgefundenen (Misch-)Formen einschließen soll.

gewünschten „kritischen Auseinandersetzung mit Ideen und Lösungswegen" (ebd., S. 129) überwiegen. Dies gilt ebenso für Prozesse des Musik-Erfindens, in denen einige Gruppen ihre Ideen nur teilweise Evaluationen unterziehen und immer wieder „mit einer schnellen Lösung" über Aushandlungsschleifen hinweggehen (Kranefeld, 2008, S. 85). Vor diesem Hintergrund wird einer Prozessbegleitung durch Anleitende in der Allgemeindidaktik das Potenzial zugeschrieben, die Kommunikationsqualität „sowohl hinsichtlich der soziokognitiven Gesprächskultur als auch hinsichtlich der fachlichen Bearbeitung der Aufgabe" (Pauli & Reusser, 2000, 426f.) zu fördern. Für die Musikpädagogik beschreibt Webster (2003) die Anregung von Überarbeitungs- und Erweiterungsprozessen als zentrales Element einer fachspezifischen Begleitung. Auch Rolle (2014) fordert gerade in Hinblick auf die Entwicklung einer „musikbezogene[n] (ästhetische[n]) Argumentationskompetenz" (ebd., S. 5) Überarbeitungsprozesse, gleichzeitig wird aber ein „Zurücktreten der Lehrperson" (Rolle & Wallbaum, 2010, S. 509) als Voraussetzung dafür angemahnt, dass „die SuS in eine symmetrische Kommunikationssituation [kommen], die ästhetisches Wahrnehmen, Urteilen und Streiten erleichtert und anregt" (ebd.).

Insgesamt wird die Frage nach einer angemessenen Begleitung bei Prozessen des Musik-Erfindens als international konstatiertes Forschungsdesiderat betrachtet (Webster, 2003; Zill, 2016) und meist nur am Rande auf Grundlage von Interviewdaten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler oder Anleitenden bearbeitet (z. B. Schatt, 2009; Zill, 2016). Nur Fautley (2004) untersucht explizit – allerdings lediglich auf einer Sichtstrukturebene – Interventionen von Lehrenden innerhalb von Kompositionsprozessen in Großbritannien und stellt fest, dass diese meist im Frageformat erfolgen, fast ausschließlich organisatorische Belange betreffen und vorrangig dem Ziel folgen, den Prozess der Gruppe aufrecht zu erhalten, damit überhaupt ein Produkt entsteht. Vor diesem Hintergrund konstatiert er eine Marginalisierung qualitativer Aspekte.

Auch im allgemeindidaktischen Diskurs stellt die Frage um die Rolle von Lehrenden in schüler- und selbstständigkeitsorientierten Unterrichtssettings ein Forschungsdesiderat dar (z. B. Pauli & Reusser, 2000; Webb, 2009). Zwar wird kooperativen Prozessen in diversen Studien (z. B. Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999; Tepner, Roeder & Melle, 2009) und internationalen Metaanalysen (z. B. Johnson & Johnson, 1989; Kyndt et al. 2013) eine hohe Relevanz und Wirksamkeit zugeschrieben, der entsprechende Wandel für die Anleitenden vom reinen Wissensvermittler zum Berater und Prozessbegleiter erscheint allerdings noch nicht grundlegend geklärt (Leiss, 2007). Im Anschluss an ältere Studien zur schulischen Gruppenarbeit findet sich in der didaktischen Literatur vor allem die Empfehlung, als Lehrende – angesichts des Autonomieanspruchs des Formats – auf Interventionen möglichst zu verzichten (Fürst, 1999). Im Gegensatz dazu wird aber in aktuelleren Studien, insbesondere aus dem naturwissenschaftlichen Bereich, auch auf das Potenzial einer fachspezifischen und vor allem prozessorientierten Lernbegleitung verwiesen (Kobarg & Seidel, 2007; Krammer, 2009).

Neben diesen fachübergreifenden Fragen einer angemessenen Lernbegleitung stellen sich für Prozesse des Musik-Erfindens auch jenseits des ästhetischen Gegenstandes einige spezifische Herausforderungen an eine prozessbezogene Begleitung: Die oftmals offenen Aufgabenstellungen lassen tendenziell vielfältige Lösungswege

und -ergebnisse zu, sodass sich nur schwer Vorhersagen zu den sich entwickelnden Arbeits- und Lernprozessen treffen lassen (Büring, 2010; Kranefeld, 2008). Zudem ist der Gruppenprozess häufig von einem Ineinander sprachlicher und musikalischer Äußerungen geprägt (Buchborn, 2011), was eine zuverlässige und schnelle Einschätzung des Arbeitsprozesses für die Anleitenden erschwert.

2. Fachspezifische Besonderheiten einer Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens

Im aktuellen Diskurs um das Musik-Erfinden in pädagogischen Kontexten wird über diese grundsätzlichen Herausforderungen hinaus vermehrt die Frage aufgeworfen, wie „sich eine individuelle Vorstellung vom ästhetisch persönlich Gültigen […] mit Instruktion, Belehrung, Korrektur oder auch nur Anregung […] vereinbaren [lässt]" (Sachsse, 2019, S. 864). Insbesondere in Phasen der Prozessbegleitung kann die grundlegende Antinomie des Lehrendenhandelns zwischen pädagogischer Anleitung und der Berücksichtigung der „Ausbildung von Individualität, Selbstständigkeit und Eigen-Sinn" (Bräu, 2008, S. 186) angesichts des ästhetischen Gegenstandes eine besondere Zuspitzung erfahren: Deshalb wird in Bezug auf generative Prozesse im Musikunterricht auf die Frage verwiesen, „wieviel Freiheit, […] Individualität und Raum für Experimentelles" (Aigner, 2017, S. 41), aber auch wieviel ‚Beschränkung' oder ‚Strukturierung' es zum kreativen Arbeiten und Lernen braucht (Reitinger, 2018; Schneider, 2008). Berkley (2004) spricht im Zusammenhang mit der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens deshalb vom zentralen Spannungsfeld „to guide students towards profitable goals whilst enabling them to retain their independence as composers" (ebd., S. 256).

Eine solche Unabhängigkeit als Komponierende wird allerdings latent davon bedroht, dass – wie Schatt (2009) im Projekt „Unser Faust" beobachtet – die Rückmeldungen der Anleitenden stark von ihren dahinterliegenden ästhetischen Vorstellungen geprägt werden, die nur selten im Prozess selbst transparent gemacht werden. Auch die entsprechende didaktische Literatur ist von solchen ästhetischen Vorstellungen durchdrungen. So erklärt etwa Friedrich (2016) in seinem kompositionspädagogischen Konzept „alles Tonale, rhythmisch Vertraute, Gegenständliche zu Sperrgebieten […], womit verhindert wird, dass das Ohr […] sich vor dem neuen, unbekannten, unerhörten Terrain verbarrikadiert" (ebd., S. 63). Weidner, Weber & Rolle (2019) weisen darauf hin, dass auch in kompositionspädagogischen Kontexten das vom Soziologen Reckwitz (2016) so konstatierte „Kreativitätsdispositiv" wirksam wird, also „ein Regime des ästhetisch Neuen" (ebd., S. 135). Didaktisch relevant werden solche ästhetischen Vorstellungen der Anleitenden insbesondere vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler tendenziell dazu neigen, die Erwartungen Anleitender zu erfüllen: „They are more concerned about what will please the teacher than what will serve their own purposes" (Wiggins, 1999, S. 35). Für Wiggins ist es daher notwendig, die Schülerinnen und Schüler in ihren Ideen zu bestärken, da sie sonst den Eindruck gewinnen können, dass sie für die Lehrkraft komponieren und nicht für sich selber. Ist aber ihre Zuschreibung von „Ownership" bedroht, kann dies bei den Schülerinnen und Schülern

dazu führen, dass sie sich nicht mehr mit ihrem eigenen Werk identifizieren (ebd.). Mit ihren Interventionen positionieren sich Anleitende also unweigerlich in einem Spannungsfeld zwischen Eigen-Sinn und Lenkung, zwischen Autonomieanspruch und Zielgerichtetheit, aber auch zwischen rein organisatorischem Feedback und ästhetischem Diskurs.

Das vorliegende Forschungsvorhaben schließt an den aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs zu Interventionen bei Gruppenarbeiten an, reagiert aber gleichzeitig auf Desiderate, die auch die Forschung zur kulturellen Bildung betreffen: Es fehlt an einer integrierten und systematischen Zusammenschau sozialer und fachbezogener, also hier auf ästhetische Bildungsprozesse bezogener Aspekte der Begleitung. In musikbezogenen Vorarbeiten findet sowohl die konsequente interaktionale Einbettung der Interventionen in den Prozesszusammenhang als auch ihr mögliches Format als Routinehandlungen kaum Beachtung. Inwieweit durch eine Begleitung der Prozesse des Musik-Erfindens sinnvoll die fachliche Bearbeitung der Aufgabe und damit musikbezogene Lernprozesse gefördert werden können, kann notwendigerweise nur aus fachdidaktischer Perspektive beantwortet werden.

3. Fragestellung und methodisches Design des Projekts

3.1 Fragestellungen des Projekts

Zentrale Fragestellungen ergeben sich aus der oben beschriebenen besonderen fachdidaktischen Anforderungsstruktur für Anleitende im Kontext von Prozessen des Musik-Erfindens in Bezug auf die *Qualität von Lernbegleitung*:

- Welche Handlungs- bzw. Interaktionsmuster entwickeln die beteiligten Akteurinnen und Akteure in Interventionsphasen in Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen?
- Wie positionieren sich Anleitende dabei im Spannungsfeld zwischen dem ‚Eigen-Sinn' (Bräu, 2008) der musikalischen Konzepte der Schülerinnen und Schüler und den (ggf. auch stark didaktisch geprägten) eigenen Vorstellungen?
- Wie verhalten sich die jeweiligen Interventionen der Anleitenden zum vorgängigen Prozess der Gruppe und welche Wirkung haben sie auf die weitere Arbeit?

In Bezug auf *professionstheoretische Aspekte* stellt sich die Frage, wie sich bei den Anleitenden Individualkonzepte[4] und Handlungsmuster zueinander verhalten und ob es zum Beispiel im Kontext von Interventionen während des Musikerfindens zur Ausbildung von Routinen und Unterrichtsskripts kommt (Kranefeld & Heberle, 2016).[5]

4 S. zum Begriff Individualkonzepte in der Musikpädagogik Niessen (2008).

5 In vorliegendem Beitrag werden aus Platzgründen nur ausgewählte Ergebnisse der Videoanalyse zur Struktur der Interventionen von Anleitenden berichtet. Ausgespart bleiben die Rekonstruktion der Perspektiven der beteiligten Akteurinnen und Akteure (vgl. hierzu z. B. Meisterernst, i. Ersch.) und weitere Ergebnisse zu professionsbezogenen Aspekten.

3.2 Datenerhebung und Sample

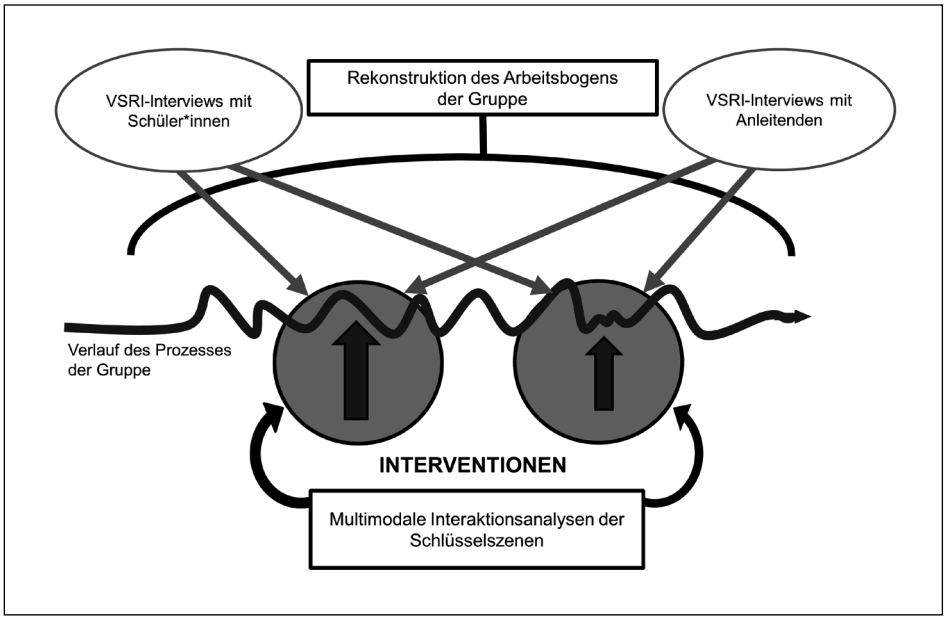


Abb. 1: Methodisches Design des Projekts LinKo.

Zentrales Erhebungsinstrument war die Erfassung der Begleitung der Gruppenprozesse durch Anleitende mit Hilfe videobasierter Methoden (Dinkelaker & Herrle, 2009; für die Musikpädagogik: Kranefeld, 2017), welche gerade auch die Analyse non-verbaler Kommunikation in Musizierphasen (Gebauer, 2011), aber auch von Blickrichtungen zur Rekonstruktion von Adressatenbezug ermöglichen.

Um eine alltägliche Praxis sowohl des Musikunterrichts als auch außerschulischer Angebote erfassen zu können, wurden Gruppenarbeitsphasen zum Musik-Erfinden in drei unterschiedlichen Formaten videografisch erhoben:

(1) *Gruppenarbeitsphasen im regulären Musikunterricht* an zwei allgemeinbildenden Schulen.
(2) *Gruppenarbeitsphasen in zwei Kooperationsprojekten*, in denen eine Komponistin oder ein Komponist über längere Zeit mit einem Musikkurs arbeitete.
(3) *Gruppenarbeitsphasen in einem eintägigen Workshop* für junge Komponistinnen und Komponisten.

So konnten insgesamt 16 verschiedene Kleingruppen (à drei bis sechs Schülerinnen und Schüler) aus fünf verschiedenen Kursen beobachtet und aufgenommen sowie das Handeln von neun Anleitenden beobachtet werden. Die Auswahl der Angebote erfolgte im Sinne der Grounded Theory Methodologie (GTM) in Form eines Theoretical Samplings (Strauss & Corbin, 2010). Der Fokus lag dabei auf dem Oberstufenunterricht (Stufe 9 bis 13) bzw. im außerschulischen Bereich auf der entsprechenden Altersstufe der Teilnehmenden (16 bis 19 Jahre). Gleichzeitig wurde darauf geachtet,

dass (Musik-)Kurse aus verschiedenen Schulformen und im Sinne eines kontrastiven Vergleichs Lehrende mit viel und wenig Erfahrungen im Bereich des Musik-Erfindens angefragt wurden.

Um ergänzend auch individuelle Perspektiven der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu erfassen, wurden mit ihnen im Anschluss an einzelne videografierte Arbeitsphasen Video-Stimulated-Recall-Interviews (VSRI; Behrens, 2012) geführt. Als Stimulus diente ein kurzer Videoausschnitt einer vorausgehenden Intervention.

3.3 Datenauswertung

Um beurteilen zu können, wie sich die jeweilige Intervention zum vorgängigen Prozess und zur Weiterarbeit in der Gruppe verhält, wurden die Gruppenprozesse zunächst auf einer Sichtstrukturebene segmentiert. Als heuristischer Rahmen diente hierfür Anselm Strauss' Idee eines „arc of work", also eines Arbeitsbogens, den auch Bräu (2002) für die Rekonstruktion von Gruppenarbeiten in der Schule nutzt. Die dort vorgeschlagenen Komponenten eines Arbeitsbogens (vgl. Bräu, 2002; Schütze, 1984) mussten allerdings angesichts der Besonderheiten der musikbezogenen Prozesse und des fachlichen Fokus der Fragestellung ausgeschärft werden. Hilfreich erwiesen sich hierbei die von Biasutti (2012) für Kompositionsprozesse rekonstruierten Prozesskategorien („context definition", „experimenting", „constructing", „playing", „evaluating").

Neben dieser Segmentierung der Prozesse auf einer Sichtstrukturebene wurden im Hinblick auf die Interventionsphasen Schlüsselszenen ausgewählt und zunächst anhand von niedrig-inferenten Kategorien systematisiert.[6] Anders als bei Fautley (2004) ließen sich in dem vorliegenden Sample nur 34% rein organisatorische Interventionen identifizieren. Damit weisen zwei Drittel der Interventionen inhaltliche Aspekte auf. Auch im Hinblick auf die Adaptivität der Interventionen bieten diese ersten Auswertungen interessante Hinweise: In knapp der Hälfte der Situationen ging den Eingriffen keine Beobachtungsphase voraus, in denen sich die Anleitenden einen Überblick über den Arbeitsprozess und -stand der Gruppe verschaffen konnten.

Nach diesen methodischen Vorarbeiten zur ersten Systematisierung der Daten wurden ausgewählte Schlüsselszenen anschließend im Rahmen eines sequenzanalytischen Vorgehens einer multimodalen Interaktionsanalyse unterzogen (Schmitt, 2015). Für die multimodale Interaktionsanalyse ist charakteristisch, dass nicht nur die verbalen Äußerungen, sondern vor allem auch rein visuell sichtbare Komponenten der Interaktion wie Gestik, Mimik, aber auch der für Kompositionsprozesse relevante Umgang mit Dingen wie etwa Partituren, Musikinstrumenten oder Alltagsgegenständen als Teil der Kommunikation in den Analysefokus rücken (vgl. Schmitt & Knöbl, 2013; Kranefeld, Duve & Mause, 2019). Um dies zu gewährleisten wurden nicht nur die

6 Zur Kodierung wurde folgendes Kategoriensystem genutzt: Charakter der Lehrerintervention (invasiv, responsiv, passiv), inhaltliche Ausrichtung (inhaltlich, organisatorisch), Dauer der Intervention, Dauer der vorherigen Beobachtung, Art und Weise des Eingriffs (unterbrechend, begleitend), Zeitpunkt im Prozess (anhand der vorgängigen Segmentierungsanalyse).

erstellten Transkripte, sondern stets auch das erhobene Videomaterial und „neue Sekundärdokumente" (Schmitt, 2015, S. 46) wie zum Beispiel Standbildreihen als weitere Grundlage in die Analysen einbezogen. Im Anschluss an die Analyse der einzelnen Interaktionssequenzen wurden die daraus entstandenen fallbezogenen Kategorien einem fallübergreifenden Vergleich unterzogen, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft und im Sinne der GTM zu einem theoretischen Konstrukt verdichtet.

4. Handlungs- und Interaktionsmuster im Kontext der Anleitung zum Eigen-Sinn

Betrachtet man innerhalb der Interventionssequenzen zunächst isoliert das Handeln der Anleitenden, zeigen sich in den bisherigen Auswertungen zwei grundlegende inhaltliche Tendenzen: (1) die Weitung eines Möglichkeitsraumes, indem Anleitende alternative kompositorische Ideen einbringen oder zur weiteren Exploration anregen und (2) die begrenzende Nachjustierung der initial meist offenen Kompositionsimpulse durch (nachträgliches) Setzen von Regeln, Rück-Verweisen auf die Aufgabenstellung oder auf vorherige Absprachen. Im Folgenden sollen - exemplarisch in Bezug auf die erste Tendenz der Anregung zur Exploration – entsprechende Handlungsmuster der Anleitenden und ausgewählte Interaktionsmuster der beteiligten Akteurinnen und Akteure anhand von Beispielen differenzierter dargestellt werden.

4.1 Anregung zur Exploration

Unsere Analysen zeigen, dass Interventionssequenzen zu einem möglichen Ort der Anregung zur Exploration werden können und dass die bloße kontrastive Gegenüberstellung von Anleitung und Eigen-Sinn das komplexe Spannungsfeld, das sich zwischen diesen Polen aufspannt, nur unzureichend beschreibt. Als Anforderung an das Handeln der Anleitenden erscheint nicht nur die in der Literatur thematisierte *Wahrung des Eigen-Sinns* der Schülerinnen und Schüler relevant (Bräu, 2002), sondern – so zeigten unsere Analysen – darüber hinaus offensichtlich auch die Notwendigkeit einer *Anleitung zum Eigen-Sinn* in Form der Anregung zur Exploration. Die folgenden Beispiele aus zwei verschiedenen Schulen zeigen, dass Anleitende durchaus sehr unterschiedliche Wege einschlagen, um zur Exploration anzuregen. Bemerkenswert ist, dass die Anleitenden in beiden Fällen relativ zu Beginn der Arbeitsphase von den Schülerinnen und Schülern direkt oder indirekt um Hilfe gebeten werden und damit für sie ein gewisser Handlungsdruck entsteht darauf reagieren zu müssen: Eine Musiklehrerin wird als Ideengeberin adressiert („Frau Lorenz, haben Sie Ideen?" (P1.ii_In3.1 (L))); einem Komponisten, der für ein Kooperationsprojekt in die Schule gekommen ist, wird von einer Gruppe Hilfebedürftigkeit signalisiert („Wir haben keine Ahnung […] Irgendwie ist unser Ding [die zu vertonende grafische Partitur, KM] komisch" (P2.i_In3.3A(K))). Während die Musiklehrerin reagiert, indem sie der Gruppe, die mit ihren Stimmen den Gegensatz von Gut und Böse darstellen soll, Stimmlaute aktiv und variantenreich demonstriert und gleichzeitig verbal zum eigenen stimmlichen Explorieren auffordert (Kranefeld & Mause, 2018), generiert und skizziert der Komponist

auf einer konzeptionellen Ebene drei unterschiedliche kompositorische Ansätze, wie die Schülerinnen und Schüler mit einer vorgegebenen grafischen Notation umgehen könnten.

4.2 Handlungsmuster des *(Un)Eindeutigen*

Eine strukturelle Besonderheit besteht in beiden Fällen darin, dass zur eigenen Exploration angeregt werden soll, (notwendige) Beispiele, die in diesem Kontext klingend oder verbal von den Anleitenden gegeben werden, aber immer ein Höchstmaß an Konkretion bedeuten, automatisch also Möglichkeiten fokussieren und in den Vordergrund stellen. Dies führt zu einem fallübergreifend rekonstruierten Handlungsmuster des *(Un)Eindeutigen*, das sich in verschiedenen Facetten und nicht nur bei der Anregung zur Exploration im Material zeigt:

Aufhebung einer vermeintlichen Verbindlichkeit der Anregungen durch explizite Relativierung

Häufig rahmen Anleitende ihre Vorschläge durch relativierende Einleitungen wie z. B. „Ich werf' jetzt einfach mal so was rein" (P2.i_In3.3A(K)), die auf Unverbindlichkeit und den Beispielcharakter der folgenden Anregungen verweisen. Oftmals wird der Verweis auf die Vielzahl an Möglichkeiten am Ende noch einmal wiederholt (z. B. „ihr könnt natürlich auch alles Mögliche" (P1.ii_In3.1 (L)). Auffällig ist dabei die Verwendung der Personal- und Possessivpronomen (z. B. „Ihr könntet ja jetzt sagen, die Linien sind von mir aus alles ein Instrument." (P2.i_In3.3A(K))), die markieren, dass die Anleitenden zwar Anregungen geben und Vorschläge machen, die kompositorischen Entscheidungen und die konkrete Umsetzung von Ideen aber bei der Gruppe liegen. Eine weitere Form der Aufhebung der Verbindlichkeit durch explizite Relativierungen ist die gehäufte Verwendung des Konjunktivs („ihr könntet") in Verbindung mit Adjektiven und Adverbien wie z. B. „quasi", „vielleicht", „theoretisch" oder „irgendwie".

Aufhebung einer vermeintlichen Ein-Deutigkeit der Anregungen durch Alternativen

Ein weiteres Handlungsmuster, um den exemplarischen Charakter der eingebrachten Ideen zu unterstreichen, besteht darin, dass Anleitende häufig nicht nur einen einzelnen Vorschlag in die Gruppe geben, sondern mehrere unterschiedlich konkrete Beispiele aneinanderreihen. Das zeigt folgendes Beispiel eines Komponisten, der die erweiterten Klangmöglichkeiten des Klaviers demonstrieren will:

> „Ihr könntet das Klavier auf verschiedene Art und Weise nutzen und auch präparieren. Sowas zum Beispiel ((legt Papier auf die Saiten des Flügels)). Klingt dann ganz anders. ((spielt auf dem präparierten Flügel)). Mehr oder weniger Papier, kann auch ähm eine Kette sein oder Holz oder wenn das Metall ist- das das klingt alles sehr an-

ders. […] ((probiert etwas mit den Pedalen des Klaviers aus)) Äh mit dem Pedal kann man sehr viel machen. […] Viele Möglichkeiten." (P1.ii_In1.1 (K))

Neben den oben beschrieben sprachlichen Mittel zur Betonung des exemplarischen Charakters ist hier eine Aufhebung der Ein-Deutigkeit eines einzelnen Vorschlags durch gleichrangige Alternativen zu finden. Diese bleiben dabei unbewertet und unvernetzt, sodass ein weiter Möglichkeitsraum aufgespannt wird.

Das beschriebene Handlungsmuster des *(Un)Eindeutigen* findet sich nicht nur im Kontext der Eröffnung von Möglichkeitsräumen, sondern ebenso in der eher begrenzenden Praktik des Nachjustierens von Regeln innerhalb der Interventionen. Hier werden die Anleitenden von den Schülerinnen und Schülern dann weniger als *Ideengeber* denn als *Regelsetzer* adressiert (Mause, im Ersch.).

4.3 Umdeutung einer Anregung zur Exploration zur konkreten Lösung

Das beschriebene Schwanken zwischen konkreten Hinweisen und deren Relativierung bietet für die Schülerinnen und Schüler prinzipiell unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten, die durch Interaktionsanalysen erschlossen werden können. Neben der Möglichkeit, eine Anregung zur Exploration zu ignorieren oder im Gegenteil aufzugreifen, findet sich ein Interaktionsmuster, das Hinweise auf eine strukturelle fachspezifische Problemlage für die Begleitung generativer Prozesse im Musikunterricht gibt: Dabei „wenden […] Schüler*innen die Anregungen unmittelbar ins Konkrete und nutzen die Beispiele der Lehrerin quasi als Steinbruch für ihre Komposition" (Kranefeld & Mause, 2018, S. 145). Im Kontext des bereits oben erwähnten Auftrags, eine stimmbasierte Komposition zum Gegensatz von Gut und Böse zu entwerfen, erklärt die Musiklehrerin nach einigen stimmbezogenen Klangdemonstrationen: „U und O sind dunklere Vokale als E und I" (P1.ii_In3.1 (L)). Dies wird von einem Schüler mit „Das ist gut" (P1.ii_In3.1 (S1)) als konkrete kompositorische Idee gedeutet und für seine ‚böse' Seite mit „Vokal tief halten" (ebd.) übernommen. Eine Schülerin übernimmt ihrerseits aus dem Vorschlag der Musiklehrerin für ihre ‚gute' Seite die nach Aussage der Lehrerin helleren Vokale E und I (ebd., (S2)).

Dieses Interaktionsmuster der *Umdeutung einer Anregung zur Exploration zur konkreten Lösung* offenbart eine strukturelle Schwierigkeit, den Modus der Exploration mit Beispielen zu plausibilisieren, ohne dass diese als konkrete Möglichkeiten missverstanden oder umgedeutet werden (können). Der Status des Exemplarischen kann – so das Ergebnis der Analyse – von den Beteiligten höchst unterschiedlich gedeutet und wahrgenommen werden.

4.4 Die Tendenz zur schnellen Lösung als intervenierende Bedingung

Eigene Vorstudien (Kranefeld, 2008) weisen auf die Tendenz von Schülerinnen und Schülern hin, in generativen Gruppenarbeiten schnelle Lösungen zu bevorzugen. Eine Anregung zur Exploration kann daher möglicherweise als Reaktion auf diese Tendenz der Schülerinn1en und Schüler gedeutet werden. Dies zeigt der Apell eines Anleiten-

den an eine Gruppe, „nicht gleich auf Entscheidungen abzuzielen“ (W_G2_SZI (K1)) und „auch wenn's vielleicht erstmal absurd oder abwegig erscheint, alles mit ein[zu] beziehen“ (W_SZI (K1)):

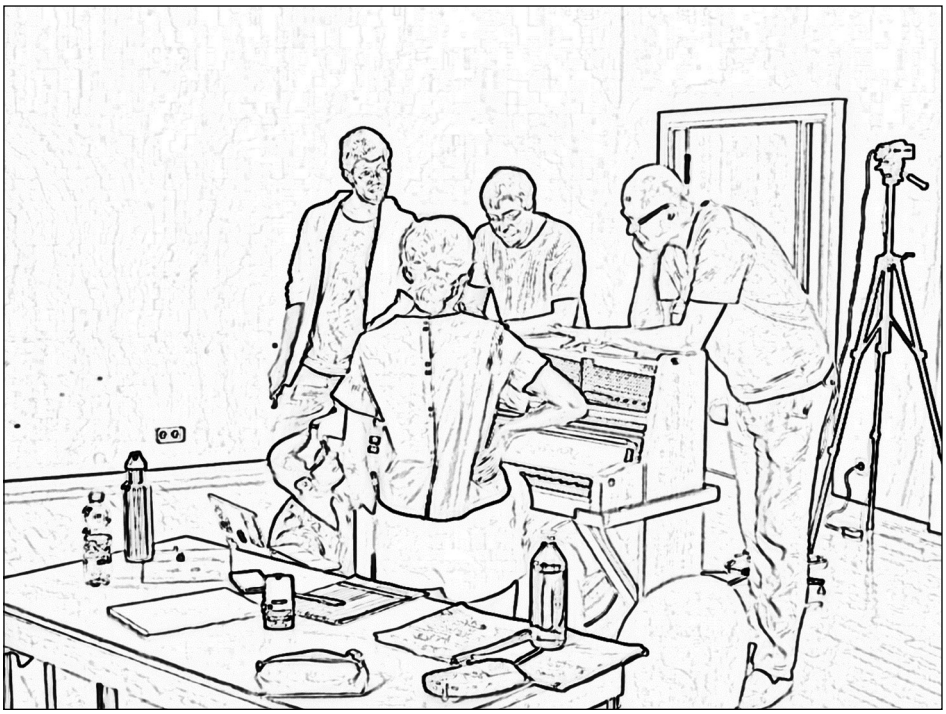


Abb. 2: Standbild der Interventionssequenz W_G2_SZIII.

> „Ihr müsst zwei Sachen trennen: […] wenn ihr Brainstorming macht, dann geht es nicht um Bewertbarkeit gleich- Ist das machbar, geht das oder geht das nicht- es geht erst mal um das Sammeln von verrückten Ideen. Die können gar nicht verrückt genug sein. Das heißt, man öffnet erstmal einen Raum. Und erst in einem zweiten oder vielleicht erst dritten Schritt geht es um Machbarkeit oder ((unverständlich)), weil sonst kommt ihr gar nicht in die Optionen die ihr eigentlich habt.“ (W_G2_SZIII (K1))

Ein solches Vorgehen des ersten ungefilterten „Brainstormings“, das der Komponist als konstitutiv für Prozesse des Musik-Erfindens markiert, steht sowohl mit der von ihm geforderten Akzeptanz von „abwegigen“, „absurden“ und „verrückten Ideen“, mit dem zeitweisen Aussetzen eines Bewertungsmodus als auch mit einer Entschleunigung des Entscheidungsprozesses in diametralem Gegensatz zu einer schulischen Logik, die Breidenstein (2006) mit der Metapher „Schülerjob“ beschreibt und die hier in Begriffen wie „Bewertbarkeit“ und „Machbarkeit“ aufscheint. Als „Kern des Schülerjobs“ (ebd., S. 214) betrachtet er auf der Basis seiner ethnographischen Rekonstruktionen eine „merkwürdig abstrakte[n], aber durchgreifende[n] Produktorientierung“ (ebd.) und insbesondere für schulische Gruppenarbeiten eine Ausrichtung auf die „möglichst effektive und rationelle Erstellung des zu präsentierenden Produkts“ (ebd.). Anregungen zur Exploration stellen eine solche schulische Logik der Produktorientierung in

Frage, wobei sich Brisanz aus der zweifelhaften Aussicht ergibt, schulische Logiken durch einzelne gegenläufige Anregungen für den Moment außer Kraft setzen zu können. Innerhalb der GTM kann man die rekonstruierte Tendenz zur schnellen Lösung und die dahinterliegende Orientierung am Schülerjob als intervenierende Bedingung werten, auf die „die Handelnden in ihrem Handeln […] treffen und mit ihnen umgehen müssen: Selbst ein Nichtbeachten hätte in jedem Fall Konsequenzen" (Strübing, 2014, S. 27).

Dass es innerhalb der Interventionssequenzen von Anleitenden nicht nur um die *Wahrung* des Eigen-Sinns der Schülerinnen und Schüler, sondern vielmehr um die grundlegende *Anleitung und Ermutigung zum* Eigen-Sinn geht, könnte vor diesem Hintergrund erklärbar werden. Ebenso wird ein Handlungsmuster des *(Un)Eindeutigen* verständlich, das im Spannungsfeld von notwendiger Konkretion zur Plausibilisierung und gleichzeitiger Öffnung zur Exploration gefangen ist. Durch den mikroanalytischen Blick auf Unterrichtssituationen können solche Logiken und strukturellen Problemlagen aufgedeckt werden. Zu beachten ist, dass die Analysen gleichzeitig auf die grundsätzliche Kontingenz von Unterrichtsinteraktion verweisen: Ob und wie Schülerinnen und Schüler auf eine Anregung zur Exploration reagieren, entzieht sich einer linearen Planbarkeit. Demzufolge können aus den Analyseergebnissen nur schwer einfache und unmittelbar daraus abgeleitete Lösungen und Wenn-Dann-Relationen im Sinne didaktischer Kausalitäten formuliert werden.

5. Fazit und Ausblick

Im Rahmen unseres Vorhabens LinKo konnten wir Handlungsmuster von Anleitenden und Interaktionsmuster der Akteurinnen und Akteure im Spannungsfeld von Anleitung und Eigenständigkeit rekonstruieren. Insbesondere die für diesen Beitrag ausgewählte Rekonstruktion des fallübergreifenden Handlungsmusters des *(Un)Eindeutigen* und eines spezifischen Interaktionsmusters des *Umdeutens einer Anregung zur Exploration zur konkreten Lösung* haben gezeigt, dass sich das Spannungsfeld weit komplexer darstellt als es mit einer kontrastiven Gegenüberstellung von Anleitung und Eigenständigkeit zu fassen wäre. Der mikroanalytische Blick in die Interaktionsprozesse gibt Hinweise auf strukturelle Merkmale der Begleitung bei kreativen Gruppenprozessen, die auch in anderen Kontexten kultureller Bildung für zukünftige Angebotsformate und für die Ausbildung von Anleitenden Relevanz erlangen können. Deutlich wurde der Zusammenhang zwischen offenen Aufgabenformaten und einem beobachteten Nachjustierungsbedarf innerhalb der Interventionen, der oftmals zu einer ‚heimlichen' Verengung des anfänglich offenen Kompositionsimpulses führt. Zudem zeigen unsere Analysen, dass die Prozessbegleitung u. a. von einem Spannungsfeld zweier konkurrierender Logiken geprägt wird, innerhalb dessen sich die Anleitenden positionieren (müssen): einer schulischen Logik mit zugeschriebenen didaktischen Notwendigkeiten und der Konfrontation mit dem *Schülerjob* und einer Logik des Komponierens, die von den Anleitenden – oftmals pauschal – vor allem als von Freiheit und Selbstbestimmung geprägt wahrgenommen wird. Dies zeigen sowohl entsprechende Interaktionssequenzen und hier insbesondere die Adressierungsprak-

tiken (als Ideengebende, als Regelsetzende, als Helfende) als auch die Interviews mit den Anleitenden zu ihren Vorstellungen vom Komponieren und vom Komponieren in pädagogischen Kontexten.

Verwiesen sei auf weitere Ergebnisebenen der Untersuchung, die im Rahmen dieses Beitrags nicht oder nur am Rande thematisiert werden konnten: Dazu gehört beispielsweise das Interaktionsmuster *Anleitende als Verwalter der Dinge* (also z. B. der Instrumente, Alltagsgegenstände, Räume), die insbesondere innerhalb einer multimodalen Interaktionsanalyse, die die Materialität der (Unterrichts-)Prozesse berücksichtigt, erschlossen werden konnte (Kranefeld, Mause & Duve, 2019). Ebenfalls nur am Rande erwähnt wurden die Ergebnisse der Interviewauswertungen. Insbesondere die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf die Interventionen und auf die Kompositionsprozesse erwiesen sich dabei als ergiebig (Meisterernst, im Ersch.) und bestätigten etwa die beobachteten Zuschreibungen als Regelsetzer. Die Interviews mit den Anleitenden boten darüber hinaus die Möglichkeit, ihre konzeptionellen Überlegungen zum eigenen Eingreifen in die Kompositionsprozesse zu rekonstruieren.

Insgesamt begegneten wir bei den videographischen Analysen einer großen Komplexität der Interaktionen innerhalb von Interventionsphasen. Indem unsere Forschungsergebnisse bereits heute in die Ausbildung von Musiklehrenden einfließen, können wir für die spezifischen Spannungsfelder einer Prozessbegleitung generativer Prozesse sensibilisieren und ein Bewusstsein für die Logiken des Feldes und die eigenen Handlungsmuster, aber auch für die Kontingenz der Prozesse fördern.[7]

7 Die Ergebnisse und entsprechenden Videovignetten werden für die Entwicklung einer inklusionsorientierten fachdidaktische Lehrer*innenbildung (DoProfiL, im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des BMBF 2016–2019 und 2019–2023) und für ein Projekt zur interdisziplinären Entwicklung einer Lernplattform für videobasierte Lehrer*innenbildung (Degree 4.0, BMBF 2018–2022) genutzt. Zudem bilden sie eine Grundlage für die gemeinsame Entwicklung eines Fortbildungskonzepts „Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens" (ModusM) der Universitäten Bielefeld, Dortmund, Wuppertal und der Musikhochschule Freiburg (laufend).

Literatur

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie* (Forum Musikpädagogik, Bd. 144). Augsburg: Wissner.

Behrens, C. (2012*). Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 21). Oberhausen: ATHENA Verlag.

Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, *21*(3), 239–263. https://doi.org/10.1017/S026505170400587X

Biasutti, M. (2012). Group music composing strategies: A case study within a rock band. *British Journal of Music Education, 29*(3), 343–357. https://doi.org/10.1017/S0265051712000289

Bräu, K. (2002). Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung: zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3*(2), 241–261.

Bräu, K. (2008). Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg*.), Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 22, S. 179–200). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_10

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: VS.

Buchborn, T. (2011). Projektorientierte Kompositionsarbeit im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. *Diskussion Musikpädagogik, 51*, 16–22.

Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S. (Hrsg.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (Erlanger Forschungen, Bd. 90). Erlangen: Universitätsbibliothek.

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7

Fautley, M. (2004). Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education, 22*(3), 201–218.

Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis* (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, Bd. 86). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Fürst, C. (1999). Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht. In H.-D. Dann, T. Diegritz & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (Erlanger Forschungen, Bd. 90, S. 107–145). Erlangen: Universitätsbibliothek.

Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.". Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 2*(2), 2–58.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.

Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung. Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft, 35*(2), 148–168.

Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 15). Münster: Waxmann.

Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29, S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: Waxmann.

Kranefeld, U. & Heberle, K. (2016). „Dankeschön! Was war das Problem?". Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsroutinen im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft.* (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, Bd. 37, S. 137–153). Münster: Waxmann.

Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg*.), Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik Sonderheft, S9, S. 139–151). Hamburg: Junker-Verlag.

Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, S. 35–50). Münster: Waxmann.

Kyndt, E., Roes, El, Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational research review*, *10*, 133–149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Leiss, D. (2007). *„Hilf mir es selbst zu tun". Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren* (Texte zur mathematischen Forschung und Lehre, Bd. 57). Hildesheim: Franzbecker.

Mause, A.-L. (i. E.). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst." Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Gruppenkompositionsprozessen. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Meisterernst, M. (i. E.). „Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt." Fallanalytische Betrachtungen zum Kompositionsverständnis von Schüler*innen. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9*(1), Art. 7. Verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/339/739

Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22*(3), 421–442.

Reckwitz, A. (2016). Das Kreativitätsdispositiv und die sozialen Regime des Neuen. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle* (S. 133–153). Wiesbaden: Springer VS.

Reitinger, R. (2018). *Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes. Handreichungen zur Kompositionspädagogik.* Verfügbar unter https://www.kompaed.de/artikel/modelle/renate-reitinger-musik-erfinden-mit-kindern-im-vor-und-grundschulalter/.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research, 5*(9). Verfügbar unter https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2014/12/16/n9_aesthetischer-streit-als-medium-des-musikunterrichts-zur-bedeutung-des-argumentierenden-sprechens-ueber-musik-fuer-aesthetische-bildung/.

Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28). München: kopaed.

Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(6), 864–887.

Schatt, P. W. (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen*. Bericht – Evaluation – Dokumentation. Regensburg: ConBrio.

Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.

Schmitt, R. & Knöbl, R. (2013). Recipient design aus multimodaler Sicht. *Deutsche Sprache, 41*(3), 242–276.

Schneider, H. (2008). Musik erfinden mit Kindern und Jugendlichen. In F. Heß & T. Greuel (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (Musik im Diskurs, Bd. 22, S. 76–99). Aachen: Shaker.

Schütze, F. (1984). Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der „sozialen Grammatik" von Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript.

Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (Qualitative Sozialforschung, 3., neubearbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Tepner, M., Roeder, B. & Melle, I. (2009). Effektivität des Gruppenpuzzles im Chemieunterricht der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 15*, 7–29.

Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen* (2., neubearbeitete Aufl.). Qucose: open access.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 1–28. https://doi.org/10.1348/000709908X380772

Webster, P. R. (2003). What Do You Mean, „Make My Music Different"? Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composition. In M. Hickey (Hrsg.), *Why and how to teach music composition. A new horizon for music education* (S. 55–65). Reston, VA: MENC.

Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen". In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse* (Research, S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4

Wiggins, J. H. (1999). Teacher control and creativity. Carefully designed compositional experiences can foster students' creative processes and augment teachers' assessment efforts. *Music Educators Journal, 85*(5), 30–35.

Wuttke, E. (2006). Die Qualität der Lehrerbeteiligung an Argumentationssequenzen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lerngruppen. In P. Gonon, R. Nickolaus & F. Klauser (Hrsg.*), Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 127–138). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90204-3_10

Zill, E. (2016). *Den eignen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 7). Berlin: LIT.

Jana Costa & Barbara Drechsel

Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte. Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse

Die Schule stellt als ein Ort der Tradierung und Weitergabe kultureller Deutungsmuster und Inhalte einen bedeutsamen Möglichkeitsraum für kulturelle Lernprozesse dar (Klepacki, Schröer & Zirfas, 2009; Fend, 2009) und bietet ihren Schülerinnen und Schülern eine mehr oder weniger ausdifferenzierte Palette an kulturellen Betätigungsmöglichkeiten. Eingebettet in diese Strukturen nehmen Lehrkräfte in dem Prozess der Kulturvermittlung eine zentrale Schlüsselposition ein (Klepacki, 2014). Sie sind nicht nur selbst kulturgeprägt, sondern prägen durch ihr Handeln, ihre Auswahl von Materialien und Methoden, ihre Einschätzungen und Kontextualisierungen selbst die kulturelle Gestalt der Schule mit. Diese Praxis der Kulturtradierung findet im schulischen Alltag immer statt – unabhängig davon, ob sie den Lehrerinnen und Lehrern bewusst zugänglich ist.

Im Projekt „KulturLeBi – Kultur in der Lehrerbildung“[1] wird diese grundlegende Bedeutung von Lehrkräften im Prozess der Kulturvermittlung aufgegriffen. In insgesamt drei Teilprojekten werden verschiedene Aspekte kultureller Lehrerbildung empirisch näher beleuchtet. In dem vorliegenden Aufsatz werden ausgewählte Ergebnisse des Teilprojekts „Kulturaffine Erfahrungen und Lernprozesse von Lehramtsstudierenden“ vorgestellt. Während in bisherigen Beiträgen aus dem Projekt (Costa, Kühn, Timm & Franken, 2018; Scheunpflug & Rau, 2018; Costa, Scheunpflug & Artelt, 2018; Costa, 2020; Costa i.V. (1); Costa, i.V. (2); Kühn, i.V.; Timm, i.V.) bewusst mit einem erweiterten Kulturbegriff gearbeitet wurde, werden in diesem Beitrag die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von zukünftigen Lehrkräften als ein bedeutender Ausschnitt kultureller Betätigungsformen fokussiert. Unter Rückgriff auf die Daten der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wird eine deskriptive Bestandsaufnahme künstlerisch-ästhetischer Aktivitätsformen angehender Lehrkräfte in Deutschland durchgeführt und danach gefragt welchen künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehende Lehrkräfte verschiedener Fächer im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Lehramtsbezug nachgehen.

Zunächst wird dafür im Abschnitt 1 der theoretische Referenzrahmen der vorliegenden Analysen entfaltet. Nach einer Erläuterung des zugrunde gelegten Kulturverständnisses werden Potenziale künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen dargestellt und anschließend mit Blick auf (angehende) Lehrkräfte beschrieben. Aus der Darstellung des aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstandes in Abschnitt 2 wer-

1 Das Projekt „KulturLeBi – Kultur in der Lehrerbildung. Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ wurde als Teilprojekt des Forschungsprojektes „Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi) – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ durchgeführt. Wir danken herzlich für die Förderung durch das BMBF (Förderkennzeichen 01JK1602).

den die Forschungsfragen abgeleitet. Die Besonderheit der Sekundärdatenanalyse verlangt eine eingehende Darstellung des methodischen Vorgehens, das in Abschnitt 3 vorgestellt und erläutert wird. Die wichtigsten Befunde sind in Abschnitt 4 zusammengefasst und werden schließlich in Abschnitt 5 mit Blick auf weitere Forschungsfragen diskutiert.

1. Theoretische Rahmung für die Untersuchung künstlerisch-ästhetischer Praxen

1.1 Künstlerisch-ästhetische Praxen als kulturelle Praxen

In dem Begriff ‚Kultur' bündeln sich vielfältige Verständnisse, Ideen und Bedeutungsgehalte (Eagleton, 2001; Reckwitz, 2011). Je nach (fach-)wissenschaftlichem Zugang ändert sich dabei nicht nur die Perspektive auf Kultur und das Verständnis dafür, was unter Kultur verstanden werden kann, sondern auch die Zielrichtung der Forschungsfragen. Während in anderen Teiluntersuchungen des Projektes ein kulturwissenschaftlich fundiertes Kulturverständnis (Geertz, 2016; Reckwitz, 2011) grundlegend ist, rücken im vorliegenden Beitrages jene Aktivitäten in den Mittelpunkt, die sich auf „einen mehr oder minder ausdifferenzierten Sektor einer bestimmten Gesellschaft, die Welt der Künste mit ihren Veranstaltungen und den ihm entsprechenden Sektor in den Medien (Feuilleton, Kultursendungen)" (Müller-Funk, 2010, S. 5) beziehen lassen. Es geht im Kontext unseres Beitrags insbesondere um die Prozesse (z. B. Inszenierung, Produktion, Partizipation oder Rezeption) von Kultur im Medium der Künste (Liebau, Klepacki & Zirfas, 2009). Diese Prozesse sind räumlich, zeitlich und modal beschreibbar (Müller-Funk, 2010). Reckwitz (2011) charakterisiert ein solches Verständnis von Kultur als einen differenzierungstheoretischen Zugang, durch welchen das Feld des Kulturellen auf einen bestimmten Bereich konzentriert wird. Vor dem Hintergrund eines für den gesamten Forschungszusammenhang von KulturLeBi relevanten bedeutungsorientierten Verständnisses von Kultur lässt sich die Fokussierung auf künstlerisch-ästhetische Prozesse *als eine differenzierte Betrachtung und Ausleuchtung eines spezifischen Ausschnittes des kulturellen Lebens* beschreiben.

1.2 Potenziale künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen

Im wissenschaftlichen Diskurs zu kultureller Bildung wird angenommen, dass die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Inhalten „eine genuine Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Partizipation, über einen eigenständigen, in der Schule jedoch randständigen Modus der Weltbegegnung" (Kröner, 2013, S. 234) darstellt. Es wird auch in politischen Diskursen postuliert, dass Kultur als ein „Instrument der reflexiven und gestaltenden Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gemeinschaft mit sich und der Umwelt" (Deutscher Bundestag, 2007, S. 44) einen spezifischen Modus der Weltbegegnung darstellt, welcher ein besonderes Potenzial für die Reflexion gesellschaftlicher Werte und Normen bieten.

Verschiedene Befunde aus der Neurobiologie, der Psychologie und der Pädagogik stützen diese Annahmen. So zeigt sich in Studien, dass spezifische künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten positive Auswirkungen auf die Neuroplastizität des Gehirns, die soziale Ausgeglichenheit, die Kommunikationsfähigkeit, die Übernahme von unterschiedlichen Perspektiven, die allgemeine Lernfähigkeit des Einzelnen u.v.m. haben kann (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2014; Deutscher Bundestag, 2007; Jentschke & Koelsch, 2006; Knigge, 2014; Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2018; Reich, 2005; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Trotz der Kontroversen um die methodische Verlässlichkeit von Transfer- und Wirkungsstudien und der grundlegenden Kritik an der Vernachlässigung der Komplexität kulturell-ästhetischer Erfahrungen und der drohenden Instrumentalisierung ästhetischer Bildung (Winner & Hetland, 2000), kann „inzwischen […] [der] Forschungsbefund festgehalten [werden], dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten und wahrscheinlich sogar bestimmter gesundheitsunterstützender Körperfunktionen durch künstlerische Tätigkeiten gefördert werden" (Rittelmeyer, 2016, S. 29). Während in Deutschland bislang nur wenige empirische Untersuchungen zu den Transferwirkungen ästhetisch-künstlerischer Tätigkeiten vorliegen (Rat für Kulturelle Bildung e. V. 2017, 2018), wurden Transfereffekte kulturell-ästhetischer Erfahrungen im internationalen Kontext bereits in Studien untersucht (Winner & Hetland, 2000; Bamford, 2009). In der Konzentration auf Kinder und Jugendliche bleibt ein Bezug entsprechender Studien auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden bislang allerdings aus (Costa, 2020).

1.3 Künstlerisch-ästhetische Erfahrungen von (angehenden) Lehrkräften

Mit Blick auf das im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Potenzial künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen kann die Frage aufgeworfen werden, ob diese Erfahrungen bei Lehrkräften auch in einem Zusammenhang mit deren Professionalität (-sentwicklung) und der schulischen Praxis der Kulturvermittlung stehen könnten. Da Lehrkräfte als Mittlerinnen und Mittler von Kultur eine Schlüsselposition im Kulturtradierungsprozess einnehmen, bislang allerdings keine Ergebnisse zum künstlerisch-ästhetischen Profil dieser Gruppe vorliegen, gilt es entsprechende Korrelationen in vertiefenden Analysen näher zu ergründen und zu beschreiben. Dieser Aufsatz bietet dafür einen ersten Ansatzpunkt, indem eine Perspektive auf die künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen angehender Lehrkräfte erschlossen und damit ein Zugang zum Forschungsfeld geebnet wird.

In den Analysen wird dabei explizit der Unterschied zwischen aktiv-produzierenden und rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Praxen am Beispiel der Musik näher in den Blick genommen. Ausgangspunkt dieser Differenzierung ist die Hypothese, dass die aktive Kulturproduktion gerade in der Gruppe der Lehrkräfte besonders bedeutsam ist. Dafür sprechen mehrere Indizien. Zum einen ist historisch die Rolle des Volksschullehrers eng mit einem Verständnis als Kirchenmusiker und Vertreter der Hochkultur im ländlichen Kontext verknüpft (Fogt, 2008). Zweitens ist in den Lehr-

ämtern, die nach dem Klassenlehrerprinzip organisiert sind, eine Grundkompetenz im Hinblick auf musische Aktivitäten gefragt. Dem wird auch in der universitären Lehrerbildung Rechnung getragen. Die aktive Produktion kultureller Objektivationen, wie beispielsweise das Musizieren, ist in einigen Bundesländern weiterhin ein integraler Bestandteil der universitären Lehrerbildung. So zählen beispielsweise im Grund- und Mittelschullehramt musikalische, künstlerische und sportliche Betätigungsformen zu den Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung in Bayern (Bayerische Staatskanzlei, 2020). Es wird angenommen, dass sich entsprechende Strukturen auch in den künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofilen (angehender) Lehrkräfte widerspiegeln und deshalb in Abgrenzung zu Nicht-Lehramtsstudierenden sichtbar werden.

2. Forschungsstand

Es gibt eine lange Tradition der Lehrerbildungsforschung, welche sich in zahlreichen Studien zur Gruppe der Lehramtsstudierenden widerspiegelt. Im Fokus stehen dabei beispielsweise Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden (z. B. Gottschlich & Puderbach, 2013; Neugebauer, 2015; Fischer & Mombeck, 2018; Gronostay & Manzel, 2014), die nähere Charakterisierung von Lehrkräften anhand von Herkunfts- und Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Cramer, 2010; Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011; OECD, 2015; Schmidt, 2002) sowie die professionelle Entwicklung (angehender) Lehrkräfte (z. B. Baumert & Kunter, 2013; Cramer, 2012; König & Hofmann, 2010).

Weitestgehend unbeleuchtet bleiben bislang allerdings außeruniversitäre Aktivitäten und deren Erfahrungspotenziale für die professionelle Entwicklung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Untersuchung zu den kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte im Rahmen des Projektkontexts „KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung“ macht darauf aufmerksam, dass sich Lehramtsstudierende im Vergleich mit Nicht-Lehramtsstudierenden aktiver im hochkulturellen, in religiösen und sozialen Aktivitätsfeldern zeigen (Costa, i.V. (1)). Die verschiedenen Aktivitätsbereiche wurden in dieser Studie allerdings aggregiert in Form von Indizes beschrieben, wodurch Informationen zur Häufigkeit der Ausübung ausgeblendet waren. Die Fokussierung auf den künstlerisch-ästhetischen Sektor in der vorliegenden Untersuchung ermöglicht es, die Potenziale des Datensatzes aufzugreifen und diesen spezifischen Ausschnitt kultureller Aktivitäten noch einmal differenzierter in den Blick zu nehmen. Erste Anhaltspunkte zu künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten von Studierenden allgemein gibt die HISBUS-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Schwerpunktthema „Kulturell/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“. Studierende der Fachgruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Lehramt zeigen sich dabei besonders aktiv im künstlerisch-kulturellen Bereich (Kerst, 2013). Da in den Auswertungen der HISBUS-Daten die Fachgruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften/Sozialwesen und Lehramt zusammengefasst wurden, lassen die Ergebnisse allerdings keine direkten Schlüsse auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden zu.

Mit Blick auf die bislang unzureichende Datenlage zu den künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehender Lehrkräfte stehen in der vorliegenden Untersuchung folgende Aspekte im Mittelpunkt:

Forschungsfrage 1 beschäftigt sich mit einer Bestandsaufnahme der künstlerisch-ästhetischen Praxen angehender Lehrkräfte.

a. Welchen künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten gehen angehende Lehrkräfte in welchem Umfang nach?
b. Unterscheiden sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer in ihrem künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil?

Forschungsfrage 2 nimmt Unterschiede in den künstlerisch-ästhetischen Betätigungsformaten (produzierend/rezipierend) am Beispiel der Musik in den Blick.

a. Lassen sich Unterschiede in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musikalischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) zwischen (angehenden) Lehrkräften und Nicht-Lehramtsstudierenden identifizieren?
b. Welche fächerspezifischen Unterschiede in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musikalischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) lassen sich bei Lehramtsstudierenden identifizieren?

Ziel des Beitrags ist es, zusammenfassend einen differenzierten Einblick in die künstlerisch-ästhetischen Profile angehender Lehrkräfte unterschiedlicher Fächer zu ermöglichen und Unterschiede in Bezug auf aktiv-produzierende und rezeptive Formate der künstlerisch-ästhetischen Betätigung herauszuarbeiten.

3. Methodische Anlage: Sekundärdatenanalysen

Bislang finden sich zu dem Themenfeld *Kultur* in der Lehrerbildungsforschung nur wenige Forschungsarbeiten. Um mehr über den kulturellen Horizont angehender Lehrkräfte zu erfahren und ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten, lohnt sich allerdings ein Blick in bereits bestehende Datenquellen der Lehrerbildungsforschung. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet dabei die Möglichkeit, auf eine Fülle an Informationen über eine zumeist sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen (Vartanian, 2011).

In diesem Beitrag werden dafür Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende (doi:10.5157/NEPS:SC5:12.0.0) herangezogen. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des BMBF-finanzierten Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben (Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011). Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt. In der Längsschnittstudie werden Daten „zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen, Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne“ (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2019) in Deutschland erhoben.

Tab. 1: Übersicht über die verwendeten Variablen

Themenbereich	Fragetext	Variable	Ausprägungen
Rezeptive künstlerisch-ästhetische Aktivitäten	Nun geht es um weitere Aktivitäten, die man in seiner Freizeit ausüben kann. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten folgende Dinge getan…	Besuch Museum/ Kunstausstellung	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Oper/ Ballett/ klassisches Konzert	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Theater	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Kino	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
		Besuch Rock-/ Popkonzert	Nie; einmal; 2-3-mal; 4-5-mal; mehr als 5-mal;
	Hören Sie klassische Musik?	Klassische Musik hören	Ja/Nein (Filter: Häufigkeit)
Aktive Produktion/ Auseinandersetzung	Spielen Sie ein Musikinstrument oder singen Sie, z.B. im Chor?	Aktives musizieren	Ja/Nein (Filter: Häufigkeit)

Für die detaillierte und differenzierte Analyse von Bildungsprozessen im Lebenslauf wird neben der Entwicklung individueller Kompetenzen auch eine Vielzahl an theoretisch relevanten Kontextvariablen in einem Längsschnittdesign wiederholt abgefragt. Die Studierendenkohorte des NEPS erscheint an dieser Stelle besonders anschlussfähig für die Untersuchung künstlerisch-ästhetischer Aktivitätsformen von angehenden Lehrkräften, da die Gruppe der Lehramtsstudierenden bei der Stichprobenziehung für die Studierendenkohorte 2010/2011 überproportional berücksichtigt wurde, sodass in der ersten Welle insgesamt ca. 5500 Lehramtsstudierende befragt wurden, was einen genauen Einblick in die Situation dieser Studierendengruppe ermöglicht. Aufgrund des längsschnittlichen Designs der (Panel-)Studie ist es außerdem möglich über die Studierenden hinaus auch Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums näher in den Blick zu nehmen und damit auch erste Hinweise auf eine Veränderung im zeitlichen Verlauf zu geben. Diesem besonderen Potenzial des Datensatzes wird Rechnung getragen, indem in den Analysen sowohl Lehramtsstudierende als auch Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums untersucht werden. Für die Identifikation des Lehramtsbezugs im Datensatz wird in diesem Zusammenhang auf

eine Kategorisierung in „Lehramtsstudierende", „Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums" und „Nicht-Lehramtsstudierende" zurückgegriffen.

Da im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kein Einfluss auf die erhobenen Inhalte und die Operationalisierung latenter Konstrukte genommen werden kann, wurde die Auswahl an künstlerisch-ästhetischen Praxen durch die Daten vorselektiert. Welche künstlerisch-ästhetischen Praxen in die eigenen Analysen einbezogen wurden, musste also auch mit Blick auf die Inhalte des verfügbaren Datenmaterials entschieden werden. In Tabelle 1 sind die verfügbaren Variablen zusammengefasst. Wir haben an dieser Stelle solche Variablen berücksichtigt, die auf eine tatsächliche Aktivität im künstlerisch-ästhetischen Sektor schließen lassen.

Um die verschiedenen Betätigungsprofile bei Studierenden unterschiedlicher Fächer betrachten zu können, wurden insgesamt acht Fachkategorien (Theologie, Geschichte, Sprachen, Sport, Mathematik, Kunst und Musik, Geografie und Naturwissenschaften) gebildet. Berücksichtigt wurden hierfür das erste und zweite angegebene Studienfach der Lehramtsstudierenden. Die Kombinationen des ersten und zweiten Unterrichtsfachs konnten aufgrund der geringen Fallzahl in den Subgruppen nicht mit in die Analysen einbezogen werden.

4. Ausgewählte Befunde

Mit Blick auf Forschungsfrage 1 wird zunächst eine Bestandsaufnahme der künstlerisch-ästhetischen Praxen angehender Lehrkräfte vorgenommen. *Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welchen künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehende Lehrkräfte in welchem Umfang nachgehen (Teilfrage a).*

Grundsätzlich zeigt sich zwischen Lehramtsstudierenden, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und den Nicht-Lehramtsstudierenden ein ähnliches Muster in Bezug auf die Teilnahme an künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten. Die Kategorie „nie" wird dabei über alle drei Gruppen hinweg am Häufigsten in den Bereichen „Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert" sowie „Besuch Theater" angegeben (vgl. Abbildung 1).

Über den Vergleich der verschiedenen Gruppen (Lehramtsstudierende, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und Nicht-Lehramtsstudierende) untereinander lässt sich eine Tendenz skizzieren: Lehramtsstudierende geben in den hochkulturellen Aktivitätsbereichen häufiger an, dass sie an entsprechenden Aktivitäten partizipieren. Deutlich wird dies insbesondere beim Theaterbesuch: Während lediglich 38,25% der Lehramtsstudierenden angeben in den letzten 12 Monaten nicht im Theater gewesen zu sein, geben dies 47,8% der Nicht-Lehramtsstudierenden an. Für den Bereich des Theaterbesuches zeichnen sich dabei signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ab (Chi^2=77,03; p=0,000; Cramér's V=0,1). Die Gruppenunterschiede in den anderen Aktivitätsbereichen sind statistisch nicht bedeutsam, verweisen aber auf eine Tendenz. Gründe für dieses Muster müssen in weiterführenden Untersuchungen näher in den Blick genommen werden. Die Ergebnisse einer Untersuchung zu den kulturellen Aktivitätsmustern angehender Lehrkräfte (Costa, i.V. (1)) auf Basis von bereichsspezifischen Summenscore-Indizes deuten an dieser Stelle allerdings darauf hin,

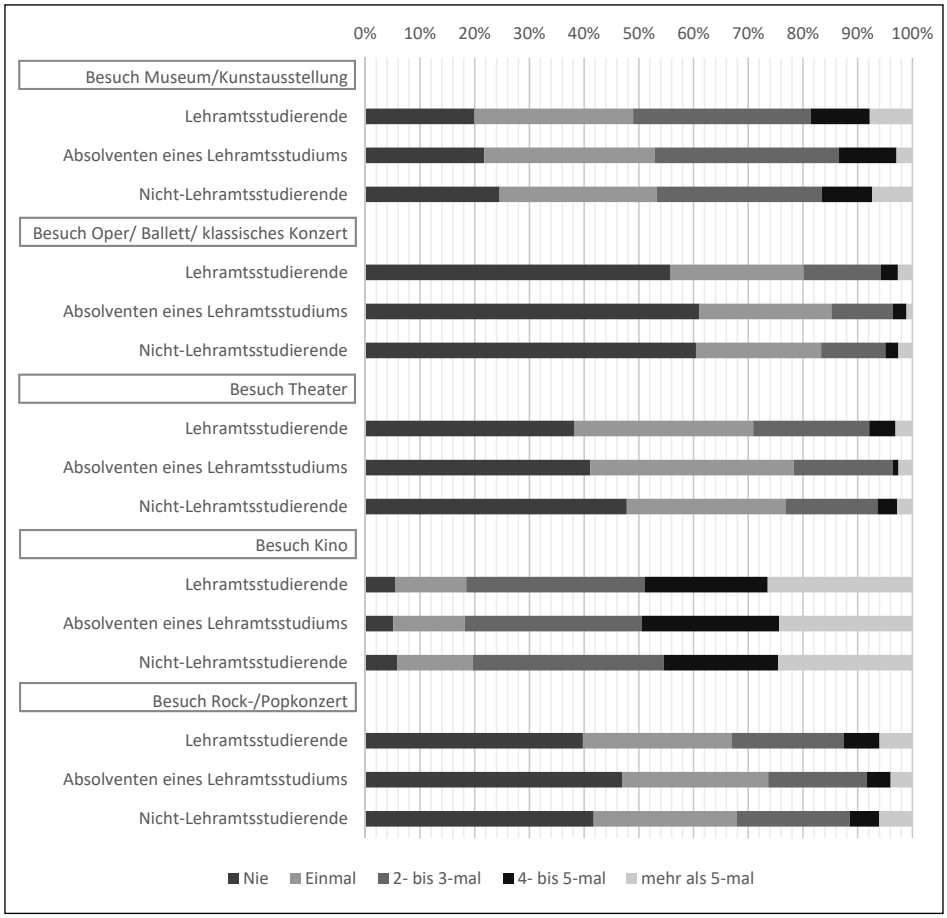


Abb. 1: Häufigkeit der Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten.

dass Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden über unterschiedliche fachliche Präferenzen zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden nicht ausreichend erklärt werden können.
In der Teilfrage 1b. wird nun danach gefragt, ob sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer in ihrem künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil unterscheiden.

Um die fächerspezifischen künstlerisch-ästhetischen Aktivitätsprofile angehender Lehrkräfte herauszuarbeiten, werden im Folgenden ausgewählte Fächerkategorien näher in den Blick genommen. In Tabelle 2 wird hierfür der Anteil der aktiven Lehramtsstudierenden den nicht-aktiven Lehramtsstudierenden gegenübergestellt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich Unterschiede in der Aktivität Lehramtsstudierender unterschiedlicher Fächer am stärksten in den Bereichen „Besuch Museum/Kunstausstellung“ und „Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert“ zeigen. In den anderen abgefragten Aktivitätsbereichen weisen Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer eine ähnliche Aktivitätsquote auf. Für die einzelnen Fachgruppen lassen sich auf Basis der Daten folgende Betätigungsprofile skizzieren (s. S. 138).

Tab. 2: Verteilung künstlerisch-ästhetisch aktiver und nicht aktiver Lehramtsstudierender, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Fächern (Werte, welche in Relation zu den anderen Fachgruppen hervorstechen (min. und max. über die Fächer hinweg) sind kursiv formatiert.)

	„Nie" aktiv	Mind. einmal aktiv
Theologie (n=220)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	20,19%	79,81%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	53,95%	46,05%
Besuch Theater	36,74%	63,26%
Besuch Kino	7,01%	92,99%
Besuch Rock-/Popkonzert	42,99%	57,01%
Geschichte (n=303)		
Besuch Museum/ Kunstausstellung	10,10%	89,90%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	56,08%	43,92%
Besuch Theater	35,49%	64,51%
Besuch Kino	7,77%	92,23%
Besuch Rock-/Popkonzert	38,85%	61,15%
Sprachen (n=1282)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	17,37%	82,63%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	54,07%	45,93%
Besuch Theater	33,95%	66,05%
Besuch Kino	4,44%	95,56%
Besuch Rock-/Popkonzert	38,46%	61,54%
Sport (n=176)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	28,24%	71,76%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	63,31%	36,69%
Besuch Theater	36,69%	63,31%
Besuch Kino	2,94%	97,06%
Besuch Rock-/Popkonzert	40,59%	59,41%
Mathematik (n=565)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	25,91%	74,09%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	58,47%	41,53%
Besuch Theater	47,63%	52,37%
Besuch Kino	6,22%	93,78%
Besuch Rock-/Popkonzert	42,41%	57,59%
Kunst und Musik (n=111)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	10,38%	89,62%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	25,23%	74,77%

	„Nie“ aktiv	Mind. einmal aktiv
Besuch Theater	38,32%	61,68%
Besuch Kino	6,60%	93,40%
Besuch Rock-/Popkonzert	38,32%	61,68%
Geografie (n=193)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	19,15%	80,85%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	59,89%	40,11%
Besuch Theater	40,21%	59,79%
Besuch Kino	5,88%	94,12%
Besuch Rock-/Popkonzert	39,15%	60,85%
Naturwissenschaften (n=493)		
Besuch Museum/Kunstausstellung	25,05%	74,95%
Besuch Oper/Ballett/klassisches Konzert	60,00%	40,00%
Besuch Theater	46,50%	53,50%
Besuch Kino	7,16%	92,84%
Besuch Rock-/Popkonzert	45,26%	54,74%

- *Theologie:* Lehramtsstudierende der Fachgruppe Theologie liegen über die verschiedenen Aktivitätsbereiche hinweg im Mittelfeld. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass sich im Vergleich mit den anderen Fachgruppen für keinen der Aktivitätsbereiche eine besonders hohe oder niedrige Aktivitätsquote feststellen lässt.
- *Geschichte:* Lehramtsstudierende der Fachgruppe Geschichte geben im Vergleich mit den anderen Fachgruppen am häufigsten an, in den letzten 12 Monaten mindestens einmal im Museum/einer Kunstausstellung gewesen zu sein (89,9%). Es muss allerdings angemerkt werden, dass der Abstand zu der Fachgruppe „Kunst und Musik“ minimal ist. Im Vergleich mit den anderen Fachgruppen zeigen sich keine besonderen Auffälligkeiten in Bezug auf die anderen Aktivitäten.
- *Sprachen:* Lehramtsstudierende der Fachgruppe Sprachen zeigen im Vergleich mit den anderen Fachgruppen die höchste Aktivität im Bereich des Theaters. 66,05% der Lehramtsstudierenden der Fächergruppe Sprachen geben dabei an, im letzten Jahr mindestens einmal ein Theater besucht zu haben. Die Aktivitätsgruppe liegt damit um 13,68 Prozentpunkte über dem Wert der Fachgruppe Mathematik (Minimum in Relation zu den anderen Fachgruppen).
- *Sport:* Lehramtsstudierende der Fachgruppe Sport zeigen im Vergleich mit den anderen Fachgruppen die niedrigste Aktivität in Bezug auf den Besuch eines Museums/einer Kunstausstellung und dem Besuch einer Oper/einer Ballettvorführung/eines klassischen Konzerts. 71,76% der Lehramtsstudierenden der Fachgruppe Sport geben an, in den letzten 12 Monaten ein Museum/eine Kunstausstellung besucht zu haben. Eine Oper/eine Ballettvorstellung/ein klassisches Konzert haben hingegen lediglich 36,69% der Lehramtsstudierenden der Fach-

gruppe Sport besucht. Die höchste Aktivität zeigen sie in Bezug auf den Besuch des Kinos (97,06%).

- *Mathematik:* Lehramtsstudierende der Fachgruppe Mathematik zeigen die niedrigste Aktivitätsquote in Bezug auf den Besuch des Theaters. Knapp über die Hälfte (52,37%) der Lehramtsstudierenden der Fachgruppe Mathematik geben an, im letzten Jahr ein Theater besucht zu haben.
- *Kunst und Musik:* Für Lehramtsstudierende der Fachgruppe Kunst und Musik lässt sich im Vergleich mit den anderen Fachgruppen die höchste Aktivität in den Bereichen „Oper/Ballett/klassisches Konzert" (74,77%) sowie „Rock-/Popkonzerte" (61,88%) verzeichnen. Im Vergleich mit den anderen Fachgruppen zeigt sich hier insbesondere eine Affinität für die musikalischen Aktivitätsbereiche, unabhängig davon, ob diese im hochkulturellen oder populärkulturellen Spektrum angesiedelt sind.
- *Geografie:* Für Lehramtsstudierende der Fachgruppe Geografie zeigen sich im Vergleich mit den anderen Fachgruppen in keinem der Aktivitätsbereiche eine besonders hohe oder niedrige Aktivitätsquote.
- *Naturwissenschaften*: Lehramtsstudierende der Fachgruppe Naturwissenschaften zeigen die niedrigste Aktivität bezüglich des Besuches eines Rock-/Popkonzertes. Knapp über die Hälfte (54,74%) geben dabei an, im letzten Jahr ein Rock-/Popkonzert besucht zu haben. Die Aktivitätsquote liegt damit allerdings lediglich 6,89 Prozentpunkte unter dem Maximalwert (61,68%) in der Fachgruppe Kunst und Musik.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass sich Lehramtsstudierende unterschiedlicher Fächer insbesondere in Bezug auf Kino- und Rock-/Popkonzerte kaum unterscheiden. Größere fachspezifische Unterschiede lassen sich hingegen mit Blick auf Theater-, Opern-, Ballett- und Klassische Konzertbesuche sowie Museums- und Kunstausstellungsbesuche feststellen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende geisteswissenschaftliche Fächergruppen (wie Geschichte, Sprachen, Kunst und Musik) aktiver in den klassisch hochkulturellen Bereichen sind als ihre Mitstudierenden aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und den anderen Fachbereichen.

Forschungsfrage 2 untersucht die Unterschiede in den künstlerisch-ästhetischen Betätigungsformaten (produzierend/rezipierend) am Beispiel der Musik. In Teilfrage *a. wird nach Unterschieden in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musikalischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) zwischen (angehenden) Lehrkräften und Nicht-Lehramtsstudierenden gefragt.*

Um die Unterschiede im aktiven Musizieren und dem Hören von klassischer Musik zu beschreiben, lohnt es sich zunächst auf die Unterschiede innerhalb der drei untersuchten Gruppen einzugehen. Es zeigt sich dabei, dass es in der Gruppe der Lehramtsstudierenden keine nennenswerten Unterschiede zwischen dem Anteil der aktiv Musizierenden (46,13%) und den Hörenden klassischer Musik (45,03%) gibt. Die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiengangs hingegen weisen eine höhere Aktivitätsquote in Bezug auf das aktive Musizieren (54,15%) und eine geringere Aktivitätsquote in Bezug auf das Hören klassischer Musik (36,36%) auf.

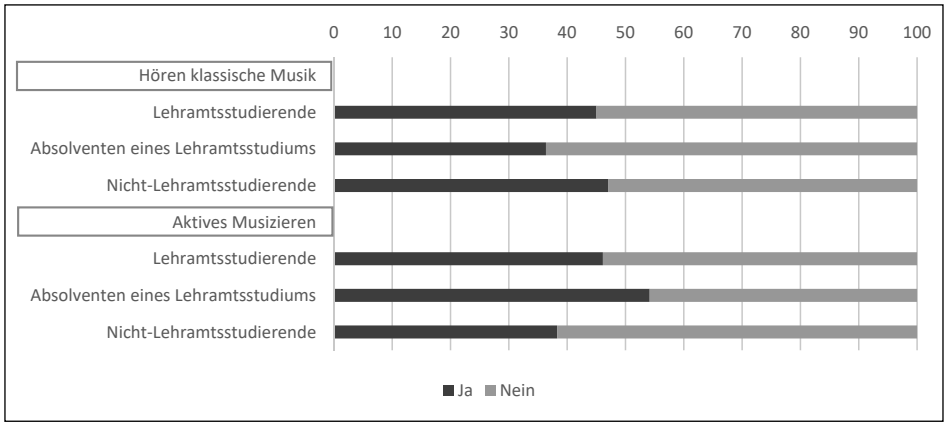


Abb. 2: Vergleich aktiv-produzierender Aktivitäten (Aktives Musizieren) mit rezeptiven Aktivitäten (Hören klassischer Musik) (angehender) Lehrkräfte im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden

Für Nicht-Lehramtsstudierende lässt sich eine höhere Aktivität im Bereich des Hörens klassischer Musik (47,02%) und eine niedrigere Aktivität im Bereich des aktiven Musizierens (38,28%) feststellen.

Bei Betrachtung der drei verschiedenen Gruppen in Relation zueinander wird deutlich, dass sich die Gruppen in Bezug auf das Hören klassischer Musik zwar signifikant voneinander unterscheiden (Chi^2=13,49; p=0,001; Cramér's V=0,04), die Effektstärke allerdings auf einen vernachlässigbaren Effekt hinweist. Für den Bereich des aktiven Musizierens zeigt sich ein signifikanter, aber schwacher Effekt in Bezug auf die verschiedenen Gruppen (Chi^2=62,72; p=0,000; Cramér's V=0,1). Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums geben dabei im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden häufiger an, aktiv zu Musizieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Annahme, dass die aktive Kulturproduktion gerade in der Gruppe der (angehenden) Lehrkräfte einen besonderen Stellenwert einnimmt (vgl. 1.3). Um zu ergründen, ob sich in diesem Zusammenhang schulartspezifische Unterschiede zeigen, wird im Folgenden die Angabe der Lehramtsstudierenden zum aktiven Musizieren nach Schulformen aufgeschlüsselt.

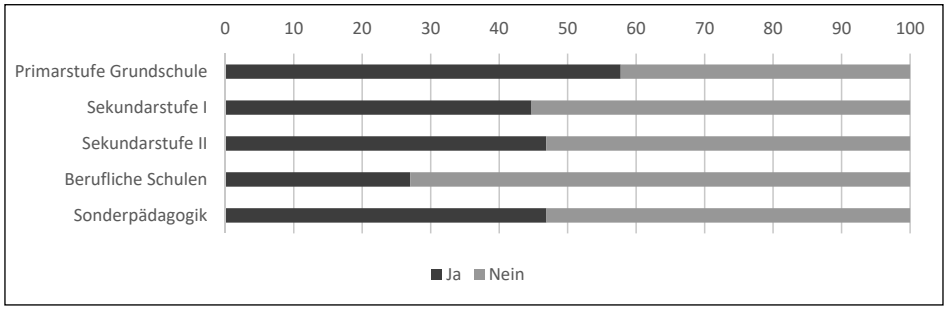


Abb. 3: Angaben der Lehramtsstudierenden zum aktiven Musizieren aufgeschlüsselt nach Schulformen

Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende der Primarstufe mit 57,75% die höchste Quote im aktiven Musizieren aufweisen. Die niedrigste Aktivität findet sich bei den Lehramtsstudierenden der beruflichen Schulen.

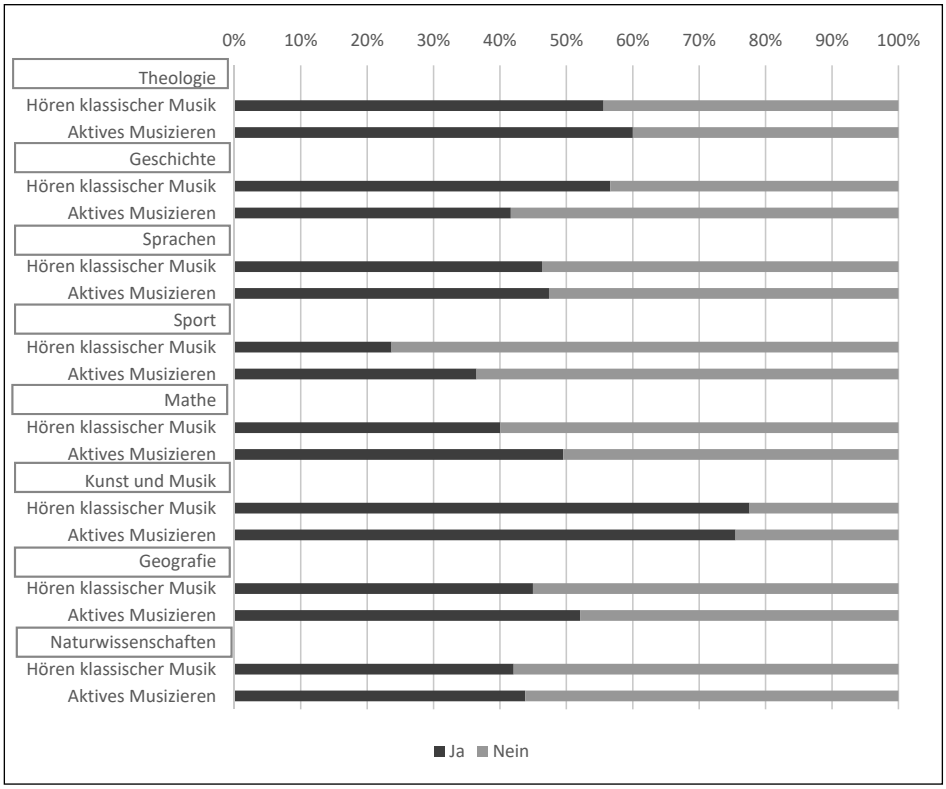


Abb. 4: Vergleich aktiv-produzierender Aktivitäten (Aktives Musizieren) mit rezeptiven Aktivitäten (Hören klassischer Musik) aufgeschlüsselt nach verschiedenen Fachgruppen

Forschungsfrage b nimmt fächerspezifische Unterschiede in der Verteilung aktiv-produzierender (aktives Musizieren) und rezeptiver musischer Aktivitäten (Hören klassischer Musik) bei Lehramtsstudierenden in den Blick.

Bei Betrachtung der aktiven und rezeptiven musikalischen Aktivitäten, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Fachgruppen, wird deutlich, dass sich die Quote in Bezug auf das aktive Musizieren und das Hören klassischer Musik innerhalb der Fachgruppen kaum unterscheiden (vgl. Abb. 4). Am deutlichsten treten Unterschiede in den Fachgruppen Geschichte (Differenz: 14,97 Prozentpunkte), Sport (Differenz: 12,80 Prozentpunkte) und Mathematik (Differenz: 9,50 Prozentpunkte) hervor.

Über die verschiedenen Fächer hinweg lassen sich – analog zu Tabelle 2 – fachspezifische Tendenzen herausarbeiten. So weisen Lehramtsstudierende der Fachgruppe Kunst und Musik die höchste Aktivitätsquote sowohl in Bezug auf das Hören klassischer Musik (77,57%) als auch in Bezug auf das aktive Musizieren (75,47%) auf. Lehramtsstudierende der Fachgruppe Sport hingegen geben im Vergleich zu den anderen

Fachgruppen seltener an, klassische Musik zu hören (23,67%) oder aktiv zu musizieren (36,47%).

5. Diskussion

Um mehr über die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten angehender Lehrkräfte zu erfahren, wurde in diesem Beitrag zunächst ein Überblick über die rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten (angehender) Lehrkräfte gegeben *(Forschungsfrage 1)*. Im Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden, Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums und Nicht-Lehramtsstudierenden zeigt sich dabei grundsätzlich ein ähnliches Muster in Bezug auf die Teilnahme an rezeptiven künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten: Hochkulturelle Veranstaltungen, wie die Oper, das Ballett, klassische Konzerte und Theater, werden weniger häufig besucht als bspw. das Kino. In der Tendenz geben Lehramtsstudierende häufiger an, an hochkulturellen Aktivitäten zu partizipieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Mit Blick auf die fächerspezifischen Unterschiede im künstlerisch-ästhetischen Betätigungsprofil zeichnet sich ein erwartbares Bild ab: Lehramtsstudierende des Faches Geschichte geben dabei bspw. am häufigsten an, das Museum bzw. eine Kunstausstellung zu besuchen und Lehramtsstudierende der Fächer Kunst und Musik gehen häufiger in die Oper, das Ballett oder klassische Konzerte.

Über die generelle Beschreibung rezeptiv künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten hinaus wurden im Beitrag zudem die Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden in künstlerisch-ästhetischen Beteiligungsformaten (produzierend/rezipierend) am Beispiel der Musik näher in den Blick genommen *(Forschungsfrage 2)*. Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende und Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums häufiger angeben, auch aktiv zu musizieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Für (angehende) Lehrkräfte scheint die musikalische Produktion von nennenswerter Bedeutung zu sein. Im Vergleich der verschiedenen Schulformen wird deutlich, dass der Anteil der aktiv Musizierenden bei Lehramtsstudierenden der Grundschule besonders hoch ist.

Auf Basis der hier vorgestellten Befunde lassen sich (angehende) Lehrkräfte in der Tendenz als hochkulturell affine und künstlerisch-ästhetisch aktive Gruppe (zumindest mit Blick auf das aktive Musizieren) beschreiben. Dieses Profil angehender Lehrkräfte wird gerade in Abgrenzung zu anderen Studierenden deutlich. Um auszuschließen, dass dieses Muster z. B. auf spezifische Studienfächer zurückzuführen ist, könnten entsprechende Zusammenhänge zukünftig durch den Vergleich von Lehramtsstudierenden eines bestimmten Faches mit Studierenden desselben Faches ohne Lehramtsambition näher spezifiziert werden (vgl. Costa, i.V. (1)). Es muss jedoch angemerkt werden, dass die hier abgefragten Aktivitätsbereiche lediglich einen kleinen Ausschnitt potenzieller Aktivitäten im künstlerisch-ästhetischen Bereich darstellen und von einer hochkulturellen Perspektive geprägt sind. Nichtsdestotrotz sprechen die Befunde dafür, dass Lehramtsstudierende sich in ihren künstlerisch-ästhetischen Präferenzen von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen unterscheiden und dies

wirft vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Bedeutung von Lehrkräften für den Prozess der Kulturtradierung weiterführende Fragen auf.

Offen bleibt, in welchem Zusammenhang das spezifische Profil (angehender) Lehrkräfte und die damit verbundenen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen mit der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte stehen und ob die stärkere Frequentierung hochkultureller Formate beispielsweise mit spezifischen kulturellen Orientierungen (siehe Timm & Scheunpflug in diesem Band), epistemologischen Überzeugungen (z. B. Rau, 2020) oder allgemeinen professionsbezogenen Merkmalen (z. B. Baumert & Kunter, 2013) korreliert. Entsprechende Zusammenhänge gilt es, in weiterführenden Untersuchungen sowohl theoretisch zu begründen als auch empirisch zu überprüfen. Hierfür bieten Sekundärdatenanalysen allerdings nur bedingt Anknüpfungspunkte, da künstlerisch-ästhetische Aktivitäten in den großen Datensätzen der Lehrerbildungsforschung nicht genauer fokussiert und zumeist lediglich als Hintergrundvariablen bzw. Indikatoren der sozialen Herkunft abgefragt werden (Costa, 2020). Daraus resultiert eine oberflächliche Abfrage ausgewählter Aktivitätskategorien, die kaum nachvollziehbar und nur bedingt anschlussfähig an die Diskussionen zur Diversität und Vielfältigkeit künstlerisch-ästhetischer Praxen im non-formalen und informellen Setting erscheinen. Um Zusammenhänge zwischen der (kulturellen) Professionalität von (angehenden) Lehrkräften und ihren kulturellen Erfahrungen tiefergehend zu erforschen, bedarf es vor dem Hintergrund der defizitären Forschungs- und Datenlage innovativer Forschungsdesigns, die hypothesengenerierende und hypothesenüberprüfende Verfahren miteinander kombinieren und damit einen vertieften Einblick in potenzielle Zusammenhänge ermöglichen.

Literatur

Bamford, A. (2009). The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster u. a.: Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (Mathematics teacher education, Bd. 8). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2

Bayrische Staatskanzlei (2020). *Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen*. Verfügbar unter https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV162244/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Sonderheft 14.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2014). *Künste öffnen Welten* (Themenheft Sozialraum, S. 68). Remscheid: Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).

Costa, J. (2020). „Kultur“ in Datensätzen der Lehrer*innenbildungsforschung. Ein Beitrag zur Theoriebildung und Analyseperspektiven. *Bildung und Erziehung, 73*(1), 42–60. https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.42

Costa, J. (i.V. (1)). Religiös, sozial, hochkulturell? Kulturelle Aktivitätsmuster zukünftiger Lehrkräfte. Empirische Befunde einer explorativen Sekundärdatenanalyse zu den kulturellen Aktivitäten zukünftiger Lehrkräfte.

Costa, J. (i.V. (2)). Freiwilliges Engagement als kultureller Erfahrungsraum.

Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *41*(4), 20–29.

Costa, J., Scheunpflug, A. & Artelt, C. (2018). Religion und Lernen im Lebenslauf – Impulse aus der empirischen Bildungsforschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 17*(2), 26–39.

Cramer, C. (2010). Sozioökonomische Stellung Lehramtsstudierender. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *3*(1), 4–22.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Klinkhardt Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Deutscher Bundestag (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“.* Drucksache 16/7000. Berlin.

Eagleton, T. (2001). *Was ist Kultur? Eine Einführung* (2. Aufl.). München: Beck.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchg. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fischer, B. & Mombeck, M. (2018). „Ich möchte Lehrerin werden, weil…“. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 1*(1), 5–11. https://doi.org/10.25847/ZSLS. 2018.005

Fogt, M. (2008). Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts. In A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 117–139). Essen: Die Blaue Eule.

Geertz, C. (2016). *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). New York: BasicBooks (Original work published 1973).

Gottschlich, S. & Puderbach, R. (2013). Berufswahl und Fächerwahl. Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums. In A. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung: Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 53–70). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gronostay, D. & Manzel, S. (2014). Warum Studierende in NRW Politik unterrichten wollen. Erste Befunde einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Studien-/Berufswahlmotivation angehender Lehrerinnen und Lehrer. In K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 295–305). Münster: Waxmann.

Jentschke, S. & Koelsch, S. (2006). Gehirn, Musik, Plastizität und Entwicklung. In A. Scheunpflug & C. Wulf (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Biowissenschaft*

und Erziehungswissenschaft, 9(Beih. 5), 51–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90607-2_5

Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*(1), 70–92. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8703/pdf/ZfPaed_1_2011_Kampa_et_al_Die_soziale_Herkunft_von_Mathematik_Lehrkraeften.pdf.

Kerst, C. (2013). *Kulturelle Aktivitäten Studierender. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung*. Fachtagung Kultur des Deutschen Studentenwerks, Karlsruhe.

Klepacki, L. (2014). *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber.

Klepacki, L., Schröer, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2009). *Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung* (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 8). Münster: Waxmann.

Knigge, J. (2014). Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. *Diskussion Musikpädagogik, 62*, 45–50.

König, J. & Hofmann, B. (Hrsg.). (2010). *Professionalität von Lehrkräften: Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 233–256. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y

Kühn, C. (i.V.). *„Kultur" in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung.*

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. (2019). *Projekt Nationales Bildungspanel (NEPS).* Verfügbar unter https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht.aspx.

Liebau, E., Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung: Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (Beiträge zur Pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Juventa.

Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften* (2., erw. und bearb. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Neugebauer, M. (2015). *Kommt es auf die Lehrkraft an? Empirische Studien zur Selektion in das Lehramt und zu Lehrereffekten bei der Entstehung ungleicher Bildungschancen*. Herzogenrath: Shaker.

OECD (2015). *Who wants to become a teacher?* Paris.

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2017). *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung.* Essen.

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (2018). *Research on impacts of arts education*. Essen.

Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00468-0_1

Reich, E. (2005). *Denken und Lernen: Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie* (Beiträge zur Pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Scheunpflug, A. & Rau, C. (2018). Der Beitrag kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer zur Lehrerbildung. Die Sicht der Bildungsforschung. In A. Hlukhovych, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (Forum Lehrerbildung und Bildungspraxis, Bd. 8, S. 209–231). Bamberg: Bamberg University Press.

Schmidt, C. (2002). Soziale Lage und Ausbildungsbedingungen in pädagogischen Studiengängen. In H. Merkens, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen* (S. 45–47). Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92246-5_3

Timm, S. (i.V.). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden.

Vartanian, T. P. (2011). *Secondary data analysis. Pocket guides to social work research methods.* New York: Oxford University Press.

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education.* Educational Research and Innovation, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

Winner, E. & Hetland, L. (2000). The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 3–10. https://doi.org/10.2307/3333637

Susanne Timm & Annette Scheunpflug

Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns
Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

Kulturelle Vergegenwärtigung als Professionalisierungsform – eine Fundierung und Einführung

Im Kontext des Projektes „Kultur in der Lehrerbildung, Kulturbezogene professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden“[1] wurde danach gefragt, welche impliziten Wissensbestände für angehende Lehrkräfte in diesem Feld handlungsleitend sind: Wie reflektieren sie ihr kulturprägendes Handeln, das sie als Kulturgeprägte ausführen? Diese Frage ist schultheoretisch mehrdimensional verankert, zunächst in der Perspektive auf Enkulturation als Prozess der gesellschaftlichen Integration, zudem in einer Perspektive auf Schulkultur als Rahmen für kulturbezogenes Handeln und schließlich in der auf Lehrerinnen und Lehrer als Akteure der Einführung in die kulturelle Semantik der Gesellschaft. Für alle diese Perspektiven wird im Kontext des Projektes Kultur im Anschluss an Geertz als das überindividuelle Bedeutungsgewebe verstanden, das Menschen produzieren und in welchem sie sich verorteten (vgl. Geertz, 1973/2016). Kompetenzen der Codierung und De-Codierung dieses überindividuellen Netzes symbolischer Bedeutung bilden folglich eine wichtige Voraussetzung dafür, an Gesellschaft teilzuhaben.

Angesichts der gesellschaftlichen Integrationsherausforderung in die vorfindlichen kulturellen Zusammenhänge und den dafür notwendigen Kompetenzerwerb lässt sich der Prozess der Enkulturation aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler in einer doppelten Verankerung kennzeichnen: „Enkulturation, also Verinnerlichung von Kultur, formt (.) in ganz spezifischer Weise den Menschen und bestimmt die weiteren Voraussetzungen und individuell erkennbaren Möglichkeiten seiner Bildungs- und Reflexionstätigkeit.“ (Reinwand-Weiss, 2012, S. 96). Neben diese anthropologische Fundierung der Enkulturation, die generalisierend für alle gleichermaßen gilt, müssen in Bezug auf die Frage, welche Integrationsoptionen die kulturelle(n) Ordnung(en) und ihre Repräsentanz bieten, aber auch Momente der Differenzsetzung in Kultur berücksichtigt werden: Enkulturation ist als Einbettung in ein bestimmtes Reservoir kultureller Semantik von Schließungs- und Öffnungsmechanismen begleitet (Höhne,

1 Das Projekt wurde als Teilprojekt des Forschungsprojektes „Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi) – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ durchgeführt. Wir danken herzlich für die Förderung durch das BMBF (Förderkennzeichen 01JK1602). Die weiteren Teilprojekte sind unter den Titeln „Künstlerisch-ästhetische Praxen angehender Lehrkräfte – Befunde einer quantitativen Sekundärdatenanalyse“ (Jana Costa, Barbara Drechsel) und „Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte“ (Claudia Kühn, Konstantin Lindner & Annette Scheunpflug) in diesem Band vertreten.

2001; Lang-Wojtasik, 2016). Schule und in ihr die Lehrkräfte eröffnen im Zuge der Enkulturation Möglichkeiten des Weltzuganges und der Teilhabe, da sich dies aber im spezifischen Spektrum der Schulkultur und ihrer eigenen Enkulturation vollzieht, verschließen sie zugleich andere Weltzugänge.

Für die kulturelle Semantik der gesellschaftlichen Gegenwart lassen sich – wenigstens kursorisch – zwei Markierungen vornehmen: Erstens ist von einer Komplexitätssteigerung durch Globalisierungsprozesse auszugehen, die sich über alle Ebenen der Sozialverhältnisse erstreckt und sich in sozialen, zeitlichen, materialen und räumlichen Dimensionen ereignet (Scheunpflug, 2016a; b). In ihren Interferenzen tangiert sie als Rahmenstruktur jegliches Handeln. Weiterhin wird die Gesellschaft zeitdiagnostisch als eine beschrieben, in der systematisch Einzigartigkeiten hervorgebracht werden (Reckwitz, 2017), und sich der Einzelne als performierender Akteur auf der Bühne einer fraktionierten Allgemeinheit bewegt und bewähren muss. Kulturell herausgefordert ist der (aufwachsende) Mensch demnach in seiner Verortung als Einzelner in der glokalisierten Weltgesellschaft (Robertson, 1998).

Diese Zeitdiagnose evoziert eine Fülle von Fragen in Bezug auf die schulische Funktion der Enkulturation und kulturelle Bildungsprozesse, die bislang in der Forschung nur wenig Eingang gefunden haben (Klepacki, 2014; Liebau, 2013). In Bezug auf vier Dimensionen der Globalisierung (räumlich, sachlich, zeitlich, sozial) wurden sie ausführlich für den Zusammenhang von Globalisierung und kultureller Bildung von Costa, Kühn, Timm & Franken (2018) ausformuliert. Für die Schule als Institution richtet sich die Frage darauf, wie sie diese Funktion als Instanz gesellschaftlicher Integration ausübt oder ausüben kann, zudem angesichts der dilemmatischen Tatsache, dass sie nur über *eine* Kultur (Göhlich, 2007) in die kulturelle Pluralität der Gesellschaft einführen kann (Scheunpflug, 2001). Auf die Akteure schulischen Handelns bezogen muss nach den Professionsherausforderungen gefragt werden, die aus der gesellschaftlichen Situiertheit schulpädagogischen Handelns in seinen Kulturbezügen resultieren (Costa, 2020). In welcher Weise und mit welcher Fundierung agieren Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Akteure im Enkulturationsprozess? Welche Anforderungen lassen sich für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern formulieren? Sich diesem Komplex annähernd richtet sich das Forschungsinteresse im Projekt „Kultur in der Lehrerbildung, Kulturbezogene professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden" auf die impliziten Wissensbestände, die das kulturelle Professionshandeln der Lehramtsstudierenden anleiten. Im Zentrum stehen habituelle Aspekte, die die häufig implizit verbleibende Enkulturationsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer fundieren. Dieses implizite Wissen ist in langdauernden Routinen verankert und biographisch aufgeschichtet. Nur partiell wird es in Abfolgen von Lebens- und Professionsphasen modifiziert werden (vgl. Kramer, 2015; Helsper, 2018)[2]. Die erste Phase der Lehrerbildung kann als solch ein modifizierender Anlass auf dem Weg von einem Primär- zu einem Berufs- und späteren Professionshabitus aufgefasst werden. Lehrerbildung nimmt dann für die Grundlegung des beruflichen Habitus (Kramer, 2015) eine Schlüsselposition ein, weil Lehrkräfte in dieser Phase im Übergang zwischen persönlichem sowie schulischem

2 Dieser theoretische Verweis ist ausführlicher in Timm (i. V.) ausgeführt.

Werdegang und der Ausbildung eines beruflichen Habitus stehen. Angesichts des Stellenwerts der ersten Ausbildungsphase und der Einflusstiefe des impliziten Wissens auf der einen Seite, der Bedeutung des professionell begleiteten Enkulturationsprozesses für die nachwachsende Generation und dessen genannten Herausforderungsmomenten auf der anderen Seite liegt es nahe, Lehramtsstudierende in den Blick zu nehmen. Es wird danach gefragt, welche handlungsleitenden Wissensbestände ihr kulturelles Professionshandeln anleiten. Mit der Rekonstruktion ihrer Orientierungen kann dann ein empirisch fundierter Baustein für den Entwurf einer kulturellen Lehrerbildung vorgelegt werden. Vorgeschlagen wird schließlich, Lehrerbildung auch als kulturelle Vergegenwärtigung neu zu denken.

Für diesen Beitrag wird im folgenden zweiten Kapitel die Anlage der Studie zur Rekonstruktion der Orientierungen mittels Gruppendiskussionen und ihrer dokumentarischen Interpretation dargestellt und deren methodologischen Grundlagen geklärt. Dadurch soll plausibilisiert werden, dass jenseits der thematischen Interessen und Äußerungen in den Gruppendiskussionen mit diesem Verfahren eine Explikation der handlungsleitenden Wissensbestände möglich wird. Im dritten Kapitel werden Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Zunächst werden thematisch relevante Aspekte der in Gruppendiskussionen erhobenen Daten und Kernelemente ihrer Bearbeitungsweisen dargestellt (3.1, 3.2). In einem weiteren Abschnitt werden die Ergebnisse auf professionsbezogene Perspektiven (3.3) weitergeführt. Ausgehend von möglichen Effekten für die kulturelle Integrationsleistung von Schule durch Enkulturation wird sich zeigen, dass die Aufklärung und Reflexion über das eigene Gewordensein als genuiner Bestandteil der Professionsentwicklung in Betracht gezogen werden sollte. Diese These wird im abschließenden Teil konkretisiert und für Lehrerbildung perspektiviert (4.).

1. Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns beforschen – das Vorgehen

Das implizite Wissen, d. h. die handlungsleitenden Orientierungen, werden als Wissenselemente verstanden, die das Handeln von Personen anleiten und formen. Sie sind dem explizierbaren Wissen der Personen nicht zugänglich. Die handlungsleitenden Orientierungen können als Bestandteil des Habitus beschrieben werden, also als strukturierendes Prinzip, das in einem zirkulären Verständnis seiner Genese auch als strukturiertes verstanden wird (Bohnsack, 2013). Im Rahmen der Untersuchung wurden die Orientierungen rekonstruiert, die als handlungsleitende Wissensbestände das kulturelle Professionshandeln der Lehramtsstudierenden fundieren. Die Grundlage der Rekonstruktionen bilden Daten, die in Gruppendiskussionen erhoben und mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013) interpretiert wurden. Im Nachfolgenden wird das Verfahren mit seiner methodologischen Grundlegung wie das Vorgehen im Konkreten dargestellt.

Eine der grundlagentheoretischen Annahmen der dokumentarischen Methode ist die Leitdifferenz zwischen theoretisch-explizierbarem und atheoretisch-implizitem Wissen der Akteure. Das atheoretische Wissen (Mannheim 1964) bildet „einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ un-

abhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber (…) ‚exterior' zu sein" (Bohnsack, 2006, S. 41). Erworben werden Orientierungen in kollektiven Praxen, d. h. in geteilten Erfahrungsräumen, und sie kommen wiederum in ihnen zur Geltung. Dieser Doppelcharakter der an Erfahrungen gebundenen und in der Praxis eingeschriebenen Orientierungen bildet die Grundlage für das gewählte Erhebungsverfahren in Gruppendiskussionen: Diskussionen in Gruppen werden als kollektive Praxis aufgefasst, als eine spezifische gemeinsame Praxis, in denen die Orientierungen, die für die Beteiligten in Bezug auf ihre gemeinsamen Erfahrungen bedeutsam sind, aktiviert werden. Auf dieser Grundlage können die Orientierungen rekonstruiert werden. Während die inhaltliche Dimension, das *Was* der Gruppendiskussion, zwar thematisch an das Forschungsinteresse anschließt, gilt für die Rekonstruktion der Orientierungen die Aufmerksamkeit dem *Wie*, dem Modus der Themenbearbeitung in den Diskussionen (Bohnsack, 2013). Im Fokus steht der *Modus operandi*, der erstmals von Panofsky als relevante Dimension für die Frage nach den impliziten Wissensbeständen formuliert wurde (vgl. Bohnsack, 2013). Im Fall der hier vorgestellten Studie hieß die Frage deswegen genauer, in welchem Modus und mit welchen Beständen impliziten Wissens bearbeiten die Lehramtsstudierenden für sie relevante Themen aus dem kulturellen Professionszusammenhang.

Die Samplegenerierung für die Untersuchung folgte dem Prinzip des Theoretical Samplings (Glaser & Strauss, 1970): Ausgehend von Vorüberlegungen, dass in der kulturwissenschaftlich inspirierten Perspektive auf die Orientierungen der Lehramtsstudierenden Studierende *jeglicher* Fachrichtung für das Untersuchungsinteresse von Bedeutung sind, wurden zunächst Gruppen aus verschiedenen Fachkulturen über fachspezifische Lehrveranstaltungen rekrutiert. Es waren Lehramtsstudierende aus Geschichte, Musik und Bildender Kunst, aus dem fremdsprachlichen Fachzusammenhang, aus Religion und Deutsch. In den Gruppendiskussionen wurden anhand von offenen Fragestellungen nach dem Lernzusammenhang und möglichen Bedeutungen, den Zugängen der Studierenden, ihren Erfahrungen und deren Zusammenhang zu Kultur selbstläufige Diskussionen generiert, die aufgezeichnet und anonymisiert transkribiert wurden.[3] Das zunächst an den Fächern orientierte Sample wurde angesichts erster, im Vergleich gewonnener Ergebnisse ausgeweitet: Hinzugezogen wurden Gruppen Studierender, die Fächer eines engeren kulturbezogenen Zusammenhangs jenseits der schulischen Vermittlungsperspektive studieren, Lehramtsstudierende, die in bildungswissenschaftlichen Zusammenhänge teilweise explizit kulturbezogene Lerninhalte bearbeiteten, solche, deren geteilter Erfahrungsraum außerhalb der akademischen Lernsettings in Vermittlungserfahrungen in verschiedenen Formaten des Service-Learnings angesiedelt sind, und Studierende, deren geteilter Erfahrungsraum in oder außerhalb der Universität in Settings der gesellschaftlichen Partizipation und Mitbestimmung liegen. Das schließlich gesättigte Sample umfasst 28 Gruppen aus unterschiedlichen Universitäten.

3 Im Rahmen des Projektes wurden die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen analog zu den Richtlinien von Bohnsack (1999, S. 33ff.) bzw. Loos & Schäffer (2001, S. 57) transkribiert und zur weiteren Verarbeitung anonymisiert.

Die Grundlage des Interpretationsverfahrens nach der dokumentarische Methode bilden die anonymisierten Transkripte der Gruppendiskussionen, für die neben dem gesprochenen Text auch die interaktive Gestaltung der Diskussion notiert werden: Letzteres erlaubt die Rekonstruktion geteilter Orientierungselemente, weil sich in der Organisation des Gruppendiskurses der *Modus Operandi* zeigt. Das Interpretationsverfahren basiert auf Vergleichsoperationen, die iterativ über verschiedene Ebenen des Datenmaterials gelegt werden. Schließlich werden die rekonstruierten Orientierungsgehalte in einem abduktiven Prozess in einen idealtypischen Typenbildungsprozess überführt, in der Nomenklatur der dokumentarischen Methode ist es die sinngenetische Typenbildung. Zur Validierung der Interpretationen wurden die Ergebnisse entsprechend den Standards qualitativer Forschung in begleitenden Forschungswerkstätten diskutiert und einer kommunikativen Überprüfung unterzogen; es konnte auf zwei kontinuierlich tagende Interpretationsgruppen zurückgegriffen werden.

2. Umgangsweisen mit kulturellen Dynamiken – ausgewählte Ergebnisse

Im Zuge der Rekonstruktion der Orientierungen der Lehramtsstudierenden kristallisierte sich im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung heraus, dass der gemeinsame Bearbeitungsfokus aller Gruppen im *Umgang mit kulturellen Dynamiken* liegt. In verschiedenen Varianten arbeiten sich die Gruppen daran ab, wie sie als Personen, als Studierende und als zukünftig Professionelle auf Veränderungen reagieren können. In den Varianten der Bearbeitung lassen sich im Zuge der vergleichenden Interpretation Themenschwerpunkte identifizieren, anhand derer die Gruppen die Reaktionsweisen auf dynamische Veränderungsprozesse ausarbeiten. Sie erhalten ihre Relevanz dadurch, dass sie in ihrer Relation zu bedeutungstragenden kulturellen Ordnungen entwickelt werden. Für zwei dieser wiederkehrenden Themen wird dies im Folgenden zur Darstellung kommen, nämlich die Auseinandersetzung mit der Tatsache der Migration und der Anwesenheit Migrationsanderer, bzw. mit dem Ineinandergreifen von Individualisierungs- und Pluralisierungsschüben (2.1), und dem Niederschlag der Auseinandersetzung mit kultureller Dynamik in kulturell-ästhetische Ausdrucksformen (2.2). Neben den – auch thematisch relevanten Aspekten – wird es dabei darum gehen, die jeweiligen Verhandlungsweisen und damit die Orientierungsgehalte herauszuarbeiten. Aus ihnen resultieren schließlich die idealtypischen Professionsperspektiven (2.3) im Kontext kultureller Sinnproduktion.

2.1 Zugehörigkeit in einer dynamisierten Gesellschaft

Die Frage nach der (eigenen) Zugehörigkeit und ihrer möglichen Kennzeichnung ist ein Thema, mit dem sich ein Großteil der Gruppen befasst hat, wobei sich drei Ausprägungen zeigen, in denen das Thema der Zugehörigkeit verhandelt wird: Konstruktionen *essentialisierter Kollektivsubjekte*, Akzentsetzungen auf die *Affirmation eines hochkulturellen Kanons* und die Orientierung an *partizipatorische und temporäre Ge-*

meinschaftsbildung vor dem Hintergrund einer fluiden Mehrfachzugehörigkeit. Diese drei Ausprägungen sollen folgend näher erläutert werden.

Die aufgefundenen Konstruktionen *essentialisierter und dann auch essentialisierender Kollektivsubjekte* sind ethnisch fundiert und sind als Grundlage einer segregierten Sozialordnung verankert. In ihnen wird ein einwertig unterschiedenes Wir als substantielles imaginiert. Orientierend ist eine eindeutige Zugehörigkeitsordnung auch für das Selbst in statisch-stabilen und konkret eindeutig beschreibbaren Gemeinschaften. Alterität ist als kategoriale entworfen, in Bezug auf eine Gemeinschaftsbildung vor allem als vorgängige und unhintergehbare ethno-kulturelle. Dadurch liegen Optionen der Selbst- und Fremdpositionierung außerhalb des Entscheidungsrahmens des Einzelnen. Orientierend ist vielmehr die Dominanz eines Ordnungssystems, das durch eine einwertige Differenzsetzung gekennzeichnet ist. Binnendifferenzierungen innerhalb von Gemeinschaften, Überlappungen und Verschiebungen werden aus dieser Konstruktion bedeutungstragender Gemeinschaftsbezüge ausgeklammert.

Das segregierende Prinzip kultureller Ordnungsbildung zeigt sich auch in den Konstruktionen eines *konventionellen Kulturverständnisses*, das an einem Verständnis von Kultur als objektiviertem Wissensreservoir ausgerichtet ist. Orientierend ist deren Erhalt, die *Affirmation eines hochkulturellen Kanons von Kulturobjektivationen*. In dieser zweiten Variante der Thematisierung von Zugehörigkeit ist der Modus der Rigorosität in der segregierenden Ordnungsbildung dem vergleichbar, der die einwertige Differenzsetzung über ethno-kulturelle Marker vornimmt. Unterschieden sind lediglich die Anwendungsfälle. In dieser zweiten Variante wird Zugehörigkeit über Distinktionen im kulturell-ästhetischen Bereich konstruiert. Selbst in Gruppen, deren Selbstverortung im subkulturellen Spektrum angesiedelt ist, basieren hochkulturelle vs. subkulturelle Markierungen auf einem kanonischen Verständnis kultureller Objektivationen.

Für die dritte Konstruktion von Zugehörigkeit, der der *partizipatorischen temporären Gemeinschaftsbildung*, ist kennzeichnend, dass sie keiner begrifflichen Bestimmung von Kultur bedarf. Es sind Mikrogemeinschaften, die als wechselnde und gestaltete soziale Entitäten auch in Hinblick auf ihre gesellschaftsbildende Funktion entworfen sind. Im Vordergrund stehen Entwürfe einer sozialen Ordnungsbildung, die auf Partizipation unter Anerkennung der Freiheitsrechte für jeden angelegt ist. Der Erhalt der sozialen Ordnung ist als eine entworfen, die auf die Beteiligung vieler im Modus variierender Reproduktion angewiesen ist. Das Selbst ist als kultureller Produzent inkludiert und kann als Agent hybridisierender Transformation zur Geltung kommen.

2.2 Kulturell-ästhetische Produktion und Reproduktion

Als einen weiteren, für die Untersuchung aussagekräftigen thematischen Fokus und Vergleichshorizont haben sich Praxen der kulturell-ästhetischen Produktion und Reproduktion herauskristallisiert. Auch für diesen Bereich wird der Umgang mit Vorfindlichem, die Zurechnung von Agency und Produktionskraft, die Beteiligung an der Produktion von Sinn und Bedeutung, und damit die gesellschaftliche, kulturell fundierte Ordnungsbildung verhandelt. Über alle Gruppen hinweg ist ein *konventionelles*

Konstrukt von Kultur tragend. Die Modi, in denen in diesem Themenfeld die Auseinandersetzung mit kultureller Dynamik vollzogen wird, unterscheiden sich gleichwohl markant voneinander: In einer Variante ist der Orientierungsgehalt dahingehend moduliert, dass *Praxen der Modifikation und Erweiterung* experimentell ausgelotet und Räume für Neuformulierungen des Überlieferten eingeräumt werden. Kulturell-ästhetische Produktion wird als *Ausdruck des Selbst* anerkannt, und geht in keinem Standard auf. Sie ist konstitutiv mit Veränderung verknüpft.

Ein weiterer Modus im Umgang mit kultur-ästhetischer Reproduktion ist im konventionellen Zentrum des Praxisfeldes angesiedelt und an der *Steigerung der eigenen Expertise* orientiert. Sie gilt als Distinktionsmerkmal in einem vorgängig strukturierten Feld des Könnens, das durch überlieferte Standards strukturiert ist. Kulturelle Dynamik als Ausdruck verändernder Praxen ist vor diesem Hintergrund nicht zugänglich. Alterität wird über Abstufungen von Expertise im Horizont konventioneller Kulturpraxis zwar mitgedacht, letztlich führt sie aber in der Betonung der eigenen Expertise zu exkludierenden Distinktionen. Bestimmend ist die Wiederholung ohne Irritation. Dabei wird das Selbst im Verharren in den eigenen Konventionen positioniert.

In einer dritten Variante wird die Reproduktion kulturell-ästhetischer Praxen im konventionellen Spektrum auf der Grundlage einer offeneren Strukturierung entworfen: Die Auseinandersetzung mit kulturellen Dynamiken verläuft im *Modus von Exotisierungen* und damit als Integrationsbemühungen in die Randbereiche des Praxisfeldes. Auch hier wird das Selbst in seiner Verortung in kulturellen Bezügen durch Veränderungen nicht tangiert, während exkludierende Distinktionen deutlich schwächer ausfallen.

2.3 Normorientierungen als Moderator für Professionsperspektiven

Die an den beiden thematischen Zugängen entwickelte Differenzierung im Umgang mit kulturellen Dynamiken lässt sich insofern auf Orientierungen für kulturelles Professionshandeln extrapolieren, als bereits in Fragen der Zugehörigkeitsordnung, aber auch in denen kultureller Produktion und Reproduktion Momente der Normorientierung erkennbar werden. Durch diese moderiert können Orientierungsgehalte benannt werden, die als handlungsleitende Momente für professionelles Handeln erkennbar sind. Dies lässt sich dadurch begründen, dass die Varianten im Umgang mit Normen, das heißt mit externen Erwartungshorizonten und institutionellen Vorgaben als kulturellen Elementen, in enger Verbindung mit der Zurechnung von Handlungsmächtigkeit stehen. Es lassen sich vier divergente Orientierungsrahmen für kulturelles Professionshandeln identifizieren, die die bisher genannten Orientierungsaspekte (*Zugehörigkeit in einer dynamisierten Gesellschaft* und *Kulturell-ästhetische Produktion und Reproduktion*) umspannen.[4]

4 Die vier Schwerpunkte in den Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden, die im Folgenden zur Darstellung kommen, sind nicht vollständig deckungsgleich mit der idealtypisch gewonnenen Typologie, wie sie in Timm (i. V.) ausgearbeitet ist. In Letztere

a) Eine Normorientierung, die an Normerfüllung ausgerichtet ist und zumeist mit Konstruktionen konventioneller Kultur-re-produktion und einer Orientierung an einwertig ethno-kultureller Differenzsetzung verknüpft, positioniert das Selbst außerhalb von Prozessen kultureller Bedeutungsproduktion. Es ist als ein Agent der impliziten und teils expliziten Wiederholung entworfen, und wird damit zum Objekt der Tradierung. Dies zeigt sich in den Diskussionsverläufen an einer orientierenden Ausrichtung an Aufgabenerfüllung, sei sie im Blick auf das Studium oder auch im Verständnis der professionellen Tätigkeit. Stoff wird abgearbeitet, die Reflektion seiner Bedeutung und Relevanz ausgeklammert, ebenso übergangen werden eigene Handlungsspielräume und die Möglichkeit, mit eigenen Entscheidungen in Abläufe einzugreifen. Kulturelle Dynamik wird außerhalb des eigenen Wirkungsvermögens lokalisiert, denn kulturelles Professionshandeln ist daran orientiert, die vorgängige Ordnung zu replizieren und zu stabilisieren.

1260	Dm	Ja aber vieles kannst auch irgendwie net so komplett hinterfragen sag ich (ja) mal; manche
1261		Sachen sind halt so und ich denk halt als junger Erwachsner muss man halt einfach mal in nem
1262		Theater gesessen sein.
1263	Gw	Ja.
1264	Dm	Meiner Meinung nach des gehört einfach zur kulturellen Bildung dazu, dass ich sag junger
1265	Fw	└ ( ) muss.
1266	Dm	Erwachsner bis 18 sollte man auf jeden Fall mal n Theater von innen gesehn haben; man sollte
1267		sich mal n Theaterschauspiel angekuckt haben, ja.
1268	Aw	(Ob mans) dann noch weiter macht ist ja jedem sein eigenes (Anliegen); genau.
1269	Dm	└Genau.
1270	Fw	└ Selbst überlassen.
1271	Dm	Aber ich mein des is vor allm unsere Aufgabe als Lehrkraft dass wir da bestimmte Sachen wo
1272		wir sagen ey wisst ihr was,
1273	Cw	└ Zum Grundverständnis einfach aufzubauen.
1274	Fw	└ Genau (quasi) die Basis legen.
1275	Dm	└ Genau. (.) des gehört zum
1276		Erwachsenwerden dazu ich mein klar dass des allen Schülern nicht gefällt, allen nicht passt
1277		oder manche gar net des ist immer so, aber des ist doch in jedem Fach so.
1278	Fw	°Ja des stimmt.°

Abb. 1: Transkript *Ameise*, Z 1260–1278

Zusammengefasst verweisen die Äußerungen in dieser Passage auf den unhinterfragten Erwartungshorizont, dass Lehrkräfte durchzusetzen haben, dass jede Schülerin und jeder Schüler im Zuge seines Aufwachsens einmal ein Theater besucht hat (Z 1261f.), was der oder die Einzelne auch immer daraus entwickelt. Für die Gruppe *Ameise* ist in diesem Transkriptausschnitt kein Verständnis dafür zu erkennen, dass über Teilhabe am kulturellen Leben nicht nur die physische Präsenz entscheidet, dass Zugänge erprobt, und damit auch gelernt werden könnten. Kulturelles Professionshandeln, in diesem Fall der Ermöglichung ästhetisch-kultureller Erfahrungen der Rezeption, ist im Kern

spielen noch mehr Vergleichshorizonte hinein, wodurch sich leichte Verschiebungen ergeben.

als Normbefolgung entworfen, ihre Legitimation durch die institutionelle Verfasstheit gegeben, didaktisch ist sie in einem instruktiven Lehr-Lern-Verständnis verortet.

b) Ein zweiter Orientierungstypus für kulturelles Professionshandeln resultiert aus Normkonflikten: Einerseits ist die Norm des Erhalts gegebener Ordnungen handlungsleitend, vor allem im Hinblick auf ethno-kulturell fundierte Segregationsordnungen, andererseits wird die Erwartung einer gesellschaftlichen Weiterentwicklung hin zum friedlichen, wertschätzenden und anerkennenden Umgang Verschiedener nicht nur expliziert, sondern in vielerlei didaktischen Überlegungen als partiell handlungsleitende erkennbar. Aus diesem rahmenden Normkonflikt resultiert eine Perspektive auf kulturelles Professionshandeln, die von Ratlosigkeit gekennzeichnet ist. Handlungspraktisch werden didaktische Kompromissbildungen der „kleinen Lösungen".

200	Bw	Ich denk des-des ist vielleicht auch was wichtiges dass ma vielleicht die Eltern mit ins Boot
201		holt; und son-son- son-zum Beispiel son gemeinsam Projekttag macht, mit der Familie;
202	Cw	└°Mhm° └auf jeden Fall
203	Bw	so zum Beispiel wenn man auch auch verschiedne Kulturn oder Nationalitäten in der Klasse
204	Cw	└°Mhm°
205	Bw	hat, dass man dann; ich hab des mal gehört und da ham die son Kochfestival gemacht; also
206		verschiedene einfach jede stand für ein Land oder für ne Region oder (.) für des was er gerne
207		mö-mag, und die ham des dann so vorgestellt; zum Beispiel dass man dann auch mit den
208	Aw	└Grade übers
209	Bw	Eltern des vielleicht verbindet.
210	Aw	Kochen ist des dann ja ziemlich abwechslungsreich; das wäre,
211	Bw	└Ja genau; wieder son andres Thema; halt son klei-kleiner
212	Cw	└°Mhm°
213	Bw	Zugang der es nicht so explizit sagt o.k. hier ihr seid anders,
214	Aw	└°des stimmt";

Abb. 2: Transkript *Hornisse* Z. 200–214

Bei dem hier beispielsweise angeführten Transkriptausschnitt aus der Gruppendiskussion von *Hornisse* zeigt sich diese Orientierung recht deutlich, einerseits ist ein essentialistisches Verständnis von Kultur handlungsleitend, in welchem der Einzelne implizit auf seine ethno-kulturell bestimmte Zugehörigkeit fixiert wird. Zugleich zeigt sich die Orientierung an der Norm eines gesellschaftlich tragfähigen Miteinanders in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft. Die Öffnung kulturellen Professionshandelns vollzieht diesen Konflikt insofern, als segregierende und de-segregierende Strategien ineinandergreifen. Projekttage, ein „Kochfestival" und gemeinsames Essen sind als Exotisierung gerahmt. Sie sind als Varianten angeführt, die für die Studierenden im Randbereich des professionellen Handelns angesiedelt und als ad on neben dem Kerngeschäft des Unterrichts gebannt sind. Der Diskussion ist Vagheit als Modus eingeschrieben. Es resultiert eine Didaktik der Zaghaftigkeit, die die aufgebrachten Variationen einer Begegnungspädagogik immer wieder verwirft.

c) Die dritte Variante kennt nur eine Norm, die zudem auf das Selbst beschränkt ist, nämlich das Verweilen im vorgängigen Erfahrungsraum und seiner kulturellen Formatierung. Gegenüber externen Normen und institutionellen Erwartungen ist dieser Typus in der Hinsicht von Flexibilität gekennzeichnet, als externe Erwartungen ge-

prüft und wahlweise in den eigenen Wertehorizont integriert oder verworfen werden. Der einzige Orientierungspunkt ist dabei die Stabilisierung des Rahmens, in dem die eigene kulturell-ästhetische Praxis verortet ist. Handlungsleitend ist die Kontinuität der als Selbstverwirklichung verstandenen Praxis, exkludiert werden dagegen professionsbezogene Perspektiven und deren Herausforderung, weitere Handlungsfelder zu erschließen.

d) In einer vierten Orientierungsvariante für den Umgang mit Normen wird das Subjekt dagegen als partizipatives mit Freiheitsspielräumen konzeptioniert. Institutionelle Erwartungshorizonte sind als Ermöglichungsraum entworfen, die zu eigenen Entscheidungen und deren Begründungen herausfordern, auch in der Erschließung neuer Handlungsfelder und professioneller Perspektiven. Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung mit kulturellen Dynamiken keine zusätzliche Herausforderung, sondern genuiner Bestandteil der eigenen Beteiligung an der institutionellen Sinnproduktion. Kulturelles Professionshandeln rechnet dann ein, dass mit der Beteiligung aller interpretative Vielfalt einhergeht. Sie ist didaktisch deutlicher im Spektrum eines ko-konstruktiven Lehr-Lernverständnis verortet.

2.4 Kulturelles Professionshandeln zwischen Wissensvermittlung und Gesellschaft-Lernen angesichts der Bedingungen einer glokalen Weltgesellschaft

Wie sich anhand der Ergebnisse zeigt, ist kulturelles Professionshandeln mit unterschiedlichen Orientierungen fundiert, die je verschiedene Effekte zeigen können. Grundsätzlich führt das Handeln in seinen impliziten Anteilen in die gesellschaftliche Ordnungsbildung ein, welche über die Versammlung von Bedeutungsgemeinschaften hergestellt wird. Dies gilt insbesondere für den schulischen Kontext, der in seiner Funktion der gesellschaftlichen Integration für die nachwachsende Generation außer Frage steht. Wird die vermeintlich vorgefundene, kulturell imprägnierte soziale Ordnung als eine präsentiert, für die die Tradierung kanonisierter und vom Selbst losgelöster Wissensgüter und Kulturobjektivationen konstitutiv ist, wird Gesellschaft als statische Ordnung performiert, die sich gegen Um- und Neubildungsprozesse als immun erweist. Die auf eindeutige Kategorien zielenden Orientierungsgehalte, die diese Konstruktionen der Ordnungsbildung anleiten, zeigen sich dann auch hinsichtlich der Frage, wie Zugehörigkeit kulturell enaktiert wird, als relevant. Zur Debatte steht dabei, ob Differenzsetzungen essenzialisierende ethno-kulturelle Marker oder als ergebnisoffener Prozess, in welchem subjektive Bedeutungszuschreibungen in ein Verhältnis zu ihrer sozialen Relationierung verhandelt werden können, gefasst sind. Im ersten Fall verbleibt professionelles Handeln im Kontext von Kultur auf die Vermittlung kanonisierter Wissensgüter, deren Geltung außer Frage steht und die gegen kulturelle Dynamik abschirmen, beschränkt. Indem das dynamische Moment kultureller Prozesse aus dem schulischen Rahmen ausgeblendet wird und Anschlüsse zu Codierungs- und De-Codierungsvarianten verweigert werden, kann diese Handlungsorientierung zur Barriere für Schülerinnen und Schüler werden. Ist ihre implizite Praxis der Enkulturation durch Orientierungen dieser Typen strukturiert, erhalten sie eher wenig Anregung für

die Entwicklung einer aktiven Haltung und Beteiligung an kulturellen Gesellschaftsprozessen. Im Fall einer Orientierung an Ordnungsbildung als offenem Prozess können dagegen im professionellen Handeln Räume für das Erlernen von Verhandlungsprozessen in der Partizipation aller Beteiligten eröffnet werden, und solchermaßen zur Kohärenz der plural-glokalen Gesellschaft beitragen.

3. Herausforderungen für die Lehrerbildung – Eröffnung von Diskussionslinien

Nicht alle der idealtypisch gewonnenen Orientierungsprofile für das kulturelle Professionshandeln sind für den Lehrerberuf und seine kulturvermittelnden Dimensionen im Zuge der Enkulturation angesichts der eingangs skizzierten Gegenwartsdiagnosen funktional: Dies gilt insbesondere dann, wenn Momente des Statischen und der Geschlossenheit gegenüber denen der Veränderung und Öffnung überwiegen. Obwohl über eine quantitative Verteilung dieser Ausprägungen keine Aussagen getroffen werden können, stellt dies ein Problem dar, das in der Lehrerbildung auch jenseits explizit kulturbezogener Fächer nicht ignoriert werden kann.

Die herausgearbeiteten Orientierungstypen lassen nicht auf bestimmte Fächer, Fachkulturen oder Fachgruppen beziehen, das heißt, dass sich die konjunktiven Erfahrungsräume, mit denen die Ausprägung ihrer Orientierungen verknüpft sind, nicht ohne Weiteres in spezifischen Fachformaten an der Universität verorten lassen. Zudem wird angesichts der Orientierungshalte die Schwierigkeit für Studierende sichtbar, verschiedene Erfahrungsräume aufeinander zu beziehen. Dies gilt zum Beispiel für eine Bezugnahme zwischen ihrer vorhandenen pädagogischen Praxis und ihrem theoretisch angereicherten eigenen Lernprozess, der nicht als theoretisch fundierte Reflexion ihrer eigenen pädagogischen Praxis wahrgenommen wird. Theoretisches Wissen bleibt dann fragmentarisch und ist in grundlegender Distanz zum Selbst und seinen praktischen Erfahrungen perspektiviert. Dieses Distanzverhältnis gilt noch mehr für das handlungsleitende Wissen im Blick auf kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns, in welchem vorgängige Konventionen dominieren und weitgehend ungebrochen zur Geltung kommen. Irritationen, die zur Reflexion des eigenen Gewordensein führen, oder solche, die die Überschreitung des eigenen kulturellen Horizontes nahelegen und die Entwicklung reflexiven Umgang mit kulturellen Dynamiken ermöglichen würden, gehören bei diesen Ausprägungen der Orientierungsrahmen kaum zum universitären Erfahrungskontext der Lehramtsstudierenden. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass das Problem der Nicht-Funktionalität der handlungsleitenden Orientierungen auf Seiten der angehenden Lehrkräfte auch daraus resultiert, dass mit den herrschenden Formen akademischer Lehre bei Studierenden die Ebene, auf der die Dysfunktionalität in Form von Orientierungen und Werthaltungen verankert ist, unterlaufen bzw. nicht erreicht wird (vgl. Kühn, Lindner & Scheunpflug).

Darüber noch hinausgehend spricht vieles dafür, dass das Problem der Nicht-Funktionalität der handlungsleitenden Orientierungen auch durch die Universitäten und ihre Anforderungsstrukturen selber hervorgebracht wird. Die Ergebnisse ver-

weisen darauf, dass durch die herrschenden Organisationsformen des Studiums die Verantwortung für ihr Lernen auf das Abarbeiten kleinteilig entworfener Pflichten reduziert wird. Eigene Entscheidungsprozesse, die die Ausbildung einer verantwortlichen Haltung gegenüber Lernprozessen und ihrer Rahmung nahelegen, werden den Studierenden kaum nahegelegt. Sie werden nur von einer Minderheit der Studierenden für sich in Anspruch genommen oder erkämpft. Das Angebotsportfolio für die Ausbildung von Verantwortungsstrukturen für Lernprozesse und für die Einsicht in ihre Bedeutung ist offensichtlich zu gering.

Mit den Ergebnissen der Studie können jenseits der auf Defizite verweisenden Tendenzen aber auch Perspektiven eröffnet werden, die Anschlussmöglichkeiten für eine Nachjustierung universitärer Lehre bieten. Es hat sich gezeigt, dass sich Orientierungen, die ein pluralitäts- und veränderungsoffenes Verfahren im kulturellen Professionshandeln nahelegen, mit Erfahrungsräumen in Verbindung stehen, die von diskursiven Momenten durchdrungen sind. In diesen Räumen ist die geteilte kulturelle Praxis das Medium der Kommunikation, und sie lässt sich mit Erfahrungen der Partizipation und der Vermittlung in Verbindung bringen. Für die Diskursivität ist besonders bedeutsam, dass unter Anerkennung der internen Differenz im jeweiligen Kontext eine geteilte Zielstellung erreicht werden kann, zum Beispiel im Blick auf thematische Konkretisierungen oder Abstimmungen über das Vorgehen in gemeinsamen Arbeitszusammenhängen. Im Blick auf die kulturelle Praxis als Kommunikationsmedium steht das gemeinsam Neue im Mittelpunkt, das auf anderen Kommunikationswegen nicht zu erreichen ist. Während die Erfahrungsräume nicht zwingend und ausschließlich im Kontext der universitären Lehre angesiedelt sein müssen, liegt dies für ihre reflexive Wendung näher. Allerdings hat sich vielfach gezeigt, dass hinsichtlich einer solchen kulturellen Reflexionskultur eine offensichtliche Leerstelle der akademischen Ausbildung identifiziert werden muss. An diesem Punkt setzen Überlegungen zu einer Theorie kultureller Lehrerbildung an, die perspektivisch die Aufklärung und Reflexion über das eigene Gewordensein und über seine Ressourcen wie Grenzen, als genuine Bestandteile einer professionellen Transformation umfassen.

Beispiele, die sich aus ersten Tendenzen der Erfahrungskontexte funktionaler Orientierungsgehalte ergeben, können darin liegen,

- an der Biografie der Studierenden und an ihrem (und am eigenen) Kulturverständnis anzusetzen,
- Räume der vorgängigen Partizipation deutlicher in die Reflexion des Studiums einzubinden,
- kulturelle Praxen als kommunikative Praxen zu erproben, in denen Hybridformen und Neues entstehen kann,
- Gelegenheiten für das Überschreiten der Räume mit ihren eingeübten institutionellen Logiken zu provozieren,
- diskursive Modi einzuüben, in denen theoretische Gegenstände, die Erörterung von Praxisbeispielen und eine herausgeforderte Selbstreflexivität aufeinander bezogen werden,
- die eigene Fachstruktur sichtbar zu machen und zu überschreiten, d. h. multiperspektivische Lehrformate zu entwickeln.

Vielfach wird auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext für ein prozessuales Verständnis von Kultur plädiert, welches Anschlüsse an Konzeptionierungen von Bildung ermöglicht und wodurch die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Schule und Unterricht geschärft werden kann (Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas, 2006; Klepacki, Schröer & Zirfas, 2009; Scheunpflug, Franz & Stadler-Altmann, 2012). Andere begründen eine auch schulstrukturell verankerte Vielheit zur konstruktiven Ausrichtung der Schule an weltgesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsen (Scheunpflug, 2016a, b). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen aber, dass zukünftige Lehrkräfte für solche Verständnisse erst noch gewonnen werden müssen, um in Zeiten kultureller Diversifizierung und Dynamik in ihrer Professionsausübung handlungsfähig in der Hinsicht zu bleiben, dass sie der nachwachsenden Generation Offerten für Partizipation an der gesellschaftlichen Sinn- und Bedeutungsproduktion ermöglichen können. Dies spricht für eine Neujustierung der Lehrerbildung, für die eine Möglichkeit darin liegt, dass die Vergegenwärtigung des eigenen kulturellen Gewordenseins in ihr als eine Professionalisierungsform Eingang findet.

Literatur

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3

Bohnsack, R. (2006). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 40–44). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_12

Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11

Costa, J. (2020). Kultur in Bildungsprozessen. Ein Beitrag zur Theoriebildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung und ein Einblick in die Analyseperspektiven bestehender Datenquellen. *Bildung und Erziehung, 1*(2020), 42–60.

Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *41*(4), 20–29.

Geertz, C. (1973/2016). *The interpretation of cultures. Selected essays* (EPub edition). New York: BasicBooks.

Glaser, B. G. & Strauss, A. (1970). Theoretical Sampling. In N. K. Dezin (Hrsg.), *Sociological Methods. A Sourcebook*. Adline.

Göhlich, M. (2007). Schulkultur. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (3. Aufl., S. 104–120). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine Pädagogische Relevanz.* München: Juventa.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

Höhne, T. (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 197–213). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_11

Klepacki, L. (2014). *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher Essay über Schule* (S. 6). Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber.

Klepacki, L., Schröer, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2009). *Der Alltag der Kulturvierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung*. Münster: Waxmann.

Kramer, R. T. (2015). „Reproduktionsagenten" oder „Transformationsakteure"? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35*(4), 344–359.

Lang-Wojtasik, G. (2016). Der globale Raum als Referenzrahmen schulischer Bildung. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 225–238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Liebau, E. (2013). *Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland: Bestand und Perspektiven, Projektbericht*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl Pädagogik II.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2

Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin [u. a.]: Luchterhand.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2

Reinwand-Weiss, V.-I. (2012). Kapiteleinführung zu Mensch und Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 96–97). München: kopaed.

Robertson, R. (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Scheunpflug, A. (2001). Weltbürgerliche Erziehung im heimlichen Lehrplan der Schule. In S. Görgens, A. Scheunpflug & K. Stojanov (Hrsg.), *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung* (S. 243–258). Frankfurt a. M.: IKO.

Scheunpflug, A. (2016a). Vielfalt Lernen! Eine konstruktive Lernkultur in einer sich globalisierenden Welt. In B. Jehle (Hrsg.), *Grundkurs Schulmanagement XIV. Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Gestaltungsmöglichkeiten angesichts politisch-gesellschaftlicher Herausforderungen* (S. 8–17). Köln: Carl Link

Scheunpflug, A. (2016b). Weltbürgerliche Bildung. In F. Schweitzer, V. Elsenbast & P. Schreiner (Hrsg.), *Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft* (S. 71–78). Münster: Waxmann.

Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altmann, U. (2012). Zur „Kultur" im pädagogischen Zusammenhängen: Theoretische und empirische Überlegungen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (Kulturelle Bildung, Bd. 29, S. 99–109). München: kopaed.

Timm, S. (i. V:). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns - eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden.

Anne Hartmann, Dorothea Hilliger & Eliana Schüler

Multiperspektivische Forschung in Tanz, Theater und Performance

1. Einführung

Kulturelle Bildung hat sich hinsichtlich der gesellschaftlichen Wahrnehmung, in der Relevanz von Förderprogrammen wie auch als Forschungsgegenstand von einer Nischenposition zu einem hoch komplexen, in sich divergenten und vielschichtigen Feld entwickelt. So hat auch die empirische Forschung in der Kulturellen Bildung in den letzten Jahren stark zugenommen und wurde nicht zuletzt im Rahmen von groß angelegten Förderprogrammen, wie in diesem Band vorgestellt, unterschiedlich ausgestaltet. Dennoch zeigen sich hier Forschungsdesiderate, auch für das Feld der performativen Künste. Insbesondere für zeitgenössische theaterpädagogische Arbeitsweisen stehen umfassende qualitativ-empirische Forschungsergebnisse noch weitgehend aus.[1]

Zu dieser Forschungslücke leistet das Forschungsprojekt *transform*[2] einen Beitrag, indem es Projekte Kultureller Bildung im Bereich Tanz, Theater und Performance unter drei Perspektiven untersucht: Das Teilprojekt „Künstlerisch-pädagogische Akteure" der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig zielt auf die Selbstverständnisse der Projektleitenden, während das Teilprojekt „Transformationsprozesse" der Universität Potsdam Bildungsprozesse von Teilnehmenden in den Fokus rückt (vgl. dazu den Beitrag von Ludwig & Thomsen in diesem Band). Darüber hinaus nehmen wir auch die Verbindung zwischen dem künstlerisch-pädagogischen Angebot und den Transformationsprozessen der Teilnehmenden in den Blick: Indem wir die Probenprozesse und deren Spezifika rekonstruieren, können wir auch Fragen nach den Umständen, unter denen die Teilnehmenden Transformationsprozesse durchlaufen, beantworten. So versucht das Forschungsprojekt *transform* der Komplexität der untersuchten Projekte gerecht zu werden und folgende Fragen zu beantworten: Welche Spezifika der untersuchten Kunstform lassen sich feststellen? Wie positionieren sich die Projektleitenden innerhalb des komplexen Praxisfeldes der Kulturellen Bildung? Lassen sich Transformationsprozesse von Teilnehmenden rekonstruieren und wie hängen diese

1 So untersuchten beispielsweise Domkowsky (2011), Reinwand (2008) und Karl (2005) Bildungsprozesse von Teilnehmenden theaterpädagogischer Projekte die Projekte fokussierten aber eher ein klassisches Theaterverständnis. Ein großes Forschungsdesiderat stellt zudem die transversale Forschung im Bereich der performativen Künste dar (vgl. Liebau, Jörissen, Hartmann, Lohwasser & Werner, 2013) sowie eine unterschiedliche Bildungskontexte (formal, non-formal und informell) umfassende empirische Forschung (vgl. ebd.)

2 Das Verbundvorhaben „transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten" wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1609A und 01JK1609B.

mit spezifischen Probenkonstellationen und künstlerisch-pädagogischen Verfahrensweisen zusammen?

Im Folgenden möchten wir zunächst den Untersuchungsgegenstand der Tanz-, Theater- und Performanceprojekte als spezifische Form der Kulturellen Bildung näher bestimmen (2), um im Anschluss daran unser methodisches Vorgehen und unsere Forschungsergebnisse zu den künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnissen der Projektleitenden[3] (3.1) sowie zu den Relationen zwischen dem künstlerisch-pädagogischen Angebot und den Transformationsprozessen vorzustellen (3.2). Abschließend werden wir die Bedeutung unserer Forschungsergebnisse reflektieren (4).

2. Spezifizierung des Forschungsgegenstandes: Grenz- und Feldüberschreitungen in den performativen Künsten

Die performativen Künste sind heute sowohl im Berufstheater wie auch in der Theaterpädagogik als ein grenz- und feldüberschreitendes Praxisfeld zu verstehen. Sie umfassen aktuell Theater, Tanz, Performance und eine Vielzahl von Formaten, die sich zwischen verschiedenen Künsten bewegen. Unmittelbar sichtbar wird dies in Begriffen wie Tanztheater, Theaterinstallation oder Performance. Die Begriffsfülle verweist auf einen Entwicklungsprozess innerhalb der Kunstform Theater, die nicht mehr nur verschiedene Künste in sich aufnimmt, wie Wortkunst, Raumkunst, Bewegungskunst, Klangkunst etc., sondern in der Begegnung radikal neue Formen schafft.

In bislang unbekannter Weise beziehen sich die Inhalte in den performativen Künsten gegenwärtig auf soziale und biografische Gegebenheiten, die in ihrer auch subjektiven Bedeutung reflektiert werden, unmittelbar sichtbar in Bezeichnungen wie ortsspezifisches, biografisches oder dokumentarisches Theater. In diesen Formaten wird eigensinnig Bezug auf Phänomene der sozialen Umwelt genommen, die sie zum Ausgangspunkt künstlerischen Gestaltens machen. Die verschiedensten sozialen Räume, öffentliche wie private Orte wie auch Biografien, werden zum Thema gemacht, erforscht und künstlerisch ausgedeutet.[4]

Auch in diesen neuen Formen und Formaten kann ein dramatischer Text zum Ausgangspunkt einer künstlerischen Recherche (vgl. Rausch, 2019) werden, doch geht es dann primär darum, die Bedeutung herauszukristallisieren, die ein Text für die an der künstlerischen Arbeit beteiligten Akteur_innen haben kann. In der Auseinandersetzung mit sozialen oder historischen Phänomenen oder in der Bezugnahme auf verschiedene künstlerische Phänomene werden Relationen zu sozialen Gegebenheiten, zu den Anliegen, Haltungen und Interessen der Mitglieder einer Gruppe sichtbar gemacht. Die im Auffinden sozial und biografisch relevanter Inhalte hervorgebrachten neuen Formen und Formate basieren auf dem Einbezug unterschiedlichster Akteu-

3 Im Folgenden als Anleitende bezeichnet.

4 So ist beispielsweise das von Matthias Lilienthal entwickelte Format X Wohnungen (vgl. Schultze & Wurster, 2003) mit X Schulen für den öffentlichen Raum Schule modifiziert worden. Weiter beispielhaft zu nennen, sind Theaterkollektive wie She She Pop und Turbo Pascal.

r_innen. Diese werden in künstlerische Arbeitsprozesse integriert und hier als *Experten des Alltags* adressiert (vgl. Dreysse, Malzacher, 2007).

Die zeitgenössische Theaterpädagogik ist aktiver Bestandteil dieser Prozesse und künstlerisch als eine Spielart der Performativen Künste zu verstehen. Sie zielt – wie auch das performativ geprägte Berufstheater – darauf ab, Perspektiven auf das Selbst, auf eigene wie fremde Lebensformen und Haltungen zu gewinnen, die Alltägliches, aber auch Abseitiges, im gesellschaftlichen Diskurs Übersehenes oder Ausgeschlossenes in den Fokus rücken. Primäres Ziel ist hier nicht eine künstlerische Spitzenleistung, sondern den künstlerisch geprägten Blick auf soziale Bedingungen und politische Verhältnisse, nicht zuletzt auf unser Alltagsleben zu richten. Dieses umfassende Anliegen erfordert Arbeitsformen, deren Besonderheit in einer offenen, prozessorientierten Stückentwicklung besteht, in die verschiedene Materialien Eingang finden und in der es nicht zuletzt darum geht, diverse, sich möglicherweise auch widersprechende Haltungen einzufangen. Der Arbeitsprozess lässt sich als regelgeleitete künstlerische Recherche charakterisieren, die solche Haltungen, Perspektiven bzw. Blicke auf soziale Bedingungen und politische Verhältnisse zunächst freilegt und als mit einer Gruppe generiertes Material der künstlerischen Übersetzung zuführt. Oftmals ist die Spezifik der Recherche selbst schon Teil der künstlerischen Formfindung. In ihrer auf Übersetzung in eine künstlerische Form gerichteten Spezifik unterscheidet sie sich von einer rein wissenschaftlichen Recherche (vgl. Rausch, 2019). Prägend wurde die Arbeitsform der *Devising Performance,* die es ermöglicht, in einem demokratisch orientierten Arbeitsprozess eine Performance zu *erfinden,* zu *ersinnen* (vgl. Hartmann, 2009). Explizites Ziel dieser Arbeitsform ist die Erforschung des künstlerischen wie sozialen Potenzials der in einer Gruppe versammelten Subjekte in ihren sozialen Bezügen und die Generierung einer Form, in der diese realisier- und sichtbar werden können.

Diese Arbeitsform wurde, wenn auch in vielerlei Hinsicht unterschiedlich ausdifferenziert, prägend für Performancegruppen wie auch für die Theaterpädagogik in schulischen wie außerschulischen Kontexten. So entwickelte sich beispielsweise das Schulfach Theater (Darstellendes Spiel) parallel zur Entstehung einer freien Szene, in der enthierarchisierte Formen kollektiven künstlerischen Arbeitens erprobt wurden. Inzwischen sind auch theaterpädagogische Abteilungen der Stadt- und Staatstheater von dem Anspruch auf demokratisch orientierte, künstlerische Arbeitsformen getragen. In der noch jungen wissenschaftlichen Disziplin der Theaterpädagogik formuliert sich ein entsprechendes Selbstverständnis (vgl. Hentschel, 2016; Hilliger, 2018). So versteht sich die pädagogisch akzentuierte Variante der Performativen Künste als ein Raum der (künstlerischen) Erprobung vor allem jugendlicher Subjektivität und als ein Ort der Erforschung und Sichtbarmachung unterschiedlicher Lebensformen und Anliegen.

Was an dieser Stelle bereits sichtbar wird und sich in der empirischen Forschung beispielhaft ausdifferenziert, sind die komplexen Anforderungen, die solche künstlerischen Arbeitsprozesse in den performativen Künsten an alle an ihm Beteiligten stellen. Hier sei darauf hingewiesen, dass in der grenz- und feldüberschreitenden Entwicklung der Kunstform hin zu komplexen Hybriden Störelemente enthalten sind, die aus dem

besonderen Charakter der performativen Kunstform selbst resultieren und die in der pädagogischen Spielart noch an Komplexität gewinnt.

Im Changieren zwischen Kunst und Pädagogik ist das Selbstverständnis einer Kunstform berührt, die als solche per Definition die gesellschaftlich vorherrschende Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse und die darin enthaltene unmittelbare Zweck- und Zielorientierung unterläuft, problematisiert, in Frage stellt.[5] Die pädagogische Spielart der Performativen Künste wiederum findet immer in Rahmungen und unter institutionellen Bedingungen statt, die eventuell hiervon abweichende (pädagogische) Ziele verfolgen oder in ihrer institutionellen Regelhaftigkeit und Normgebundenheit ein derart ergebnisoffenes, prozessorientiertes Handlungsfeld oftmals nicht zur Verfügung stellen (können). So werden in aktuellen Förderprogrammen in der Regel konkrete Ziele formuliert oder sie adressieren sogar eine spezielle Zielgruppe, was der Charakteristik der Kunstform als hybrid diametral entgegensteht (vgl. Mörsch, 2016).

3. Empirische Rekonstruktionen

Im Folgenden werden die Ergebnisse unserer Forschung anhand eines von uns untersuchten Projektes genauer vorgestellt, welches sich besonders eignet, um fallübergreifende Ergebnisse unserer Forschung aufzuzeigen. Es handelt sich hierbei um das Projekt *Speak Up!* an einem Stadttheater in einer Großstadt. In einem einwöchigen Ferienprogramm, welches von der Vermittlungssparte des Theaters initiiert wurde, wurden über fünf Tage vier verschiedene künstlerische Workshops, u. a. in Tanz und Theater zum Thema Hass und Mobbing für Jugendliche und junge Erwachsenen angeboten. Die Leitung hatten vier unterschiedliche Anleitende inne. Die Projektwoche mündete in eine öffentliche Präsentation.

Das Format des einwöchigen Ferienprogramms mit Oberthema und einer öffentlichen Präsentation am letzten Tag bildet ein etabliertes Format der theaterpädagogischen Praxis in unterschiedlichen institutionellen Rahmungen. Die institutionellen Rahmenbedingungen, Arbeitsvoraussetzungen und damit verbundenen Erwartungen und Ansprüche, unter denen die Projektleitenden des hier beschriebenen Projekts handeln, bilden somit keine herausgehobene Konstellation ab, sondern vielmehr die Alltagspraxis von Projektleitenden in Tanz, Theater und Performance.

5 Die prekären Verhältnisse, in die gerade freischaffende Künstler_innen dieser Kunstform nicht selten geraten, ist eine hiervon zu unterscheidende Problematik.

3.1 Künstlerisch-pädagogische Selbstverständnisse von Anleitenden in Tanz, Theater und Performance

Wie nun positionieren sich die Anleitenden, also diejenigen, die die spezifischen Projekte begleiten, durchführen und verantworten, in diesem spannungsreichen, komplexen und zum Teil höchst disparaten Praxisfeld? [6]

Grundlage der Rekonstruktionen der künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisse[7] sind leitfadengestützte Interviews, die mit Anleitenden aus zehn unterschiedlichen Projekten geführt wurden. Die Projekte haben in unterschiedlichen institutionellen Kontexten stattgefunden, vom Stadt- und Staatstheater über soziokulturelle Zentren bis hin zu Kooperationsprojekten mit Schulen und Kultureinrichtungen. Bei den Anleitenden, die in diesem Feld arbeiten, lassen sich zudem ganz unterschiedliche Berufsbiografien feststellen.

Im Folgenden wird zunächst der theoretische und methodische Zugang vorgestellt (3.1.1), um dann konkrete empirische Ergebnisse aufzuzeigen (3.1.2).

3.1.1 Theoretischer und methodischer Zugang zu den künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnissen der Anleitenden

In unserer Analyse stellen wir, theoretisch und methodisch, Anschlüsse an praxeologische Zugänge der Kultur- und Sozialwissenschaften her, die es für den konkreten theaterpädagogischen Diskurs zuzuspitzen gilt (vgl. Hentschel, 2016; Hilliger, 2018). Selbstverständnisse sind in diesem praxeologischen Sinne nicht als abgeschlossene, feste Begründungen und Positionen zu verstehen, sondern vielmehr als kontingente und dynamische Positionierungen in einem komplexen Spannungsfeld und sozialen Gefüge, hier dem konkreten Handlungsfeld der Theaterpädagogik. Es gilt in Anschluss an Reckwitz eben „jene ›*Subjektpositionen*‹ zu rekonstruieren, die in einzelnen spezialisierten *sozialen Feldern* vorkommen, diese konstituieren und tragen" (Reckwitz, 2008, S. 141, Hervorh. i. O.). Folglich liegt der Fokus unserer Rekonstruktion darauf, wie sich das Subjekt in seinen sozialen Zusammenhängen und Bezügen begründet. Subjektpositionen werden dabei als Subjektformen verstanden. Reckwitz (ebd., S. 140)

---

6 Die empirische Forschung zu Anleitenden im Feld der Tanz- und Theaterpädagogik stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar. Empirische Untersuchungen haben vor allem im Kontext von pädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Ittner & Ludwig, 2019; Westphal, Bogerts, Uhl & Sauer, 2018) oder von Kooperationszusammenhängen (Willenbacher, 2016) stattgefunden. Im theaterpädagogischen Fachdiskurs dominieren vor allem z. T. sehr unterschiedliche theaterpädagogische Didaktiken (vgl. Hilliger, 2018; Hentschel, 2016; Klepacki & Zirfas, 2013; List, 2018) und Praxisreflektionen von Theatermacher_innen und Theaterpädagog_innen, um das Selbstverständnis des Feldes zu beschreiben.

7 Die Rekonstruktion der künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisse ist Gegenstand der Promotion von Anne Hartmann und wird in dem Rahmen weitergeführt und umfassend dargestellt.

fasst sie „als kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten – der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert".

In dieser Verwobenheit von Subjekt und sozialen Strukturen, muss eine subjektanalytische Perspektive daher auch eben jene Diskurse in den Blick nehmen, in denen diese Subjektpositionen „repräsentiert, dekretiert, problematisiert und wieder aufgebrochen werden" (ebd., S. 10). Es wird aber nicht nur nach den Subjektpositionen gefragt, sondern auch danach wie die Positionierungen in der Auseinandersetzung mit Erfahrungswissen sowie diskursivem Wissen ihren Ausdruck finden. Das diskursive Wissen und die handlungsleitenden Orientierungen der jeweiligen Akteur_innen werden also in ihrer Verwobenheit betrachtet.

Dazu wurden die Interviews mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2003; Nohl, 2017) ausgewertet. Es geht dabei vor allem darum, das handlungspraktische und handlungsleitende Erfahrungswissen der Anleitenden in der empirischen Analyse zu rekonstruieren oder, um es mit Nohls (2017, S. 4) Worten zu sagen, um die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen, wie sie sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren. Diesem handlungspraktischen Erfahrungswissen, was sich vor allem in Erzählungen und Beschreibungen zeigt, steht ein Sprechen über die Praxis gegenüber, was in der Dokumentarischen Methode als „kommunikatives Wissen" oder „Orientierungsschemata" (vgl. ebd.) beschrieben wird. Letzteres ist vor allem Ausdruck normativer und institutioneller Verhaltenserwartungen als auch von Eigentheorien (also dem Entwurf des eigenen Handelns). In den Reflexionen der Anleitenden sind beide Dimensionen, die des handlungspraktischen Erfahrungswissens und die des theorisierenden Wissens, eingeschlossen. Daher ist für unsere spezifische Forschungsfrage auch besonders relevant, wie sich die Anleitenden in diesem komplexen sozialen Gefüge der Projekte zwischen individuellen künstlerisch-pädagogischen Ansprüchen, Vorstellungen, Haltungen und normativen (diskursiven und institutionellen) Erwartungen positionieren[8]

3.1.2 Empirische Ergebnisse zu den künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnissen der Anleitenden

In den Interviews mit den Anleitenden ließ sich fallübergreifend eine Orientierung an dem Diskurs der *Partizipation als normatives Leitbild* ihrer theaterpädagogischen Praxis rekonstruieren.[9] Dass sich dieser Diskurs durch das künstlerisch-pädagogische Selbstverständnis der Anleitenden zieht, zeigt sich insbesondere darin, dass die Projekte an der größtmöglichen Beteiligung und damit vor allem auch an einer aktiven Teilnahme der Teilnehmenden orientiert sind. So ist es ein gemeinsam geteiltes Ziel

8 Die normativen Erwartungen werden ebenfalls aus der Perspektive der Befragten erfasst.

9 Damit stellen die nachfolgenden Ergebnisse im großen Maße anschlussfähige empirische Beispiele für die von Johannes Kup kürzlich veröffentlichte Diskursanalyse theaterpädagogischer Praxis dar. Kup zeigt hier auf, wie sich Partizipation in theaterpädagogischen Theorien und Programmatiken mittlerweile als ein unhinterfragt positiv gesetzter Wert etabliert hat (vgl. Kup, 2019, S. 14).

der Befragten unserer Forschung, vor allem Haltungen, Geschichten und Perspektiven der Teilnehmenden sichtbar zu machen, die meist an biografische Erfahrungen anknüpfen. Wie dieses biografische Material sichtbar gemacht und aufgeführt werden soll, unterscheidet sich in den Projekten jedoch hinsichtlich der künstlerischen Form und der Inhalte.

Im Projekt *Speak up!* rahmt der Diskurs der Partizipation das Projekt nicht nur von Seiten der Institution, sondern er wird auch zur zentralen handlungsleitenden Orientierung für die Projektleitenden. Dabei ist für Petra die Zufriedenheit der Teilnehmenden zentral und sieht ihre eigene Handlungsmöglichkeit und Aufgabe darin, Bühnenformate anzubieten, mit denen die Teilnehmenden sich korrekt dargestellt empfinden. Eine eigene Haltung oder Positionierung zur inhaltlichen Auseinandersetzung hält Petra als Anleitende dabei weitgehend heraus. Petra übergibt also die Autor_innenschaft über die Präsentation an die Teilnehmenden und sucht somit deren Beteiligung nicht nur in Form des Einbringens von biografischen Inhalten, sondern auch in der Gestaltung der eigenen Darstellung auf der Bühne.

Das impliziert eine Übertragung von Verantwortung für die inhaltliche wie soziale Gestaltung des Projekts auf die Teilnehmenden. Vorherrschend ist der Anspruch, dass alle Teilnehmenden zu gleichen Teilen an der Präsentation beteiligt sein sollen und dies auch in der Präsentation sichtbar werden soll. Dieses Verständnis von Partizipation kann fallübergreifend als ein zentraler Aspekt des künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses der Anleitenden rekonstruiert werden. Es ist ein Selbstverständnis, das sich insbesondere in der Herausstellung des Theaters als soziale, auf Kollektivität und Gemeinschaft ausgerichtete Praxis formuliert. Dabei ist auffällig, dass die künstlerischen Arbeitsweisen vor allem auf die Sichtbarmachung des Sozialen gerichtet sind, z. B., wie bereits erwähnt, indem Mittel bereitgestellt werden, die die Haltungen und Positionen von Einzelpersonen und Gruppen zum einem bestimmten Thema.

Es sind solcherart Ansprüche, die die Anleitenden formulieren und die insbesondere auch Ausdruck von institutionellen Erwartungen und Ansprüchen wie auch von aktuellen Diskursen sind, mit denen die Anleitenden immer wieder in Konflikt geraten. Insbesondere wenn es um die Aufführung als Ergebnis geht und dann, wenn die Aufführung naht, reflektieren die Anleitenden unterschiedliche Spannungsverhältnisse:

In einem der untersuchten Projekte distanzieren sich die Anleitenden von dem künstlerischen Ergebnis der Teilnehmenden, wenn es ihnen nicht gefällt. In einem anderen Projekt übernehmen die Anleitenden – nach einem über weite Strecken gemeinsam gestalteten Prozess – schließlich in den Endproben die künstlerischen Entscheidungen, als es darum geht, was aufgeführt werden soll und wie. Petra hingegen gerät vor diesem Hintergrund in ihren Reflexionen immer wieder in Konflikt mit ihrem Anspruch, die Autor_innenschaft für die Aufführung weitestgehend an die Teilnehmenden übertragen zu wollen. Diese ist jedoch auf das Interesse und die aktive Beteiligung der Teilnehmenden angewiesen. Für den Fall, dass die Beteiligung der Teilnehmenden aus Petras Sicht nicht zufriedenstellend ist, hat Petra ein – wie sie es nennt – „Back-up" erstellt, also einen Plan oder ein Skript für die Gestaltung des biografischen Materials und der Themen der Teilnehmenden. Diesen könnte sie dann ge-

gebenenfalls zur Aufführung bringen, was in diesem konkreten Fall nicht nötig wurde. Allerdings reflektiert Petra auch vor dem Hintergrund der Aufführung, dass es aufgrund von mangelnder Zeit und reger Diskussion der Teilnehmenden über die Darstellungsformate nicht möglich sei, die Geschichten jedes und jeder Teilnehmenden zu hören, geschweige denn sichtbar zu machen. Ein solches Rekurrieren auf fehlende Zeit und die Beteiligung der Teilnehmenden kann fallübergreifend als häufige Entlastungs- und Distanzierungsargumentation der Anleitenden rekonstruiert werden, wenn es darum geht, etwas, das ihres Erachtens im Projekt nicht gelungen ist oder nicht geschafft wurde, zu legitimieren.

In den empirischen Rekonstruktionen der Selbstverständnisse zeigen sich also die zu Beginn formulierten Merkmale zeitgenössischer theaterpädagogischer Praxis, sie tun dies jedoch in spezifischer Weise. Insbesondere ist zu rekonstruieren, wie stark die Anleitenden auf Diskurse, hier konkret den Partizipationsdiskurs, in ihren Arbeitsweisen und ihrem Handeln Bezug nehmen. Mit dieser Orientierung an den Diskursen, die das Selbstverständnis des Feldes auf diskursiver Ebene zu rahmen scheinen – wenngleich diese unterschiedlich ausgedeutet werden –, sind auch Anforderungen und Ansprüche an die künstlerisch-pädagogische Arbeitsweisen verbunden. Mit diesen sind die Anleitenden in ihrer Praxis immer wieder konfrontiert und positionieren sich hierzu unterschiedlich.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Anleitenden in einem Spannungsfeld zwischen persönlichen Ansprüchen und institutionellen Erwartungen agieren, in dem sie in ihrem Selbstverständnis immer wieder in Konflikt mit ihren eigenen Ansprüchen, den Diskursen des Feldes, den Erwartungen an das Projekt von Seiten der Institution aber auch der Teilnehmenden geraten. In diesem Spannungsfeld positionieren sie sich unterschiedlich: im Sinne der Institution als professionelles Selbstverständnis, in dem die Erwartungen der Institution erfüllt werden. Im Sinne eines kritischen Selbstverständnisses, indem bestimmte Erwartungen und aktuelle Diskurse kritisch befragt und das eigene Handeln darin kritisch reflektiert wird. Oder aber auch in der Formulierung von deutlichen Abgrenzungen gegenüber der Institution, in denen sich die mitunter divergierenden und teils konfligierenden Ansprüche, Erwartungen und Ziele dokumentieren.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die künstlerisch-pädagogisch Anleitenden stets in komplexen Spannungsfeldern agieren. Im Folgenden wird die Fragerichtung verändert und der Blick nun auf die Probenpraxis gelenkt sowie nach ihren Relationen zu möglichen Transformationsprozessen gefragt.

3.2 Relationen zwischen theaterpädagogischer Probenpraxis und Transformationsprozessen

Forschungsleitend für die Perspektive auf die Relationen zwischen der theaterpädagogischen Probenpraxis und den Transformationsprozessen der Teilnehmenden war die Frage nach den spezifischen Probenkonstellationen und künstlerisch-pädagogischen Verfahrensweisen sowie danach, wie bzw. ob diese mit den Transformationsprozessen

der Teilnehmenden zusammenhängen.[10] Um die ‚Umstände' zu rekonstruieren, unter denen Transformationsprozesse in solchen Projekten Kultureller Bildung angestoßen werden, haben wir eine Relationierung der in den beiden Teilprojekten[11] erhobenen und interpretierten Daten vorgenommen[12] und darüber hinaus das Forschungsdesign um teilnehmende Beobachtungen der Probenpraxis erweitert mit dem Ziel, das künstlerisch-pädagogische Angebot von der Perspektive der Anleitenden zu de-zentrieren und vielmehr die Probenpraxis selbst in den Blick zu bekommen. Um letztere empirisch zu erfassen, haben wir zunächst typische Elemente des künstlerisch-pädagogischen Angebots herausgearbeitet (3.2.1). In einem zweiten Schritt wurden Transformationsprozesse einzelner Teilnehmender rekonstruiert und danach gefragt, welche Rolle die rekonstruierten Elemente der Probenpraxis für die Transformationsprozesse der Teilnehmenden spielen (3.2.2), um dann schließlich diese Perspektiven zusammenzuführen und komplexe Konstellationen der Probenpraxis als Transformationsanlass zu rekonstruieren (3.2.3). Mit der hierbei angelegten praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive wurde eine theoretische Perspektive eingenommen, die einerseits die Routinen und Praktiken der Projekte in den Blick nimmt und andererseits für die Kontingenz der Projektpraxis sensibilisiert und so anschlussfähig wird an eine Betrachtung der einzelnen Subjekt-Positionen und -perspektiven (vgl. Alkemeyer, Buschmann & Michaeler, 2015; Schüler, 2020), wie sie auch in der Analyse der Selbstverständnisse der künstlerisch-pädagogischen Akteur_innen angelegt wurde.

3.2.1 Elemente der theaterpädagogischen Probenpraxis

Es zeigte sich in der Analyse, dass für die untersuchten Projekte Elemente wie z. B. die *soziale Form der Anleitung* zentral sind; handelt es sich also um einzelne oder mehrere Anleitende oder werden die Prozesse gar von einem ganzen Kollektiv geleitet? Daneben ist auch die *Form des Ensembles* zentral: Lernen sich die Teilnehmenden in dem Projekt erst kennen und gehen danach getrennte Wege oder hat die Gruppe – wie z. B. im Fall einer Schulklasse – eine gemeinsame Vergangenheit und auch Zukunft? Damit sind auch *zeitliche Elemente* der Projektpraxis angesprochen. Darüber hinaus sind andere kollektive Akteur_innen zentral, wie beispielsweise *Institutionen* (z. B. Schule), *Gruppen* (z. B. Lehrende, Mitarbeitende der beteiligten Institutionen, etc.). Auch spielen *diskursive Konstruktionen* von Teilnehmenden und anderen Akteur_innen – insbesondere auch als Abgrenzungsfolie dienend – eine zentrale Rolle sowie auch mitunter *politische und wirtschaftliche Interessen* und Interessenskonflikte. Zentral sind ebenso *räumliche Elemente* der Probenpraxis sowie *Objekte und Musik*

10 Die ‚Relationierung' findet im Rahmen des Promotionsprojekts von Eliana Schüler statt und wird über das Projektende hinaus weiter ausgearbeitet.

11 Gemeint sind hier die bereits erwähnten Teilprojekte „Transformationsprozesse" der Universität Potsdam und das Teilprojekt „Künstlerisch-pädagogische Akteure" der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.

12 Zu den heuristischen Herausforderungen für die Relationierung der in den beiden Teilprojekten erhobenen Daten vgl. Schüler (2020).

als Aktanten des Probens und auch *implizite Aktanten* des Probens wie beispielsweise ein (zukünftiges) Publikum Als weitere Elemente können *spezifische Adressierungen* und die Vermittlung von künstlerischen Strategien und damit verbunden auch *künstlerischen Normen* gelten.

Mit einem Kodier- und Mappingverfahren nach der Situationsanalyse (Clarke, 2012) wurden in einem ersten Schritt solche zentralen Elemente der theaterpädagogischen Probenpraxis rekonstruiert. Dabei entsteht fortlaufend und in kontinuierlicher Überarbeitung ein Kategoriensystem von solchen zentralen Elementen der Probenpraxis, zu denen in dem bereits erwähnten praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Verständnis gleichermaßen menschliche und nicht-menschliche Akteur_innen, räumliche und zeitliche Elemente sowie – und das scheint im Kontext der untersuchten Projekte zentral – situationsspezifische Diskurse, insbesondere – wie oben bereits dargelegt – Diskurse um Partizipation gehören.

In einem zweiten Schritt wurde danach gefragt, welche Rolle die verschiedenen Elemente der Probe für die Transformationsprozesse der Teilnehmenden spielen und ob es dabei typische Zusammenhänge gibt. Im Folgenden soll anhand des Beispiels einer Teilnehmerin aus dem bereits besprochenen Projekt *Speak Up!* nachgezeichnet werden, wie verschiedene Elemente der Projektpraxis in ihrer spezifischen Weise für ihren Transformationsprozess bedeutsam werden.[13]

3.2.2 Komplexe Konstellationen der Probenpraxis als Transformationsanlass

Juliane ist eine 17-jährige Teilnehmerin des Projekts *Speak Up!* – einem Theaterprojekt, in dem sich, wie wir bereits ausgeführt haben, die Teilnehmenden künstlerisch mit Fragen von Gewalt, Hass und Mobbing beschäftigen. Julianes Teilnahme im Projekt ist zunächst dadurch motiviert, eine abwechslungsreiche Ferienbeschäftigung zu haben und „nicht nur den ganzen Tag auf der Couch rumsitzen“[14] zu wollen. Im Verlauf des Projekts schließen die Inhalte und Arbeitsweisen allerdings an eine längerfristige, biografische Thematik an, welche für Julianes weitere Interpretation dieses künstlerisch-pädagogischen Angebots zentral wird: Die Auseinandersetzung mit ‚Hass‘ wird für Juliane insbesondere eine Auseinandersetzung mit Sexismus und mit dem weiblichen Körper zu- und eingeschriebenen Normen, gesellschaftlich etablierten Schönheitsidealen sowie deren Folgen für junge Mädchen und Frauen – eine Auseinandersetzung, die sie bereits seit dem Alter von ca. zwölf Jahren beschäftigt.

Fragt man nun nach dem Zusammenhang von Reflexions- und Transformationsprozessen mit den Probenkonstellationen und Arbeitsweisen, lassen sich drei verschiedene Dimensionen des Probens identifizieren, die für Julianes Transformationsprozess bedeutsam werden. Das sind erstens Merkmale des Projekts in seiner Prozessualität,

13 Auf das empirische Beispiel wird weiterführend in Schüler (2020) eingegangen.

14 Dieses und alle nicht anderweitig gekennzeichneten Zitate ohne Quellenangabe stammen aus dem Interview mit Juliane.

zweitens Merkmale einer – für Juliane besonders zentralen – Aufgabenstellung und drittens, Aspekte der daraus entstehenden Situation.

Das Projekt in seiner Prozessualität: Ein Grundaspekt des Projekts, der es ermöglicht, dass Juliane sich öffnet und für sie herausfordernde Themen in den Prozess einbringt, ist die *Atmosphäre in der Gruppe*, zu der Aspekte wie Vertrauen, Offenheit, Ehrlichkeit und Wertschätzung gehören. Darüber hinaus scheint die *prozessuale Entwicklung des thematischen Schwerpunkts* zentral zu sein. Auch andere junge Frauen bringen ähnliche Themen ein und die männlichen Teilnehmenden erweisen sich Juliane zufolge als „feministisch", unterstützen die Bearbeitung der Thematik also ebenfalls. Gerade die Erfahrung des *Teilens kollektiver Erfahrungen* mit anderen jungen Frauen und das Erleben ihrer Strategien im Umgang mit einer sexistischen Gesellschaft, scheint für Juliane besonders bedeutsam, um ihre eigenen Erfahrungen und Fragestellungen weiter zu reflektieren. Dieser inhaltliche Schwerpunkt bzw. die Ermöglichung dessen, dass Juliane sich mit diesem Thema weitergehend beschäftigt, entwickelt sich also prozessual über die Beiträge der verschiedenen an der Praxis Teilnehmenden. Dabei erlaubt es die *Offenheit der Aufgabenstellungen* den Teilnehmenden, die Übungen unterschiedlich mit ihren Erfahrungen, Geschichten und Anliegen zu füllen, das Thema ‚Hass' in je unterschiedlicher Weise zu interpretieren und damit den inhaltlichen Schwerpunkt des Prozesses und auch die Präsentation mitzugestalten.

Die Aufgabenstellung zur ‚Hate Speech': Die Anleitende bietet bei dieser Aufgabenstellung verschiedene *Optionen* an – es kann eine Hassrede geschrieben werden, eine Szene entwickelt oder aber eine eigene Aufgabe kreiert werden. Die Aufgabenstellung zeichnet sich hier also durch eine *inhaltliche Offenheit* aus und wird von Juliane in Hinblick auf das Thema „Body Shaming" gefüllt. Während der Inhalt offen ist, wird die Form zumindest dergestalt vorgegeben als dass geschrieben werden soll. Dabei soll darauf geachtet werden, sich nicht zu zensieren und das Gefühl von Hass „zuzulassen[15]". Es gelten hier also *‚andere' Regeln*, die sich abgrenzen von gesellschaftlicher Erwartung und sozialer Akzeptanz. Außerdem herrscht durch die Ankündigung der Anleitenden über die folgenden Schritte der Aufgabe *Transparenz* darüber, wie mit dem Material weitergearbeitet wird. Diese Aufgabenstellung in ihrer Komplexität ermöglicht es Juliane, überhaupt erst zu merken, dass das Thema ‚Body Shaming' für sie – entgegen ihrer ursprünglichen Einschätzung – doch noch nicht abgeschlossen ist.

Die entstehende Situation: Zum einen spielt die *räumliche Situation* eine zentrale Rolle. Bei der Präsentation der Hassreden innerhalb der Gruppe gibt es ein Publikum in Form der restlichen Teilnehmenden, während Juliane, als Autorin der ‚Hate Speach' als Performerin auf der ‚Bühne' steht. In einem zweiten Schritt wird ein Teil der Gruppe vom Publikum zu den Antagonist_innen auf der Bühne. Während die ‚Hate Speech' auf einer primär textlichen Ebene (schreiben, vorlesen, frei vortragen) entstanden ist, kommt nun eine *körperliche Interaktion* mit ins Spiel, denn die Antagonist_innen werden zum nichtsprachlichem ‚Gegen-spielen' aufgefordert („körperlich

15 Bei diesem Zitat handelt es sich um eine Aussage der Anleitenden, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung festgehalten wurde.

zum Schweigen bringen“[16]). Bei der Präsentation werden *Wiederholung und Variation* zentral. Die Präsentation wird wiederholt und dabei variiert (Hinzufügen der Antagonist_innen), aber auch die Weise des ‚Gegen-Spielens‘ wird variiert, Haltungen werden verändert (aggressiv/beschwichtigend). Durch das Spiel mit den Antagonist_innen verändern sich die Erfahrungsqualitäten für Juliane, die Interaktion hat sie „angestachelt“, lässt sie „in Rage“ geraten. Über die Qualität der körperlichen Aktion auf der Bühne, scheint Juliane hier nochmal eine andere emotionale Qualität ihrer ‚Hate Speech‘ erleben zu können, sie gerät tiefer *in* die Emotion. Die Interaktion fordert sie auch zu einer anderen *Lautstärke* im Sprechen auf, die sie als „befreiend“ wahrnimmt. Sie vergleicht die ‚Hate Speech‘ mit dem Diskutieren des Themas im Freundes- oder Familienkreis: Während sie in solchen Settings „sachlich“ geblieben ist, konnte sie in der Probe „richtig wütend“ werden, war nicht „nett“. Das Losgelöst-Sein von den sonst wirkenden sozialen Normen bzw. die hier anderen sozialen Normen ermöglicht ihr also einen anderen bzw. neuen Zugang zu dem Gegenstand.

Es zeigt sich anhand des Prozesses von Juliane also, dass der Anlass von Transformationsprozessen weniger in einzelnen der rekonstruierten Elemente des Probens lag, sondern vielmehr verschiedene Elemente des Probens in ihrem komplexen Zusammenspiel zum Anlass eines Reflexionsprozesses werden können.

4. Fazit und Ausblick für die Forschung im Bereich Tanz, Theater und Performance

In diesem Artikel haben wir zunächst aufgezeigt, wie sich die performativen Künste und damit auch das komplexe Praxisfeld der Theaterpädagogik in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Es wurden die Spezifika einer zeitgenössischen, spartenübergreifenden theaterpädagogischen Praxis herausgearbeitet, die im Forschungsprojekt *transform* aus drei verschiedenen Perspektiven untersucht wird, um der Komplexität des Forschungsgegenstands Rechnung tragen zu können. Zwei dieser Forschungsperspektiven und ihre Ergebnisse wurden im Anschluss näher erläutert.

Zunächst konnte über die Rekonstruktion der künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisse der Anleitenden von Tanz-, Theater- und Performance-Projekten gezeigt werden, wie die Anleitenden sich in dem komplexen Praxisfeld positionieren. Insbesondere wurde aufgezeigt, wie stark aktuelle Diskurse, die das Praxisfeld konstituieren, die Selbstverständnisse der Anleitenden orientieren. Im Diskurs der Partizipation in Tanz,- Theater,- und Performance-Projekten wird dabei vor allem eigenverantwortliches ‚Selbstproduzieren’ der Teilnehmenden und deren ‚in Erscheinung treten‘ in der Präsentation relevant (vgl. Gunsilius, 2019; Kup, 2019). Am Partizipationsdiskurses kann beispielhaft aufgezeigt werden, mit welchen unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen und konflikthaften Ansprüchen, Erwartungen und Anforderungen die unterschiedlichen an der Praxis Beteiligten (Anleitende und Institutionen) in diesem Spannungsfeld umgehen.

16 S. oben.

Über die Rekonstruktion der Relation zwischen künstlerisch-pädagogischem Angebot und Transformationsprozessen konnten Einblicke in die komplexen Konstellationen des Probenprozesses gegeben werden, wie sie für Transformationsprozesse ‚in situ' (vgl. dazu Ludwig & Thomsen in diesem Band) bedeutsam werden.

Ziel des Textes war es auch, das Potenzial multiperspektiver Forschung für einen Gegenstand aufzuzeigen, der sowohl Fragen nach Bildungsprozessen als auch nach der Spezifik von Probenprozessen sowie ihrem Verhältnis aufwirft und der ganz unterschiedliche Akteur_innen beinhaltet: –, künstlerisch-pädagogisch Anleitende, Teilnehmende, Institutionen. Diese Komplexität abzubilden und ihr Verhältnis zu den Transformationsprozessen zu rekonstruieren, ist eine komplexe Aufgabe, die hier nur angerissen werden konnte. Des Weiteren kann eine solche empirische Forschung das Praxisfeld der Theaterpädagogik kritisch befragen, indem sie einerseits die Positionierungen der Anleitenden in einem mit Ansprüchen überladenen Praxis- und Theoriefeld reflektieren kann und andererseits die Komplexität der in Projekten Kultureller Bildung entstehenden Situationen rekonstruieren kann.

Literatur

Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7

Domkowsky, R. (2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen. Playing theatre – and the effects of it*. Verfügbar unter https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/domkowsky_romi.pdf

Dreysse, M. & Malzacher, F. (2007). *Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll*. Berlin: Alexander Verlag.

Gunsilius, M. (2019). Perform, Citizen! On the Resource of Visibility in Performative Practice Between Invitation and Imperative. In P. Hildebrandt, K. Evert, S. Peters, M. Schaub, K. Wildner & G. Ziemer (Hrsg.), *Performing Citizenship. Bodies, Agencies, Limitations* (S. 263–278). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97502-3_17

Hartmann, A. (2009). Die ›*Devising Performance*‹ als theaterpädagogische Arbeitsmethode. In D. Hilliger (Hrsg.), *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik* (S. 111–139). Milow: Schibri.

Hentschel, U. (2016). Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik. In U. Hentschel (Hrsg.), *Theater lehren. Didaktik probieren* (S. 202–236). Milow: Schibri.

Hilliger, D. (2018). *K_eine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm*. Milow: Schibri.

Ittner, H. & Ludwig, J. (2019). Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende, Band 2 Forschung* (S. 42–72). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_3

Karl, U. (2005). *Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters*. Münster: Lit.

Klepacki, L. & Zirfas, J. (2013). *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kup, J. (2019). *Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik*. Milow: Schibri.

Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D. & Werner, F. (2013). Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland: Bestand und Perspektiven. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin*. Berlin.

List, Volker (2018). *Die Kunst zu Lehren: Didaktik für Theater und Darstellendes Spiel.* Hüttenberg: Angewandte Theaterwissenschaften.

Mörsch, C. (2016). Refugees sind keine Zielgruppe. In Ziese, M. & Gritschke, C. (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434536-006

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktual. und erweit. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Rausch, T. (2019). *Recherche. Begriffssammlung Performative Künste.* Verfügbar unter http://performative-kuenste.de/begriff/recherche/

Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839405703

Reinwand, V.-I. (2008). *„Ohne Kunst wäre das Leben ärmer.". Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung*. München: kopaed.

Schultze, A. & Wurster, S. (2003). *X-Wohnungen Duisburg. Theater in privaten Räumen*. Berlin: Alexander-Verlag.

Schüler, E. (2020). Möglichkeitsräume re-konstruieren. Herausforderungen für die empirische Untersuchung von Lehr-Lernverhältnissen in Theater, Tanz, Performance. In A. Hartmann, K. Kleinschmidt & E. Schüler (Hrsg.), *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance.* München: kopaed [in Vorbereitung].

Westphal, K., Bogerts, T., Uhl, M. & Sauer, I. (Hrsg.). (2018). *ZWISCHEN Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst*. Oberhausen: Athena. https://doi.org/10.1007/s35834-018-0223-x

Willenbacher, S. (2016). Der geschulte Blick. Bericht aus der Begleitforschung zum Projekt JUMP & RUN. In C. Schlie & S. Willenbacher (Hrsg.), *„Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke." Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt ›JUMP & RUN‹* (S. 191–315). Bielefeld: transcript.

Nicole Burzan & Jennifer Eickelmann

Aufseher – Vermittler – Animateure. Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum

1. Einleitung: Museen zwischen Abwehr und Begehren

Die moderne Geschichte musealer Kunst- und Kulturinstitutionen und ihrer Öffentlichkeiten lässt sich als Geschichte einer Ambivalenz zuspitzen: Während sie auf der einen Seite als bürgerliche Institutionen fungieren, die sich vornehmlich an ein kunst- und kulturerfahrenes, privilegiertes Publikum richten, zielen sie gleichzeitig auch auf ein breiteres Publikum, das erst gebildet, d. h. hier auch: ‚zivilisiert' werden soll (Bennett, 1988, S. 79; Barrett, 2011, S. 3). Als Folge changiert das Verhältnis von modernen Museen und zu bildendem Publikum immer schon zwischen „Abwehr und Begehren" (Mörsch, 2016, S. 177). Während das moderne Museum in diesem Kontext als nationales Erziehungsinstrument fungiert (te Heesen, 2012, S. 85), das eine klare Vorstellung guten Geschmacks repräsentiert,[1] erscheint die beschriebene Ambivalenz zwischen Abwehr und Begehren eines ‚anderen' Publikums in der Zweiten Moderne (Beck, Giddens & Lash, 1994) bzw. der Postmoderne (Lyotard, 2015) in anderem Licht: Das „postrepräsentative Museum" (Sternfeld, 2016) fungiert nach wie vor als Bildungsinstitution bzw. Erziehungsinstrument, zielt dabei aber weniger auf die Vermittlung einer spezifischen, das heißt: hegemonialen Wissensordnung ab. Im Zusammenhang mit der Krise der Repräsentation gegen Mitte des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Anreicherung der Bildungsfunktion um die Dimension der Unterhaltung beobachten. Dies nicht zuletzt im Kontext der Entwicklung von Museen in Richtung einer publikumsorientierten Bildungs- und Unterhaltungsstätte (Burzan, 2017b, S. 3). Hinzu kommt, dass sich das museale Begehren nach einem heterogenen Publikum auch in einem an Individualität orientierten Subjektverständnis zeigen. Das ‚selbstbestimmte Museumserlebnis' und die damit zusammenhängende Diversifizierung von Angeboten und Rezeptionsofferten erscheinen als Mittel zur Ansprache unterschiedlicher Publika. Als ‚bildendes Museumserlebnis für Jedermann' (Keuchel, 2009) verspricht die erfahrungsbasierte Individualisierung von Zugangsweisen zu Kultur gruppenbezogenen Ausschließungsmechanismen entgegenzutreten (Eickelmann, 2016, S. 368). Diese Entwicklung ist unweigerlich mit weiteren Prozessen wie einer zunehmenden Ökonomisierung von Kulturinstitutionen sowie der Implementierung technischer Apparaturen im Kontext der Digitalisierung verbunden. Dennoch: Obwohl ein spezifischer Geschmack eben nicht mehr umstandslos einer sozialen Position im vertikalen Sinne zugeschrieben werden

1 Davon ausgehend, dass Museen historisch gesehen auch immer ein politisches Moment der Repräsentation von Herrschaft eingeschrieben ist, lässt sich im Zuge der Herausbildung der Nationalstaaten des 18. und 19. Jahrhunderts ein Wandel von der Repräsentation adeliger Herrschaft hin zur Repräsentation moderner Nationalstaaten ausmachen (te Heesen, 2012, S. 31, 49, 54, 59).

kann und eine Diversifizierung des musealen Publikums durchaus stattfindet (Burzan, 2011; Hanquinet, 2013, S. 807), lässt sich zeigen, dass höhere soziale Lagen im Museumspublikum überrepräsentiert sind (Wegner, 2016, S. 264) und dass Museen nach wie vor als „Maschinen zur Reproduktion und Aufrechterhaltung von Klassenunterschieden" (Gable, 2010, S. 116; vgl. auch Bourdieu & Darbel, 2006) wirksam werden. Bei dem Verhältnis von Museum und Publikum handelt es sich also durchaus auch um eine exklusive und exkludierende Beziehung: Das betrifft die Fragen, wer ins Museum geht und wer nicht, welche Objekte wie inszeniert werden und welche nicht, aber eben auch, wie die Art der Beziehungsförmigkeit von Publikum und Objekten in konkreten Ausstellungssituationen organisiert ist. Abwehr heißt hier auch, dass Ausstellungsverantwortliche nach wie vor den Aneignungsweisen und -regeln spezifischer Gruppen, hier insbesondere gebildeter Klassen, zumindest entgegenkommen (vgl. Bourdieu & Darbel, 2006) und andere, wie beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Mörsch, 2016, S. 177), abwehrt, indem diese spezifischen Disziplinierungen ausgesetzt oder explizit ausgeschlossen werden.

Nun ließe sich argumentieren, dass Museen, die in einer kapitalistisch verfassten Demokratie westlicher Prägung operieren, ihr Publikum frei wählen können und können müssen. Ungleichheits- und kultursoziologisch interessant ist das Museum aber gerade aufgrund der ihm eingeschriebenen Ambivalenz, die immer auch auf das politische Moment der ‚Öffnung', ‚Partizipation' und ‚Inklusion' verweist. Der Bereich Bildung und Vermittlung gewinnt in diesem Kontext an institutioneller Bedeutung.

Der vorliegende Beitrag geht von der Idee aus, dass museales Aufsichts- und Servicepersonal als Scharnier zwischen Kulturangebot und -rezeption, also im oben genannten Spannungsfeld, fungiert. Anknüpfend an unser Forschungsprojekt „Aufsichten – Vermittler – Animateure. Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung" fragen wir danach, inwiefern und in welchem konkreten Bedingungskontext das Personal in dieser Funktion als Mittler im weiteren Sinne tätig ist.[2] Im Weiteren stellen wir diesen Ausgangspunkt (2) und das Projekt (3) vor und diskutieren im Anschluss zentrale Ergebnisse (4). Diese strukturieren wir nach den Ebenen der Organisation, der Perspektive der Aufsichten und des Publikums sowie der Interaktionssituationen zwischen ihnen. Abschließend werden Bedingungskonstellationen kooperativer Interaktion und Einbindung sowie Potenziale für die Kulturelle Bildung in Museen vorgestellt (5).

2 Der vorliegende Beitrag ist im Kontext des aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1603 im Förderschwerpunkt Forschung zur Kulturellen Bildung geförderten Projekts ‚Aufseher – Vermittler – Animateure. Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung' (Laufzeit 2016–2019) unter der Leitung von Nicole Burzan entstanden.

2. Die Idee: Museales Aufsichts- und Servicepersonal als Scharnier zwischen Kulturangebot und -rezeption

Bei der Art des Verhältnisses von Kulturangebot und Rezeptionsweisen handelt es sich stets um ein *vermitteltes* Verhältnis. Kulturelle Bildung findet also unweigerlich in einem vermittelten Verhältnis statt, wobei im Museumskontext die Figur der Kuratorin oder des Kurators (Ziese, 2010; Marchart, 2012; Schützeichel, 2016; Molis, 2019), die institutionalisierte Museumspädagogik (Braun, 2014), die Rolle von Medientechnologien (Popp, 2013; Kohle, 2018) und szenografischen Gestaltungen (Bohn & Wilharm, 2009; Thiemeyer, 2012) im Mittelpunkt der Forschung stehen (vgl. zum Zusammenhang dieser Aspekte auch Kirchhoff & Schmidt, 2007). Geht man allerdings davon aus, dass Vermittlungen insbesondere in konkreten Interaktionssituationen, d. h. im Ausstellungsgeschehen selbst stattfinden, gerät insbesondere eine Berufsgruppe in den Blick, die als von der Forschung vernachlässigt gelten kann: das Aufsichts- und Servicepersonal im Museum. Dies überrascht insbesondere deswegen, da das sogenannte ‚post-repräsentative Museum' längst als „Handlungsraum" (Sternfeld, 2016, S. 189) oder auch als „Sozialraum" (Isenbort, 2018; Graf, 2019, S. 34) konzeptualisiert wird. Im alltäglichen Ausstellungsgeschehen – jenseits von Führungen, Veranstaltungen etc. – sind jedoch zumeist weniger Kuratorinnen und Kuratoren und Museumspädagoginnen und -pädagogen präsent, sondern – jedenfalls auch – das Aufsichts- und Servicepersonal. Dabei handelt es sich um eine Berufsgruppe im Bereich der (Infrastruktur-) Dienstleistungsarbeit (Birken, Kratzer, Weihrich, Hoffmann & Koch-Falkenberg, 2012) was wiederum bedeutet, dass sie interaktive Prozesse mitgestaltet, die zu einem wesentlichen Teil auf nicht-formalisierten Kompetenzen der Beschäftigten beruhen (Weihrich & Dunkel, 2003).

Bei den Tätigkeiten des Aufsichts- und Servicepersonals handelt es sich um interaktive Prozesse, die weitestgehend von fortschreitenden Professionalisierungstendenzen unterschiedlicher Berufsgruppen des Feldes (Braun, 2014, S. 514; Tlili, 2016, S. 1101) unberührt bleiben.[3] Hieraus entstehen Spielräume in der Ausgestaltung interaktiver Praxis, die es näher zu beleuchten gilt. Dennoch sind die Tätigkeiten des Aufsichts- und Servicepersonal im Kontext musealer Personalkonzepte zu betrachten, die immer auch auf die ordnende Macht der Organisation verweisen. Die Frage lautet also: Inwiefern agiert das Aufsichts- und Servicepersonal im Museum als Ausdruck eines *‚Begehrens' nach* und der *‚Abwehr' von* heterogenen Besucherinnen und Besuchern? – und zwar *jenseits* rhetorisch ausgefeilter Programmatiken, die notwendigerweise mit einer Professionalisierung des Feldes einhergehen. Die Aufsichts- und Servicekräfte können verführen, animieren und Rezeptionsweisen ermöglichen sowie atmosphäri-

3 Stattdessen wird das Aufsichts- und Servicepersonal – auch mit dem Verweis auf ökonomischen Druck – an externe Personaldienstleister im Bereich Sicherheit und Service ausgelagert. Die Mindestanforderung für den Einsatz im Bereich Sicherheit ist die Unterrichtung nach § 34 a der Gewerbeordnung. Die Unterrichtungen werden von den Industrie- und Handelskammern angeboten, umfassen zumeist 40 Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten und kosten rund 400€ (vgl. IHK Düsseldorf, 2018). Weitere Qualifikationen sind formal nicht zwingend notwendig.

sche Öffnungen mit herstellen – aber eben auch: disziplinieren, kontrollieren und atmosphärische Schließungen bewirken (vgl. zur Operationalisierung von Atmosphären auch Albrecht, 2019).

3. Projektvorstellung: „Aufseher – Vermittler – Animateure. Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum“

Die zentralen Fragen des Projekts lauten:

a) *Vor dem Hintergrund welchen Museums- und Personalkonzepts erfüllt das Servicepersonal in welcher Form Aufsichts-, Service-, Vermittlungs- und Animationsfunktionen?*
b) Wie interagiert das Servicepersonal mit dem Museumspublikum, und von welchen Bedingungskonstellationen hängt dies ab?

Um diesen Komplex in den Blick zu bekommen, verfolgte das Projekt ein methodenplurales Design, das unterschiedliche Ebenen analytisch miteinander in Bezug setzt.[4] Wir haben Interviews mit leitenden Museumsangehörigen geführt (Museumskonzept), eine fokussierte Ethnographie mit teilnehmenden Beobachtungen durchgeführt (Perspektive und Praxis des Aufsichts- und Servicepersonals sowie Interaktionen mit Besucherinnen und Besuchern) und dabei Interaktionen zwischen Personal und Besucherinnen und Besuchern beobachtet sowie videographische Daten erhoben. Um die Perspektiven und Erwartungshaltungen der Besucherschaft zu berücksichtigen, wurden Kurzinterviews geführt und Kommentierungen auf digitalen (‚Social Media‘) Plattformen, die das Museumspersonal thematisieren, analysiert (vgl. Abb. 1).

Das vollständige Methoden-Repertoire haben wir in einem technikhistorischen Museum und einem Kunstmuseum durchgeführt. Beide Museen sind renommiert und publikumsstark (das technikhistorische Museum hatte 2017 über 200.000, das Kunstmuseum 2018 über 100.000 Besucherinnen und Besucher). Das Kunstmuseum setzt einen starken Fokus auf Sicherheit, während das Aufsichtspersonal im technikhistorischen Museum auch in Service- und am Rande in Vermittlungstätigkeiten expliziter eingebunden ist.[5] Beide Häuser kooperieren jeweils mit externen Personaldienstleistungsfirmen, bei denen die Aufsichts- und Servicekräfte angestellt sind. Auf-

4 Wir danken den studentischen Mitarbeitenden, Isabelle Sarther und Lukas Arp, für ihr Engagement im Projekt. Für Unterstützungen und Diskussionen im Rahmen der Videographie/Videoanalyse bedanken wir uns außerdem bei René Tuma und Christoph Nagel (TU Berlin), Bernt Schnettler (Universität Bayreuth), Dirk vom Lehn (King's College London) und Matthias Blanc (Université de Lille).

5 Informationen für ein entsprechendes kontrastives Sampling lieferte uns ein früheres eigenes Forschungsprojekt: „Die Dramaturgie des ‚erlebnisorientierten‘ Museums. Eine Mixed-Methods-Studie zum Wandel von Distinktionsformen im Wechselspiel von Kulturangebot und Kulturaneignung (DFG, 2014- 2017, Leitung: Nicole Burzan und Diana Lengersdorf).

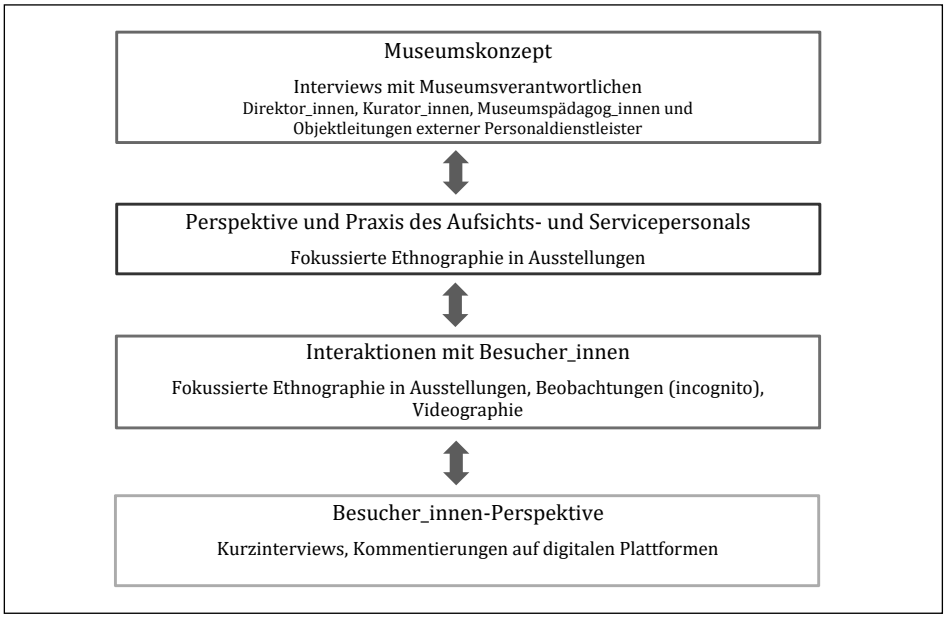


Abb. 1: Methodenplurales Design

sichten und Servicekräfte sind also hier – ein typisches Personalmodell gegenwärtiger Museen – eher *neben* einem System ausdifferenzierter professionalisierter Berufsrollen angesiedelt.[6] In weiteren Museen haben wir ergänzend Beobachtungen und zum Teil Gespräche durchgeführt.

Während sich der Zugang zu den Beschäftigten in verantwortlichen Positionen, auch aufgrund vorher getroffener Kooperationsvereinbarungen, weniger herausfordernd gestaltete, stellte sich der Zugang zum Aufsichts- und Servicepersonal als weitaus hürdenreicher dar. Gründe sind die Nicht-Adressierbarkeit des gesamten Personals, spezifisch getaktete Dienstpläne sowie Sorgen und Ängste, dass die Forschung die Qualität der Arbeite evaluieren und an die Leitung kommunizieren könnte. Gleichzeitig jedoch offenbarten etwaige Zugangsschwierigkeiten wertvolles Wissen über die Verortungen des Aufsichts- und Servicepersonals innerhalb der jeweiligen Organisationsstruktur. Das Projekt hat gezeigt, dass die Forschung zu kultureller Bildung von multiperspektivischen Herangehensweisen profitiert: So rückt die Komplexität kultureller Bildung zwischen Organisation und Arbeit, konkreter Praxis sowie veränderten Publika als Relation in den Blick.

6 Dieses Modell fügt sich ein in ein Spektrum zwischen Museen mit einer nur geringen Präsenz von Servicekräften generell und einem Modell, bei dem auch das Aufsichts- und Servicepersonal selbst mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Sicherheit, Vermittlung, Saalaufsicht im weiteren Sinne) weiter ausdifferenziert ist (wie es etwa in Madrid zu beobachten ist).

4. Ergebnisse

4.1 Das Museum als Organisation: Macht- und Anerkennungsordnungen

Organisationssoziologisch betrachtet, lassen sich Museen als künstliche Umwelten und formale Organisationen betrachten (Rogoff, Callanan, Gutiérrez & Erickson, 2016, S. 387). Der Umstand also, dass das Aufsichts- und Servicepersonal in den von uns fokussierten Museen bei externen Personaldienstleistern angestellt ist und damit definitorisch einer anderen Organisation angehört, birgt zum einen Konfliktpotenzial, weil die Anerkennung und Befolgung bestimmter Verhaltenserwartungen der Organisation Museum eben nicht notwendigerweise handlungsanweisend sind. Andererseits jedoch lässt sich die Organisation Museum auch als „Vermittlung und Realisierung von bestimmten strukturellen Kopplungen" (Lieckweg, 2016, S. 267) beschreiben, wie der strukturellen Kopplung von Wissenschaft, Kunst und Erziehung, aber eben auch Wirtschaft. Differenzierungstheoretisch ist damit von teils konvergenten, teils divergenten Logiken auszugehen, die in der Organisation Museum handlungsleitend wirksam werden (Burzan, 2017b, S. 3f.). So betrachtet handelt es sich bei Museen um multireferente Organisationen, die gleichzeitig innen und außen, Mitgliedschaft und Nicht-Mitgliedschaft unterscheiden, aber eben auch in konstitutiver Relation zu ihrem ‚Außen' stehen bzw. diese Grenzen und Relationen mitherstellen. Hierarchisierungs- und Grenzziehungsprozesse, denen das Aufsichtspersonal ausgesetzt ist bzw. in die es aktiv verwickelt ist, müssen also auch im Kontext organisationsspezifischer Logiken betrachtet werden.

Eine erhöhte Relevanz der Vermittlungsarbeit von Museen hängt eng mit Fragen der Legitimation von Wissen zusammen, wobei starke Professionalisierungstendenzen im Bereich der Kulturvermittlung beobachtet werden können – nicht zuletzt angezeigt durch den Ausbau und die Diversifizierung vermittlungsspezifischer Studiengänge (Eickelmann, 2018, S. 343). Die Position des Aufsichts- und Servicepersonals ist deswegen interessant, da sie in Prozesse der Akademisierung nicht eingebunden ist. Gleichzeitig bewegt sich die Position der Aufsichten zwischen den Eigenlogiken des Systems der Kunst und Wissenschaft, der Politik, Erziehung sowie der Rationalität der Wirtschaft. Als (zumeist) Angestellte bei Personaldienstleistungsfirmen sind sie eigentlich Nicht-Mitglieder der Organisation Museum. Versteht man die Organisation Museum allerdings wie oben beschrieben als Vermittlungsinstanz struktureller Kopplungen (Lieckweg, 2016, S. 267), so gilt es, danach zu fragen, wie das Museum im Spannungsfeld von Kunst, Wissenschaft, Erziehung und Politik strukturelle Kopplungen mit ökonomischen Rationalitäten organisiert und was dieser Umstand für die Vermittlung im Bereich kultureller Bildung bedeutet.

Insbesondere das *Kunstmuseum* organisiert seinen Vermittlungsauftrag mithilfe der Grenzziehung zwischen legitimierten Museumsprofessionellen (wie bspw. Kunsthistorikerinnen und -historikern) und nicht-legitimiertem Aufsichts- und Servicepersonal machtvoll. Vermittlungstätigkeiten sind damit nicht bloß eine Frage der Praxis oder angeeigneter Fähigkeiten, sondern sie sind bedingt durch museale Anerkennungsordnungen. Unsere Leitfadeninterviews mit Verantwortlichen aus verschiede-

nen Bereichen[7] haben gezeigt, dass der Möglichkeitsraum für Vermittlungstätigkeiten des Aufsichts- und Servicepersonals eng abgesteckt wird: Neben disziplinierenden Tätigkeiten sind organisatorische Hinweise, wie z. B. Orientierungshilfen, legitimiert. Die Vermittlung objektbezogenen Wissens allerdings ist zumeist nicht anerkennbar, wird zum Teil sogar sanktioniert. Dies hängt zuvorderst mit (De-)Legitimationsprozessen zusammen, die eng an formale Bildungszertifikate gekoppelt sind. Die Vermittlung objektbezogenen Wissens setzt aus dieser Perspektive ein akademisches Zertifikat, insbesondere mit Bezug zur Kunstgeschichte, voraus. Damit arbeitet das Kunstmuseum also an einer Immunisierung des Kunstfeldes gegen Diskurse um Laienherrschaft. Zentral ist hier eine organisationale Logik, die stetig eine Grenze zwischen Expertinnen- und Experten- sowie Laienwissen, zwischen professionalisiert und nicht-professionalisiert (re-)produziert. Auch die fragile Grenze zwischen Museum und seiner Umwelt wird hier stabilisiert: Selbst, wenn allseits Klarheit darüber besteht, dass Aufsichten in Kontaktsituation mit dem Publikum zum Teil auch objektbezogenes Wissen vermitteln, geht es zuvorderst darum, diese Praxis institutionell abzuerkennen, sie organisatorisch auszuschließen und damit auch strukturell als ‚außerhalb' der Organisation Museum zu verorten. Die vermittelnde Funktion zwischen Kulturangebot und -aneignung besteht hier insbesondere in einer Herstellung von Distanz: Die Funktionen der Aufsichten bestehen darin, Exponate und Besucherschaft vor Schäden zu schützen und entsprechend disziplinierend einzuschreiten. Die Fokussierung auf die Sicherheitsfunktion zeigt sich nicht zuletzt in förmlichen Uniformierungen und im sichtbaren Tragen von Funkgeräten und gegebenenfalls Emblemen externer Sicherheitsfirmen. Durch entsprechende Symboliken wird die Wahrscheinlichkeit von Interaktionen (bzw. deren Gestaltung) mitbestimmt, in diesem Fall gemindert (Burzan, 2018, S. 301).

In denjenigen Häusern, die stärker dem *erlebnisorientierten Spektrum* zuzuordnen sind, sind Vermittlungstätigkeiten, die über sicherheitsrelevante Fragen hinausgehen, eher konzeptuell berücksichtigt.[8] Hier wird das Verhältnis von Publikum und Aufsichts- bzw. Servicekraft tendenziell dialogisch verstanden.

> „Wir haben auch so Leute, die dann auf eigene Faust recherchieren und sich kundig machen zu Themen. Da merkt man dann einfach, dass das etwas Positives ist, da sie den Leuten dann als kompetente Auskunftsperson gegenübertreten. Das ist zwar

7 Wir haben Gespräche mit Personen auf der Leitungsebene geführt, mit Kuratorinnen und Kuratoren, Verantwortlichen aus den Bereichen Bildung und Vermittlung sowie wissenschaftliche Kooperationen und mit Objektleitern der zuständigen Personaldienstleistungsfirma.

8 Vgl. für eine Systematisierung von Erlebnisorientierung im Museum Burzan, 2017a; Eickelmann, 2016. Wir verstehen unter Erlebnisorientierung – hier in aller Kürze angedeutet – ein auf Emotionalisierung und Unterhaltung ausgerichtetes Erlebnisversprechen, das oft mit vielfältigen Aktivitätsangeboten und Inszenierungen einhergeht, die über werkorientierte Ästhetisierungen (szenographisch) hinausgehen. In diesem Museumssegment haben wir ebenfalls mit Personen auf der Leitungsebene und aus den Bereichen Ausstellungsleitung, Bildung und Vermittlung, Besucherevaluation und der Objektleitung gesprochen.

nicht für alle, aber für sehr viele etwas, was es attraktiv macht, in meiner Vorstellung zumindest." (Ausstellungsleiter)

Insbesondere die Leitung eines Freilichtmuseums vertritt ein dialogisches Konzept: „Die Fertigkeiten, die wir doch im Grunde genommen doch seit fast 20 Jahren einfordern, ist die Besucherorientierung – das heißt, dass [man eine] gewisse kommunikative Befähigung mitbringt" [sic]. Entsprechende Schulungen werden angeboten, allerdings in sehr geringem Maße, um den musealen Alltag aufrechterhalten zu können. Jenseits akademischer Bildungsabschlüsse werden hier andere Wissensbestände relevant gemacht. Technisches Wissen und insbesondere Erfahrungswissen, aber auch soziale Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, werden genannt, wenn es um die Frage geht, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um das Aufsichts- und Servicepersonal als Aspekt einer Vermittlung einzusetzen. Dennoch werden auch Hürden benannt, insbesondere die Kosten und die Unschärfe der Qualifikation.

Museale Machthierarchien werden allerdings auch hier deutlich, da es im Kontext von Professionalisierung immer auch darum geht, die eigene Position zu legitimieren und zu verteidigen: „Die Schließungstendenz der Professionen verbindet sich mit dem Moment der professionellen Hierarchie." (Stichweh, 2005, S. 39). Zumeist gilt das Personal hier als zusätzliche Ressource – seine Arbeitsbedingungen, d. h. die Härte der körperlichen Arbeit, unsichere Beschäftigungsverhältnisse und der Mangel an Mitbestimmungsmöglichkeiten bleiben unthematisiert. Einzig die niedrigen Gehälter werden benannt, können aber unter Rekurs auf professionslogische, tarif- und versicherungsrechtliche sowie ökonomische Hürden nicht systematisch bearbeitet werden.

4.2 Einsichten in Ansichten von Aufsichten[9]

In den ethnographischen Gesprächen spielt das Narrativ ‚die da oben und wir hier unten' in Museen unterschiedlicher Genres eine große Rolle. Damit wird nicht zuletzt die durchaus umkämpfte Trennung von Expert_innen- und Alltagswissen reproduziert und in der Herstellung und Zuordnung spezifischer Subjektpositionen in der Organisation Museum konkretisiert (Eickelmann, 2018, S. 348). Die Abgrenzungsrhetorik bezieht sich auf die Museumsleitung, weitere Ausstellungsverantwortliche, aber auch auf ‚hochkulturell orientierte' Besucher_innen. Stellt man die Perspektive der Ausstellungsverantwortlichen denen der Aufsichten gegenüber, so lässt sich eine im Feld relevante Polarität ausmachen, die mit stabilisierenden negativen Grenzziehungen einhergeht. Die Angehörigen der Berufsgruppen sprechen sich also durchaus wechselsei-

9 An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass die vorliegenden Einsichten immer auch im Hinblick auf die konstitutive Rolle sozialer Kategorien situiert werden müssen (insb. Klasse, Gender, Alter, aber auch Race/Ethnicity) und damit notwendigerweise partial sind. Die Einsichten, die im Laufe der Gespräche gewonnen wurden, stehen auch in einem Zusammenhang damit, dass eine relativ junge Wissenschaftlerin ohne Migrationshintergrund und mit regionalem Bezug die Gespräche geführt hat; vgl. Haraway, 1996.

tig Kompetenz ab, was wiederum den Konflikt um Deutungshoheit befördert. Sozialer Austausch ist nicht institutionalisiert. Dennoch wäre es ein Irrtum anzunehmen, dass das Aufsichts- und Servicepersonal auf der anderen Seite umstandslos in ein dialogisches Verhältnis zum Publikum tritt, das sich jenseits distinktiver Praxis ereignet. Das Personal markiert vielmehr eine Zwischenposition: Es ist auf der einen Seite, im Kontext der strukturellen Kopplung mit der Wirtschaft, ein Teil der Organisation Museum (ohne strukturelles Mitglied zu sein). In diesem Kontext können die Aufsichten auch als Verstärkende musealer Distinktionspraxis wirksam werden. So ist auch der wiederholte Hinweis einer Aufsicht einzuordnen, die uns gegenüber ihr Leid klagt, dass bestimmte Besucherinnen und Besucher einfach nicht verstünden, dass es sich um ein Museum und nicht um einen Freizeitpark handele. Hinzu kommt die Herabsetzung bestimmter Gruppen wie Jugendliche. Hier lassen sich also Distinktionen wiederfinden, die ausschließende Hegemonien und traditionelle Verständnisse ‚angemessener' Kulturrezeption reproduzieren (vgl. zu interaktiven Distinktionen im Kontext von Dienstleistungsarbeit auch Llewellyn & Hindmarsh, 2013). Auf der anderen Seite aber handeln die Aufsichten selbst, dem eigenen Verständnis nach, innerhalb eines deutlich hierarchisierten Rahmens, der ihnen eine Rolle als ‚unterstes Glied in der Kette' zuweist, und sie problematisieren die Deutungshoheit der Ausstellungsverantwortlichen.

Einige Aufsichten erzählten, dass sie sich – mangels entsprechender Schulungen – Wissen kreativ aneignen, bspw. indem sie bei Führungen zuhören oder Beschilderungen und Begleitmaterialen lesen. Dies tun sie nicht zuletzt deswegen, weil sie es als unangenehm empfinden, wenn die Besucher_innen basale inhaltliche Fragen stellen und sie dann „wie ein Doofmann" dastünden. Ausgehend von der Erzählung, dass organisatorisch für die Aufsichten und Servicekräfte keine inhaltliche, objektbezogene Einweisung in entsprechende Wissensformationen angeboten wird, sehen sie sich mit dem Problem konfrontiert, dass sich Publikumserwartungen durchaus verschoben haben: Die Besucherinnen und Besucher stellen objektbezogene Fragen. Keine Auskunft geben zu können wird als unangenehm empfunden, teilweise ist von Scham die Rede. Das Gefühl der Scham über Nicht-Wissen zeigt dabei schon den Wandel der Berufsposition an, da auf der Ebene der Aufsichten Unwissenheit als illegitim eingeordnet wird. Es zeigt sich, dass die hier aufgefundene Affektivität als eine Relation zwischen der Subjektposition Aufsichts-/Servicepersonal und der musealen Ordnung zu verstehen ist und nicht zuvorderst als innerpsychologische Realität und auch nicht als eine Relation, die sich ausschließlich auf eine Beziehung zwischen Subjekten bezieht (Seyfert, 2011, S. 99).

4.3 Publikumsperspektiven

Ein Aspekt der Veränderung musealer Öffentlichkeiten betrifft die Entgrenzung der Ausstellungsräume mittels digitaler Teilöffentlichkeiten (vgl. Kohle, 2018). Die Frage nach der Öffentlichkeit von Museen ist also keineswegs ausschließlich an die Frage gebunden, wer wie Museen vor Ort besucht, sondern eben auch, wie via ‚Social-Media-Plattformen' wie Facebook und weitere digitale Teilöffentlichkeiten wie Tripadvisor und Google Rezensionen über Museen und Museumsbesuche kommuniziert wird

und wie sich die Museen medial darstellen bzw. dargestellt werden. Daher haben wir mithilfe jener Kommentierungen sowie mittels Besucher_innen-Interviews nach der Nutzung personalbegleiteter Hands-On-Exponate in einem technikhistorischen Museum die Publikumserwartungen und -perspektiven untersucht.

Wir haben Kommentare mit Personalbezug auf den benannten Plattformen analysiert, die sich auf das Kunstmuseum, das technikhistorische Museum und auf ein Freilichtmuseum beziehen. Im Zeitraum von 01/2013 bis 12/2018 konnten unter 2.282 Kommentaren 104 Kommentare mit direktem Personalbezug aufgefunden werden (Kunstmuseum: n = 54, technikhistorisches Museum: n = 22, Freilichtmuseum: n = 28).[10] Die standardisierte Inhaltsanalyse berücksichtigte Variablen, die die Rolle des Servicepersonals adressieren (Bewertung und Bezug: Sicherheit, Service, Atmosphäre, Vermittlung, Kinder, Interaktion, Verantwortung, Kompetenz, Berufsbezeichnung und Sprache). Auffällig ist, dass in 70% der Fälle, in denen *negative* Bewertungen abgegeben werden und das Personal thematisiert wird, dieses auch explizit verantwortlich gemacht wird für die negative Bewertung, wobei dieser Effekt im technikhistorischen Museum am deutlichsten zu Tage trat. Der Bezug zu den Interviews mit Besucher_innen plausibilisiert dieses Ergebnis: Bei defekten Exponaten, im technikhistorischen Museum mit zahlreichen Apparaturen ein alltäglicher Umstand, wird das Personal z.T. verantwortlich gemacht und damit in einen engen Bezug zu den technischen Exponaten gesetzt. In einigen Kommentaren – hier spielt weniger die Anzahl eine Rolle, sondern dass entsprechende Äußerungen als legitim angesehen werden – kommen gewandelte Publikumserwartungen zum Ausdruck, die zu negativen Bewertungen des Personals führen können, etwa wenn ein Besucher beklagt, dass sein zweijähriges Kind nicht unkontrolliert durch das Kunstmuseum laufen durfte.

Eine *positive* Gesamtbewertung des Museums geht tendenziell mit der Nennung servicebezogener Tätigkeiten seitens des Personals einher (in 42 von 58 Fällen), wobei dieser Effekt am deutlichsten im Freilichtmuseum auftritt. Es lässt sich zudem zeigen, dass vermittelnde Tätigkeiten des Servicepersonals in den untersuchten Kommentaren zum Museum in Bezug auf das Kunstmuseum (1 v. 54) sowie im technikhistorischen Museum (4 v. 22) nur in Ausnahmefällen erwähnt werden. Hier deutet sich also an, dass eine Vermittlung seitens des Personals nicht unbedingt als relevant thematisiert wird, obwohl in den Interviews deutlich wurde, dass objektbezogene Vermittlungen von Wissen positiv bewertet werden und Anerkennung seitens des Publikums wahrscheinlich machen. Beim Freilichtmuseum, welches das Personal gezielt als Vermittelnde einsetzt, erwähnen immerhin 11 von 28 Kommentaren explizit die vermittelnde Tätigkeit des Personals. Hier ist das Genre konstitutiv: Das Freilichtmuseum verfügt über eine sehr große Ausstellungsfläche in der Natur. Beschilderungen sind spärlich, Informationen zu einzelnen Gebieten und Häusern sind zumeist nur durch das Personal zu erhalten. Insofern verwundert es kaum, dass hier die vermittelnden Tätigkeiten im Vergleich stärker relevant gemacht werden. Räumliche Settings und Kontexte beeinflussen notwendigerweise die Position und Wahrnehmung der Aufsichten und

10 Die vergleichsweise kleine Fallzahl stellt damit gleichwohl für die betrachteten Plattformen in dem Zeitraum eine Vollerhebung der personalbezogenen Kommentare dar.

Servicekräfte. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Personal tendenziell positiv bewertet wird, sofern vermittelnde Tätigkeiten genannt werden. Hier lassen sich also durchaus Potenziale vermittelnder Tätigkeiten seitens des Personals erkennen. Interessant ist zudem, dass das Personal auch häufig als ‚Personal' (78 v. 104) benannt und nicht näher spezifiziert wird.

In den Besucher_innen-Interviews im technikhistorischen Museum wurde das Personal überwiegend als freundlich und nett beschrieben. Auch fachliche Kompetenz/Expertise und Erklärungsbereitschaft werden häufig erwähnt. Es lassen sich unterschiedliche Wissensbestände systematisieren: a) sicherheitsrelevantes Wissen, b) anekdotisches Wissen, c) Kontextinformationen zu Exponaten, d) technisches Wissen sowie e) Alltagswissen (vgl. auch Abb. 2). Dennoch wurde in den Interviews deutlich, dass die selbstverantwortete Nutzung spielorientierter Exponate seitens der Besucherinnen und Besucher eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt und Unterstützung bei der Interaktion mit den Apparaturen daher teils gar nicht gewünscht ist. Individualisierungstendenzen und postmoderne Subjektverständnisse treten hier deutlich hervor. Positiv wird das Personal insbesondere dann bewertet, wenn es auf individuelle Bedürfnisse der Besucherinnen und Besucher (insbesondere durch Kinderfreundlichkeit) eingeht. Museale kulturelle Bildung arbeitet entsprechend mit Semantiken von Selbstregulation, Selbstverantwortung und Selbstdisziplinierung, die in spielorientierte Apparaturen eingelassen sind, sich aber auch in den Selbstverhältnissen der Besucherschaft zeitigen (vgl. Zulaica, 2019, S. 9). Aufsichten kommt hier die Rolle zu, diese Prozesse zu begleiten, aber eben durchaus auch zu kontrollieren. Die Publikumserwartungen an das Personal zeichnen sich somit durch Ambivalenz aus und sind folglich per se nicht ‚einfach' zu erfüllen.

4.4 Personal und Publikum in Interaktion – zwischen sicherheits- und serviceorientierten Tätigkeiten

Es wurde bereits dargelegt, dass sich Organisationen als ordnungsstiftende Akteure fassen lassen, die Machtordnungen herstellen. Allerdings lässt sich gleichermaßen argumentieren, dass Organisationen fluide sind, d. h. dass Stabilisierungen immer auch von Dynamisierungen begleitet werden (Seyfert, 2011, S. 14). Unsere Erkenntnisse – basierend auf Beobachtungen, Gesprächen sowie videobasierter Ethnographie – zeigen, dass Aufsichten im Arbeitsalltag ein breites Spektrum an Vermittlungstätigkeiten im weitesten Sinne *übernehmen*. Diese gehen notwendigerweise *über sicherheitsrelevante* Tätigkeiten hinaus – und zwar in unterschiedlichen Museumsgenres (vgl. Abb. 2).

Die vorgenommene Systematisierung von Tätigkeitsfeldern sieht eine idealtypische Trennung vor von Interaktionen mit der Besucherschaft, die Distanz zwischen Besucherschaft und Exponat bzw. Museum herstellen, auf der einen Seite und Interaktionen mit der Besucherschaft, die Nähe zwischen ihnen und den Exponaten bzw. dem Museum herstellen, auf der anderen Seite. Der Umstand, dass die alltägliche Praxis des Personals sowohl nähe-, als auch distanzschaffende Momente beinhaltet, zeigt ein Spannungsfeld an, mit dem die Aufsichten in ihrer Arbeit umgehen müssen. Hinzu kommt, dass distanzschaffende Momente wie Disziplinierungen kaum Anerkennung

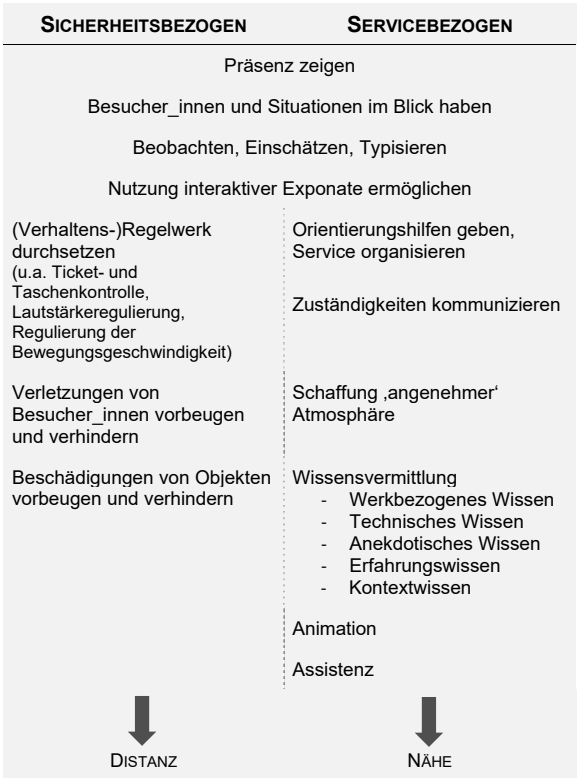


Abb. 2:
Systematisierung von Tätigkeitsfeldern

vom Publikum erwarten lassen. Dennoch hat unser videographischer Zugang offengelegt, dass es sich bei diesem Spannungsfeld keineswegs um ein genuin konflikthaftes bzw. sich gegenseitig ausschließendes Verhältnis von Nähe- und Distanzschaffung handelt. Stattdessen lassen sich zahlreiche Situationen – über unterschiedliche Genres hinweg – beobachten, die eher von einem dynamischen Verhältnis zwischen der Schaffung von Distanz und Nähe zeugen. Um Interaktionen mit der Besucherschaft überhaupt erst stattfinden zu lassen, benötigt es einen Interaktionsanlass. Die Frage also, wie es überhaupt zu Interaktionen kommen kann, ist insbesondere im Museum zentral., beschreibt doch das Personal, dass es von der Besucherschaft häufig als „Inventar" (Kunstmuseum) wahrgenommen wird, und einige Besucherinnen und Besucher meinten, es handele sich zuvorderst um „Knopfdrücker" (technikhistorisches Museum). Die Erwartungen des Publikums sind damit divers: Wir haben Hinweise darauf gefunden, dass Vermittlungstätigkeiten und ein aktives Zugehen seitens des Personals erwartet und positiv bewertet werten – aber wir haben auch Anhaltspunkte, dass das Personal eben nicht als konstitutiven Teil der musealen Vermittlungsarbeit vom Publikum anerkennt wird. Wir haben festgestellt, dass sicherheitsbezogene Disziplinierungen ein Interaktionsanlass sein können (Distanz durch Disziplinierung), auf dessen Basis – in kooperationsorientierten Situationen – wiederum häufig weitere Vermittlungen stattfinden (bspw. Nähe durch weitere Informationen zum Exponat, Anleitungen zur Nutzung interaktiver Exponate). Es ließ sich ein Muster herausarbeiten:

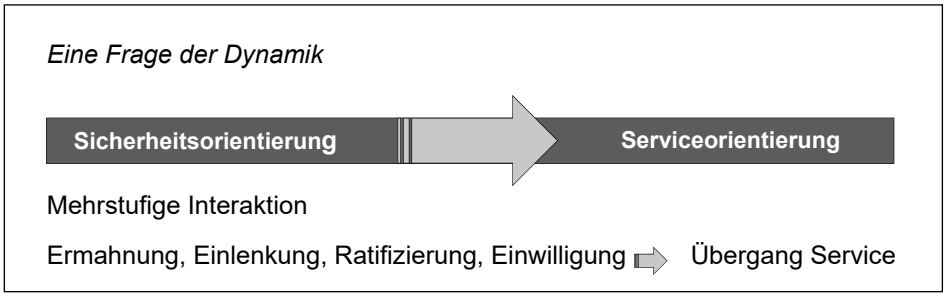


Abb. 3: Interaktionen zwischen Sicherheits- und Serviceorientierung

Wertschätzungschancen sind ...	**Personalkonzept** Sicherheitsorientiert	**Personalkonzept** Sicherheits- und Service-orientiert
Publikumskonzept Aktive Involvierung, ggf. partizipativ	A ... gering	B ... u.U. recht hoch
Publikumskonzept Rezeptiv	C ... gering	D ... mittel

Abb. 4: Wertschätzungschancen je nach Museumskonzept

Die sicherheitsbezogene Disziplinierung ist der Interaktionsanlass, die Besucherinnen und Besucher lenken ein, die Aufsicht ratifiziert die Hausordnung kommunikativ und geht unter Umständen Kompromisse ein (wenn bspw. die Tasche nicht sofort, sondern gleich abgegeben werden darf), die Besucherinnen und Besucher lenken ein, woraufhin eine Abmilderung der disziplinierenden Situation mithilfe serviceorientierter Adressierungen (bspw. weiterer Informationen oder auch Small Talk) erfolgt (vgl. Abb. 3).

Auch in Museen, welche Vermittlungstätigkeiten jenseits sicherheitsrelevanter *Tätigkeiten konzeptuell ausschließen bzw. nicht explizit berücksichtigen, findet Vermittlung statt.* Der Umstand, dass es sich bei dem Aufsichts- und Servicepersonal – zumindest im Hinblick auf Vermittlung – um eine nicht formalisierte Position innerhalb der Organisation handelt, erlaubt erst Interaktions- und Vermittlungsformen, die z.T. jenseits der organisationalen Logik prozessieren. Gleichzeitig zeitigen affektive Relationen, wie Scham, dass diese Tätigkeiten in Relation zu musealen Machtordnungen stehen. Der Zusammenhang zwischen der priorisierten Personalfunktion, der antizipierten Publikumsrolle und Wertschätzungschancen lässt sich idealtypisch wie folgt systematisieren (vgl. Abb. 4).

A: Im Falle, dass ein am aktiven Involviertsein des Publikums orientiertes Museum ein sicherheitsorientiertes Personalkonzept vertritt, ist ein Konflikt für die Aufsichten strukturell angelegt: Die Adressierung einer heterogenen Besucherschaft und die Gestaltung von Ausstellungen, die eine aktive Involvierung bzw. selbst-

bestimmte Nutzung und Partizipation voraussetzen oder befördern, führen zu tendenziell uneindeutigeren Verhaltensnormen. Restriktive Aufsichten erscheinen zuvorderst als problematische Begrenzungen des Freizeiterlebnisses. Gleichzeitig wird ein Einschreiten der Aufsichten gerade dann notwendig, wenn die Hausregeln unklar sind oder wenn bestimmte Exponate angefasst werden dürfen und andere nicht. Die Chancen für Wertschätzung seitens des Publikums sind in diesem Kontext äußerst gering. Der Umstand, dass einige Aufsichten die Grenzen ihres konzeptuell vorgegebenen Tätigkeitsbereichs überschreiten, ist auch als Strategie zu verstehen, um Wertschätzungen seitens der Besucherschaft wahrscheinlicher zu machen und die Arbeit damit sinnhaft anzureichern.

B: Die konzeptuelle Verankerung eines Publikumskonzeptes, das die Besucherschaft als aktiven, konstitutiven Part der Museumsarbeit versteht und zudem ein Personalkonzept vertritt, dass sicherheits- und serviceorientierte Tätigkeiten miteinander verbindet, bietet – unter bestimmten strukturellen und situativen Bedingungen – einen gewissen Möglichkeitsraum für unterschiedliche Formen der Wertschätzung, und zwar seitens der Besucherschaft, aber auch seitens des Leitungspersonals. Diese konzeptuelle Passung und die unterschiedlichen Formen der Wertschätzung sind allerdings an spezifische Bedingungen gebunden, die im nächsten Abschnitt näher diskutiert werden.

C: Rezeptive Publikumskonzepte gehen tendenziell mit eindeutigeren Publikumsnormen einher. Das Ausstellungskonzept sieht zuvorderst eine Distanz zwischen Exponaten und Publikum vor, das Publikum wird kaum als aktiver, konstitutiver Faktor berücksichtigt. Die Aufsichten sind in erster Linie für die Einhaltung eben jener Distanz zuständig, so dass Rollenkonflikte wenig wahrscheinlich sind. Wertschätzung für das Personal ist unwahrscheinlich, weil Disziplinierungen selten Wertschätzung zur Folge haben und weil Interaktionen bei klaren Grenzen des für das Publikum Erlaubten ebenso unwahrscheinlicher sind. Die ‚Unsichtbarkeit' der Infrastrukturdienstleistung der Aufsicht kommt hier insbesondere zum Ausdruck.

D: Sofern das Museum ein rezeptives Publikumskonzept verfolgt, aber ein Personalkonzept vertritt, das Sicherheit und Service zusammendenkt, können Wertschätzungen lediglich innerhalb eines engen Bereichs (z. B. die Orientierung betreffend) stattfinden. Die empirische Wahrscheinlichkeit dieser Kombination muss als fraglich eingeschätzt werden, da wir zeigen konnten, dass serviceorientierte Personalkonzepte eng mit partizipatorischen Publikumskonzepten einhergehen. Zu hinterfragen ist, inwieweit das Publikum einer rezeptiven Vorstellung heutzutage noch entspricht, auch wenn das konkrete Museum keine ausdrücklichen Gelegenheiten der erlebnisorientierten Aktivierung etc. gibt.

Bei diesen Charakterisierungen handelt es sich um idealtypische Unterscheidungen, die die Aussage, dass Aufsichten ein Nähe-Distanz-Verhältnis in dynamischer Weise (re)produzieren, nicht relativiert, sondern diese Praxis in museumskonzeptuelle Rahmenbedingungen einordnet.

5. Schlussbetrachtung: Bedingungskonstellationen kooperativer Interaktion und Einbindung und Potenziale für die Kulturelle Bildung in Museen

Wie wir zeigen konnten, hängt die Regulierung von Abwehr und Begehren heterogener Publikumssegmente von Machtordnungen der Organisation Museum und von in diesem Rahmen herausgebildeten Professionen einerseits und von Erwartungshaltungen des Publikums sowie von konkreten kulturellen Praktiken der Kulturaneignung andererseits ab. Das Projekt hat deutlich gemacht: Dem Aufsichts- und Servicepersonal kommt eine zentrale Funktion bei der Regulierung von Abwehr und Begehren insofern zu, als es das Museumskonzept und das Publikum praktisch miteinander in Bezug setzt. Das Personal kann sowohl Ausdruck der Abwehr heterogener Publikumssegmente sein, indem es Distinktionen praktisch verstärkt, als auch Ausdruck des musealen Begehrens nach eben jenen Publikumssegmenten, indem es museale Wissensbestände diversifiziert, Aneignungen unterstützend begleitet und unter Umständen das Wissen über die Bedürfnisse des Publikums in der Organisation Museum relevant macht.

Die Organisation Museum vermittelt hierbei zwischen unterschiedlichen Rationalitäten, wie Kunst und Wissenschaft, aber auch Erziehung, Politik und Wirtschaft. Das Aufsichts- und Servicepersonal lässt sich in seiner vielfältigen Scharnierfunktion als Ausdruck dieser Vermitteltheit beschreiben: Es ist in Interaktionen mit der Besucherschaft involviert, die Nähe und Distanz zu Exponaten bzw. den Museen selbst dynamisch mitregulieren. Vermittlung ist entsprechend vielfältig: Hierbei geht es nicht lediglich um die Weitergabe objektbezogenen Wissens, sondern es geht auch darum, eine angenehme Atmosphäre herzustellen, in Kontakt zu treten, Erfahrungen weiterzugeben und zu diskutieren, und zwar nicht als Kontrapunkt zu sicherheitsrelevanten, distanzschaffenden Tätigkeiten, sondern als dynamische Ergänzung. Dennoch: Organisatorische Machthierarchien und Kämpfe um Deutungshoheit stecken Möglichkeitsräume vielfältiger Vermittlungen ab und definieren in diesem Sinne deren Grenzen. Damit zusammenhängend werden ebenso Wertschätzungschancen seitens der Besucherschaft mitreguliert.

Um das museale Begehren nach einem heterogenen Publikum institutionell rückzubinden, bedarf es also der Anerkennung der Vielfältigkeit der hier aufgezeigten Tätigkeiten sowie der Komplexität ihrer situativen Verbindung. Neben informellen Strategien symbolisch-kommunikativer Anerkennung lassen sich auch formelle Strategien der Wertschätzung benennen, wie die Implementierung von Feedback-Schleifen, um ein Mitspracherecht zu gewährleisten. Das Personalkonzept reguliert unweigerlich den Möglichkeitsraum für Wertschätzung durch Vorgesetzte, aber auch durch Besucherinnen und Besucher: Wertschätzende Interaktionen sind an die Bedingung gebunden, dass vermittelnde Tätigkeiten im weitesten Sinne institutionell anerkannt werden. Wertschätzungen seitens der Besucherschaft sind wahrscheinlicher, wenn das Museumskonzept Optionen für vermittelnde Interaktionen bereitstellt. Organisatorische Grenzmarkierungen zwischen ‚professionellem' und ‚nicht-professionellem' Personal hingegen arbeiten diesem Potenzial tendenziell entgegen.

Künftig ist zu erwarten, dass die hier aufgeworfenen Fragen und Einblicke im Zuge der Digitalisierung der Kulturbetriebe an Relevanz gewinnen: Der Einsatz interaktiver Exponate und Vermittlungsapparaturen, aber auch postmoderne Kunst setzen häufig Personal voraus. Auch der Einsatz von Multimedia-Guides macht das Personal nicht etwa obsolet, sondern gerade notwendig, um Unsicherheiten in der Bedienung zu begegnen. Letztlich ist festzuhalten, dass Aufsichts- und Servicekräfte als konstitutiver Faktor kultureller Bildung im Museum in Erscheinung treten und als Aushängeschild kultureller Institutionen fungieren.

Literatur

Albrecht, C. (2019). Atmosphären operationalisieren. *Sociologia Internationalis, 55*(2), 141–166. https://doi.org/10.3790/sint.55.2.141

Barrett, J. (2011). *Museums and the Public Sphere.* Oxford: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444327922

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernisierung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bennett, T. (1988). The exhibitionary complex. *new formations, 4*(I), 73–102.

Birken, T., Kratzer, N., Weihrich, M., Hoffmann, A. & Koch-Falkenberg, C. (2012). Interaktive Arbeit am Bahnhof: zwischen Unsichtbarkeit und Unverzichtbarkeit. In W. Dunkel & M. Weihrich (Hrsg.), *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen* (S. 256–290). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19359-5_11

Bohn, R. & Wilharm, H. (Hrsg.). (2009). *Inszenierung und Ereignis. Beiträge zur Theorie und Praxis der Szenografie.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839411520

Bourdieu, P. & Darbel, A. (2006). *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*. Konstanz: UVK.

Braun, J. (2014). Pädagogik im Museum. Eine Untersuchung zum Professionsverständnis aus der Perspektive museumspädagogischer Fachkräfte in Kunstmuseen. *Inaugural Dissertation, Carl von Ossietzki Universität Oldenburg.* Zugriff unter https://d-nb.info/1073247384/34

Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93154-8

Burzan, N. (2017a). Eventisierung als Erscheinungsform hybrider Ereignisse? Konzeptionelle Überlegungen am empirischen Beispiel von Museen. In G.J. Betz, R. Hitzler, A. Niederbacher & L. Schäfer (Hrsg.), *Hybride Events. Zur Diskussion zeitgeistiger Veranstaltungen* (S. 219–231). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16825-4_16

Burzan, N. (2017b). Menschen im Museum. Theoretische Perspektiven auf empirische Erkundungen. *Sociologia Internationalis*, *55*(1), 1–26. https://doi.org/10.3790/sint.55.1.1

Burzan, N. (2018). „Das ist jetzt bestimmt mein achtzehntes Paar Schuhe". Zugehörigkeiten anzeigende Objekte von Museumspersonal an der Schnittstelle zwischen Organisation und Publikum. In A. Poferl & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Wissensrelationen. Beiträge und Debatten zum zweiten Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 299–307). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Eickelmann, J. (2016). Wenn Kunst zum Ereignis wird. Eine Kritik der ästhetischen Praxis erlebnisorientierter Museen. In M. Kauppert & H. Eberl (Hrsg.), *Ästhetische Praxis. Reihe: Kunst und Gesellschaft* (S. 355–376). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12896-8_16

Eickelmann, J. (2018). „Schauen Sie sich doch mal die Vasen aus China an!" Das Aufsichtspersonal im Museum als ‚kritische Zone' zwischen ExpertInnen und Alltagswissen. In A. Poferl & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Wissensrelationen* (S. 342-352). Weinheim: Beltz Juventa.

Gable, E. (2010). Ethnographie: Das Museum als Feld. In J. Baur (Hrsg.), *Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 95–120). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839408148-005

Graf, B. (2019): Das Museum als sozialer Ort zwischen Museumspädagogik und Sozialarbeit. In B. Maul & C. Röhlke (Hrsg.), *Museum und Inklusion. Kreative Wege zur kulturellen Teilhabe* (S. 33–44). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839444207-005

Hanquinet, L. (2013). Visitors to modern and contemporary art museums: towards a new sociology of 'cultural profiles'. *The Sociological Review*, *61*(4), 790–813. https://doi.org/10.1111/1467-954X.12072

Haraway, D. J. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Schleich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–248). Hamburg: Hamburger Ed.

IHK Düsseldorf (2018). *„Bewachungsgewerbe – Unterrichtung nach § 34 a GewO"*. Zugriff unter https://www.duesseldorf.ihk.de/Weiterbildung/Aktuelles/Bewachungsgewerbe-Unterrichtung/3129740

Isenbort, G. (2018). *Szenografie in Ausstellungen und Museen VIII: Museum und Stadt/ Stadt und Museum. Ausstellung als sozialer Raum.* Stuttgart: av edition.

Keuchel, S. (2009). „Kultur für alle" in einer gebildeten, ungebundenen, multikulturellen und veralteten Gesellschaft? In A. Hausmann & J. Körner (Hrsg.), *Demografischer Wandel und Kultur. Veränderungen im Kulturangebot und der Kulturnachfrage* (S. 150-176). Wiesbaden: Springer VS.

Kirchhoff, H. & Schmidt, M. (Hrsg.). (2007). *Das magische Dreieck. Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839406090

Kohle, H. (2018). *Museen digital. Eine Gedächtnisinstitution sucht den Anschluss an die Zukunft*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing.

Lieckweg, T. (2016). Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über" Organisation. *Soziale Systeme, 7*(2), 267–289.

Llewelynn, N. & Hindmarsh, J. (2013). The order problem: Inference and interaction in interactive service work. *human relations, 66*(11), 1401–1426. https://doi.org/10.1177/0018726713479622

Lyotard, J.-F. (2015). *Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen Verlag.

Marchart, O. (2012). Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. *Texte zur Kunst*, *86*, 29–42.

Molis, K. (2019). *Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839446171

Mörsch, C. (2016). Contact Zone (Un)realised. Andere Besucher_innen als Intervention im Ausstellungsraum. In Dies., A. Sachs & T. Sieber (Hrsg.), *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart* (S. 173–188). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839430811-015

Popp, K. (2013). *Das Bild zum Sprechen bringen. Eine Soziologie des Audioguides in Kunstausstellungen*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421857

Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K.D. & Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, *40*(1), 356–401. https://doi.org/10.3102/0091732X16680994

Schützeichel, R. (2016). Die „deontische Macht" der Ausstellung. In U. Karstein & N. Zahner (Hrsg.), *Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10406-1_9

Seyfert, R. (2011). *Das Leben der Institutionen. Zu einer Allgemeinen Theorie der Institutionalisierung*. Göttingen: Velbrück.

Sternfeld, N. (2016). Im post-repräsentativen Museum. In C. Mörsch, A. Sachs & T. Sieber (Hrsg.), *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart* (S. 189–202). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839430811-016

Stichweh, R. (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31–44). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_2

te Heesen, A. (2012). *Theorien des Museums zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Thiemeyer, T. (2012). Inszenierung und Szenografie. Aus den Spuren eines Grundbegriffs des Museums und seines Herausforderers. *Zeitschrift für Volkskunde*, *108*(2), 199–214.

Tlili, A. (2016). In Search of Museum Professional Knowledge Base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work. *Educational Philosphy and Theory*, *48*(11), 1100–1122. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1091284

Wegner, N. (2016). Museumsbesucher im Fokus. Befunde und Perspektiven zu Besucherforschung und Evaluation in Museen. In P. Glogner-Pilz & P. Föhl (Hrsg.), *Handbuch Kulturpublikum* (S. 255–283). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18995-6_8

Weihrich, M. & Dunkel, W. (2003). Abstimmungsprobleme in Dienstleistungsbeziehungen. Ein handlungstheoretischer Zugang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, *55*(4), 758–781. https://doi.org/10.1007/s11577-003-0120-7

Ziese, M. (2010). *Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstausstellungen*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413920

Zulaica y Mugica, M. (2019). *Die Sozialität der Bildung. Zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie*. Bielefeld: transcript.

3.
Diskurse im Kontext kultureller Bildung

Wael Baitamani, Julia Breidung, Susanne Bücken,
Norbert Frieters-Reermann, Marion Gerards & Johanna Meiers[1]

„Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen."[2] Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse

1. Verortung des Forschungsinteresses

Konstituierend für unser Forschungsprojekt *Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration*[3] ist dessen Verortung an einer Hochschule, an der Soziale Arbeit gelehrt und zur Sozialen Arbeit geforscht wird. Hier stellt die Soziale Kulturarbeit ein Handlungsfeld dar, das große Schnittmengen zur Kulturellen Bildung aufweist (vgl. Gerards, 2019, S. 84–90). Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit – und damit auch Sozialer Kulturarbeit – gehört es, theoretische Bezugnahmen und soziale Praxen (selbst-)kritisch zu reflektieren. Teil dieser reflexiven Professionalität ist die Problematisierung von Machtverhältnissen, von gesellschaftlich erzeugten Unterdrückungs- und Ausschließungsverhältnissen, von „Beschränkungen kollektiver und individueller Selbstbestimmungsmöglichkeiten" und von „Mechanismen der Disziplinierung und Normalisierung" (Anhorn, Rettinher, Horlacher & Rathgreb, 2012, S. 7). Aus dieser Perspektive heraus kam es 2015, im „langen Sommer der Migration" (Hess et al., 2017), zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Angeboten Kultureller Bildung für Menschen mit Fluchterfahrung und zur Beantragung des Forschungsprojekts beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dessen Ergebnisse im Folgenden skizziert werden.

Ausgehend von der Tatsache, dass auch ästhetische Praxen in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stattfinden, steht der hegemoniale Diskurs zur Kulturellen Bildung im Fokus. Dieser konturiert sich für uns im Zusammenspiel vorherrschender diskursiver Praxen von wirkmächtigen kulturpolitischen und wissenschaftlichen Institutionen sowie maßgeblichen Förderprogrammen, die mit symboli-

---

1 Mit der hier gewählten alphabetischen Reihung für die Autor_innenschaft soll deutlich gemacht werden, dass für diesen Aufsatz alle Verfasser_innen des Forschungsteams einen gleichwertigen Beitrag geleistet haben und gemeinsam die Verantwortung für die Einhaltung wissenschaftlicher Standards übernehmen.

2 Das Zitat ist dem Antragmaterial des Förderprogramms Kultur macht stark plus (KMS +) entnommen und wird in Kap. 3.1 Othering analytisch eingeordnet.

3 Das Forschungsprojekt Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration (FluDiKuBi) wird gefördert durch das BMBF für den Projektzeitraum 01.11.2016 bis 30.06.2020 (Förderkennzeichen 01JK1612).

schen und ökonomischen Ressourcen ausgestattet sind. Neben damit angesprochenen wissenschaftlichen und kulturpolitischen Diskursen wurden daher die BMBF-geförderten Programme Kultur macht stark (KMS) und Kultur macht stark plus (KMS+) untersucht. In diesem Beitrag werden nach einer methodischen und theoretischen Rahmung Ergebnisse aus der Diskursanalyse von KMS und KMS+ vorgestellt[4], die sich unter drei zentralen Deutungsmustern subsummieren lassen: *Othering*, *Paternalismus* und *Kulturelle Bildung als Integrationsmaßname*. Hieran anknüpfend erfolgt eine machtkritische Reflexion und Einordnung dieser Ergebnisse, und es werden abschließend Empfehlungen entgegen einer hegemonialen Wissensproduktion formuliert.

2. Rassismuskritische Diskursforschung: Methodologie und Positionierung

Ausgangslage des Forschungsprojektes bildet die Beobachtung einer Kulturellen Bildung, die mit spezifischen Wirkungsanliegen definierte ‚Zielgruppen' adressiert (vgl. Chrusciel, 2017, S. 7). Das derzeit größte und teuerste Programm im Bereich der Kulturellen Bildung „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung"[5] des BMBF fördert solche kulturellen Bildungsangebote, die sich explizit an bildungsbenachteiligte „Kinder und Jugendliche von drei bis 18 Jahren [richten], die aufgrund von Erwerbslosigkeit, niedrigem Einkommen oder geringer Bildung der Eltern in schwierigen sozialen Situationen leben." (BMBF, 2018) Mit dieser Charakterisierung von „Risikofaktoren" (Sturzenhecker, 2014, S. 2) und der Zielgruppenbeschreibung entlang von Differenzkategorien werden Zugehörigkeitsordnungen aufgegriffen, welche bestimmte Subjekte an den ‚Rand' der Gesellschaft verweisen und sie als defizitär und bildungsfern positionieren. Hiermit verbinden sich implizit zugeschriebene Bedarfe, denen diese hegemonial konturierte Kulturelle Bildung mit Wirkungsanliegen begegnet. In KMS liegt der Fokus auf der „Förderung kognitiver Kompetenzen, von sozialem Lernen, der Persönlichkeitsbildung und von Erfahrungswissen, da sie besonders geeignet sind, Selbstmotivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft zu stärken." (BMBF, 2012) Nicht zuletzt durch die vorherrschenden Förderlogiken (vgl. Mörsch, 2016, S. 177) werden im Zuge von „Wohltätigkeitspolitiken" (Bücken, 2019) insbesondere ‚Geflüchtete' als Zielgruppe Kultureller Bildung identifiziert. Auch das BMBF veranlasste im Jahr 2016 mit KMS+ ein Programm für junge Erwachsene mit Fluchterfahrung. Ziel des Programms ist die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, und das BMBF betont die besondere Möglichkeit, durch Kulturelle Bildung „Land, Kultur und Sprache besser kennenzulernen – und die Erlebnisse der Flucht ein Stück weit aufzuarbeiten" (BMBF, 2019).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage konkretisierte sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes. Unser Anliegen ist gerade nicht das Forschen zu

4 Die Auswertung des wissenschaftlichen und kulturpolitischen Diskursmaterials ist für weitere Publikationen geplant.

5 Das BMBF stellt für die gesamte Laufzeit des Programms KMS ein Fördervolumen von 240 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. BMBF, 2018, S. 6). Im Programm KMS+ betrug die Fördersumme im Zeitraum 2016–2018 zehn Millionen Euro (vgl. BMBF, 2019).

Wirkungen Kultureller Bildung, ob diese Refugees etwa ‚integrieren' oder „besser machen kann" (Gaztambide-Fernández, 2017, S. 24). Unter Bezugnahme einer macht- und rassismuskritischen Perspektive ist es vielmehr das Interesse, Wissensordnungen und Sagbarkeiten in der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration zu analysieren und die Herstellung von Zugehörigkeitsordnungen offenzulegen. Unsere Forschung begreifen wir hierbei als entschiedenen Versuch, Kulturalisierungen und Ethnisierungen nicht zu (re-)produzieren. Wir verorten uns im wissenschaftlichen Kontext der kritischen Migrationsforschung, die nicht durch die ‚Kultur'-Brille schaut, sondern sich einem methodologischen Kulturalismus entgegensetzen möchte (vgl. Hess, 2013, S. 176) und „die Legitimität jener migrationsgesellschaftlichen Phänomene zurückweis[t], die Menschen in ihren Möglichkeiten für eine freiere Existenz behindern, degradieren und entmündigen" (Mecheril, Thomas-Olade, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 50). Zu diesen Phänomenen zählt der Rassismus, den wir in unserer Forschung mit einer (macht-)kritischen Positionierung fokussieren. Mit Bezug auf wissenschaftliches Wissen der Rassismustheorie und der postkolonialen Theorie begreifen wir Rassismus als ein an biologische und kulturelle Rassekonstruktionen anknüpfendes, maßgebliches Ordnungsprinzip (post-)kolonialer Gesellschaften, das institutionell, strukturell und im Alltag verankert ist (vgl. Müller-Uri, 2014, S. 26, 79). Als wahrheitserzeugendes, gewaltvolles Machtverhältnis legitimiert und stabilisiert Rassismus Ungleichbehandlungen sowie politische und soziale Ausschlüsse. Da wir Forscher_innen als Subjekte auf Deutungsangebote ‚rassistischen Wissens' zurückgreifen, fordert(e) uns dies zu einer ständigen „Standpunktsensibilität und -reflexivität" auf, die nach der eigenen „Involviertheit in rassistische Strukturen und den damit verbundenen Implikationen und Handlungs(un)möglichkeiten fragt" (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Selbstverständlich sind Rassismen auch wirksam in der Kulturellen Bildung; mit der Reflexionskategorie der Kritik ist es das Ziel der Forschung, diese in der migrationsgesellschaftlichen Wissensproduktion der Kulturellen Bildung aufzudecken.

Hierzu analysierten wir den hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung. Die diskurstheoretischen Überlegungen von Foucault (2014/1972), Konzeptionen der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2012) und die Wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller (2007; 2011) sind grundlegend für das entwickelte Forschungsinstrumentarium und methodische Vorgehen. Diese Konzeptionen teilen das Verständnis eines performativen und weltkonstituierenden Charakters von Sprache in diskursiven Praktiken. Diskurse werden in der Forschung im Verständnis von Jäger und Jäger als Flüsse „von ‚Wissen' bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit" (2007, S. 23) betrachtet. Sie konstituieren sich im Sinne Foucaults aus einer Reihe von vermittelten Aussagen, die eine Regelmäßigkeit aufweisen und nach demselben Formationsprinzip gebildet werden (vgl. Keller, 2007, S. 74). Zentral ist für diese Forschung die an Foucault orientierte Annahme, dass Diskurse an der Herstellung von sozialer Wirklichkeit und Intersubjektivität beteiligt sind (vgl. Link, 2005, S. 80). Mit der methodischen und theoretischen Orientierung der Diskursanalyse wird ein dekonstruierender Zugang zu wirkenden Macht-Wissen-Komplexen und somit auch die Freilegung impliziter Rassismen möglich. Die sichtbar werdenden diskursiven Formationen und dominie-

renden Wissensbestände zu Flucht und Migration, die Sagbarkeiten umreißen und gesellschaftliche Normalität konstruieren, werden dabei untersucht. Von Interesse sind insbesondere *dominante Denkfiguren* (Knobloch, 1992), *Deutungsmuster* (Keller, 2007) und *Wissensordnungen* (Rosa, Strecker & Kottmann, 2007), die in einem hegemonialen Diskurs Kultureller Bildung zu Flucht und Migration *Sagbarkeitsfelder* Kultureller Bildung konturieren.

Den hier im Fokus stehenden zentralen Diskurskorpus der Untersuchung bildeten bewilligte Anträge der Programme KMS und KMS+. Insgesamt wurden 1.275 Anträge aus insgesamt ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2018 als relevantes Diskursmaterial ausgewählt und erhoben. Dieses nicht öffentlich zugängliche Textmaterial zeichnet sich als „argumentative Textsorte" durch einen „definierten Kommunikationszweck" (Lutz, 2015, S. 143) aus, deren Sprechweisen der Begründung eines Anliegens dienen – in diesem Fall der finanziellen Zuwendung. In den Projektanträgen von KMS und KMS+ wird unter vorgegebenen Überschriften wie „Nennung der Zielgruppe" und „Welche Art der Bildungsbenachteiligung liegt vor" begründendes Wissen hergestellt und in dem ausgewählten Material insbesondere auch Wissen zu Migration und Flucht.

Um die Konstituierung von Bedeutung und sozialer Wirklichkeit offenlegen zu können, wurde zur Analyse des umfangreichen Materials ein kodierendes Verfahren mit einer induktiv und deduktiv entwickelten Analysematrix angewandt. Mit dem auch deduktiven Ansatz wurde das Ziel verfolgt, „Daten zu sammeln, welche die Bedeutung oder die fehlende Bedeutung" (Clarke, 2005, S. 116) von ‚race', Klasse, Geschlecht und Körper für die erforschte Situation explizit berücksichtigen können. Sonst bestünde in Anschluss an Clarke die Gefahr, dass die Daten und Forscher_innen zu „Komplizen" (ebd.) der normalisierenden Praxen von Rassismus und anderen Machtverhältnissen würden.

Weil Forschung mit einer rassismuskritischen Positionierung normativ geleitet ist und weil damit das wissenschaftstheoretische Ideal der „Unabhängigkeit der Erkenntnis von der erkennenden Person" (Breuer, 2009, S. 120) grundsätzlich in Frage gestellt wird, bestand die Notwendigkeit, das Erkenntnisinteresse und das methodische Vorgehen selbstkritisch zu befragen und durch die Herstellung von „intersubjektive[r] Nachvollziehbarkeit" (Bücken, 2019; vgl. Keller, 2007, S. 79) abzusichern. Das Format der Diskurswerkstatt bildete hierzu einen Arbeits- und Reflexionsraum. Mit ihrer partizipativen und machtreflexiven Ausrichtung ermöglichte die Diskurswerkstatt den Forscher_innen, die u. a. im Hochschulkontext unterschiedlich positioniert und hierarchisiert sind, regelmäßig und ganztägig im gesamten Team, unterschiedliche Machtverhältnisse, auch die, in denen sie sich selbst befinden, in den Blick zu nehmen (vgl. Bücken, Frieters-Reermann, Gerards, Meiers & Schütter, 2018, S. 31ff.). Wesentlich war ebenfalls die kontinuierliche Reflexion zu normativen Setzungen und Begriffen, zum Gegenstand, zur Analyse der Daten sowie zum Begründungs- und Verwertungszusammenhang der Forschung. Denn mit dem Bewusstsein über Machteffekte, die mit der eigenen Wissensproduktion unumgänglich einhergehen, war und ist es ein weiteres Anliegen, Verantwortung für die Forschungsergebnisse zu übernehmen und das

Risiko der Weiterführung ‚weißer', kolonialer und paternalistischer Einschreibungen in wissenschaftliches Wissen durch diesen (macht-)reflexiven Prozess zu mindern.

Im kodierenden Verfahren wurde das Antragsmaterial von KMS und KMS+ daraufhin befragt, wie in Bezug auf Flucht und Migration gesprochen wird. Kodiert wurden u. a. Textstellen, in welchen Refugees Ressourcen, Defizite oder kollektive Merkmale im Allgemeinen und in Bezug auf künstlerisch-ästhetische Praxis zugeschrieben werden, in denen Kultureller Bildung in Bezug auf junge Menschen mit Fluchterfahrung Funktionen übertragen werden sowie in denen Kunst- und Kulturverständnisse sichtbar werden. Relevant war ebenfalls die Frage nach der Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. An diesen Prozess knüpfte die gemeinsame Interpretation der knapp 26.000 kodierten Textstellen an. In der Interpretationsarbeit wurde mit einem induktiven Ansatz das Anliegen verfolgt, zuallererst das Material *sprechen* zu lassen und aus diesem heraus Verdichtungen wahrnehmen zu können. Somit war es möglich, *typische*, sich im Zentrum der Sagbarkeit manifestierende Aussagen von vereinzelten, am Rand der Sagbarkeit verorteten Äußerungen zu unterscheiden. Auch Nicht-Gesagtes und De-Thematisierungen waren für die Interpretation relevant.

Die Ergebnisse der Analyse des hegemonialen Diskurses Kultureller Bildung im Kontext von Flucht und Migration werden im Folgenden anhand von drei ausgewählten zentralen Deutungsmustern vorgestellt und vertieft. Die hierzu herangezogenen Textauszüge aus dem Antragsmaterial bilden exemplarisch *typische* Aussagen des Diskurses ab.

3. Zentrale Deutungsmuster: Ergebnisse der Diskursanalyse von KMS und KMS+

3.1 Othering

Othering, ein Konzept, das im Kontext der Postcolonial Studies entwickelt und insbesondere von Said und Spivak geprägt wurde, bezeichnet einen Prozess der *Absonderung*, in dem Menschen zu ‚Anderen' bzw. zu ‚Fremden' gemacht werden. Dieser geht einher mit negativen bzw. stereotypen Zuschreibungen der zu ‚Anderen' Gemachten und einer positiven Konnotation der ‚Wir'-Position, die als ‚normal' verstanden wird (vgl. Attia, 2009, S. 11ff.).

Der Prozess des Othering lässt sich in den aktuellen gesellschaftlichen Zusammenhängen auch in Bezug auf ‚Geflüchtete' beobachten, da in der Verortung dieser als ‚Andere' eine etablierte Wissensordnung von Zugehörigkeit wirksam wird. Werden Refugees als die fremden ‚Anderen' konstruiert, während zugleich von einem hegemonialen ‚Wir' gesprochen wird, wirkt ein binäres Kodierungssystem (vgl. Riegel, 2016, S. 52), in welchem sich in Anschluss an Spivak ein Zusammenspiel von Macht- und Unterwerfungsverhältnissen erkennen lässt (vgl. Spivak & Landry, 1996). In aktuellen Diskursen wird speziell die Kategorie ‚Kultur' aufgerufen, um dieses binäre Kodierungssystem zu aktivieren. Die Fokussierung auf kulturelle Differenz schließt hierbei sowohl an Rassekonstruktionen, wie auch an kulturrassistische Vorstellungen (vgl.

Balibar, 1990) an, die insbesondere über zugeschriebene Eigenschaften der ‚fremden Kultur' als unveränderlich (re-)präsentiert werden und beispielsweise mit Annahmen zur ‚Mentalität der Anderen' verknüpft sind.

Im hegemonialen Diskurs Kultureller Bildung verdichtet sich deutlich eine Spaltung zwischen einer hegemonialen ‚Wir-Kultur' und den ‚Herkunftskulturen' der ‚Anderen', der ‚Geflüchteten'. Dieses diskursive Othering wird insbesondere über ein statisches und geschlossenes Kulturverständnis wirksam. Die kulturelle Differenzierung wird hierbei durch stereotypisierende Sprechweisen naturalisiert, fixiert und normalisiert; es verdichten sich Konstruktionen und Repräsentationen der ‚Kulturen der Anderen' als rückständig, intolerant, und patriarchal. So wird Menschen mit Fluchterfahrung in Bezug auf Werte und Normen wiederholt zugeschrieben, „Pünktlichkeit" und „Respekt" sowie „höfliches Verhalten" in ihrer neuen Umgebung *erlernen zu müssen*. Diese diskursive Unterscheidungspraxis betrifft nicht alleine ‚Kultur' im Sinne von Werten, Normen und Lebensweisen, sondern ebenso die künstlerisch-ästhetische Praxis. Ursprünglich gedachte kulturelle Praxen und Erfahrungen der ‚Anderen' in Bezug auf Musik und Tanz erfahren diskursive Anerkennung, in den seltensten Fällen jedoch die hochkulturell und europäisch verorteten Formate Literatur, Museum und Theater. Exemplarisch stehen hierzu nachfolgende Textbeispiele aus dem Antragsmaterial:

> „Kinder mit Migrationshintergrund (und insbesondere Flüchtlingskinder) haben oftmals keinen literarischen Hintergrund, d. h. sie kommen im Elternhaus nicht in Kontakt mit Büchern und Schrift." (KMS 669)

Auffallend ist, dass künstlerisch-ästhetische Praxen weitestgehend als kulturelles und symbolisches Kapital einer imaginierten deutschen Kultur thematisiert werden und ‚Geflüchtete' als ‚bildungsfern' und ‚kulturlos' subjektiviert werden:

> „Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen, am Kunstworkshop teilzunehmen oder regelmäßig einen Kunstunterricht zu besuchen" (KMS+ 230)

Es wird so ein eurozentristisches Kulturverständnis produktiv, das dazu beiträgt, Kinder und Jugendliche als kulturell ‚Andere' in exotisierender Weise zu (re-)präsentieren. Dieses „Ausstellen von Differenz" (Demir & Heidenreich, 2017, S. 186) verwebt sich häufig mit Konzepten einer an Begegnung interessierten interkulturellen Pädagogik:

> „Die Vorstellung der unterschiedlichen Traditionen und Kulturen wird die Unterschiedlichkeit nebeneinander stellen und so für das Gefühl der Gleichheit sorgen." (KMS 152)

Ein spezifisches diskursives Othering der Verschränkung von ‚Kultur' und ‚Geschlecht' wird nachdrücklich in der Figur des „Patriachat[s] der Anderen" (Riegel 2018) erkennbar. Geflüchtete Mädchen und Frauen werden als passiv, unterdrückt und als Opfer einer ‚patriarchalen Kultur' hergestellt, geflüchtete Männer hingegen als rückständig und patriarchal:

> „Die meisten der geflüchteten, jungen Frauen waren jahrelang der Unterdrückung ausgesetzt und kennen keine Gleichberechtigung. Auch nach der Flucht sind sie noch nicht richtig frei und kommen selten aus ihren Unterkünften heraus." (KMS+ 106)

Das Patriarchat der Anderen ist charakteristisch für ein Othering der Unterscheidung zwischen ‚modern' vs. ‚traditionell' und wird nahezu ausschließlich außerhalb der dominanzgesellschaftlich-deutschen Kultur verortet. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, inwieweit hegemoniale Kulturelle Bildung in eine symbolische ‚Rettungsmaßnahme' involviert ist, die vor einer imaginierten Gefahr der ‚Kultur' bzw. ‚Kulturlosigkeit' ‚der Anderen' schützen soll (vgl. Mecheril, 2013/2015).

3.2 Paternalismus

Eng verwoben mit Othering ist *Paternalismus* ein relevantes Deutungsmuster im untersuchten Diskurs der Kulturellen Bildung. Mit Paternalismus wird allgemein die „unzulässige Bevormundung einer anderen Person" (Steckmann, 2014, S. 192) und das Eingreifen in die Autonomie einer Person oder (konstruierten) Gruppe angesprochen. Paternalismus beschreibt demnach eine Ambivalenz, einen Widerspruch zu dem ethischen Axiom individueller Selbstbestimmung von Menschen. Insbesondere zeigen sich paternalistische Figuren in Verhältnissen „zwischen Kindern und Erwachsenen oder gegenüber Personen, deren Autonomie partiell eingeschränkt ist" (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik, 2012). Paternalismus in einem weiten Verständnis wirkt auf staatlicher, institutioneller und interaktionaler Ebene. Dabei weisen paternalistische Verhältnisse auf unterschiedliche Machtkonstellationen hin, die sich von offenem Zwang über an Wohl und Teilhabe orientierten Handlungen bis zur subtilen Manipulation erstrecken (vgl. Steckmann, 2014, S. 194–197). Als Machtverhältnis im deutschen Wohlfahrtsstaat zeigt sich Paternalismus in einer Doppelgesichtigkeit: als „väterlich-gütige" Unterstützung von Hilfebedürftigen *und* als misstrauischer und moralisierender „Zuchtmeister" (vgl. Bauer, 2001, S. 15). In diesem Spannungsverhältnis kann Paternalismus als Affekt empathischer Zuwendung Ausdruck finden und zugleich in Vorstellungen von Nationbuilding und nationaler Überheblichkeit einfließen (vgl. Castro Varela & Heinemann, 2016).

Mit unserer machtkritischen Analyseperspektive werden im untersuchten Diskurs der Kulturellen Bildung Verdichtungen zu Ressourcen, Schutzbedürftigkeit, Förderung und Teilhabe von geflüchteten Menschen sichtbar, die die Autonomie von Refugees als Migrationsandere in hierarchisierender Weise verhandeln und die an die „sozial wirksame Differenzierung zwischen ‚mit' und ‚ohne Migrationshintergrund'" (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik, 2012) anschließen. Der Paternalismus dieser Unterscheidungspraxis äußert sich in diskursiven Veranderungen, die mit viktimisierenden und infantilisierenden Zuschreibungen und Bewertungen versehen sind. Im Ausdruck einer sozialen Diagnose wird insbesondere ein *Mangel an Bildung und Demokratiefähigkeit* gleichsam als Tatsache festgestellt. So sollen geflüchtete Kinder und Jugendliche „interkulturelle Kompetenzen: Respekt und Toleranz zu Kindern aus anderen Kulturkreisen" (KMS 607) erlernen und in spielerischer Weise Raum für das

„Üben von friedlichen Umgangsformen" (KMS 739) erhalten. Ein eurozentristisch fundierter Paternalismus verdichtet sich ebenso im Sprechen zu kulturell-ästhetischen Erfahrungen und Praxen der jungen Menschen mit Fluchterfahrung (vgl. Kap. 3.1).

Augenfällig in der Konstatierung von Unzulänglichkeit ist das Aufrufen natio-ethno-kulturell kodierter Einschränkungen (vgl. Mecheril, 2003) und „Fähigkeitsdefizite" (Mecheril u. a. 2010, S. 11) sowie die damit einhergehende Marginalisierung von Mündigkeit und Zivilität. Hierbei erfährt in der Verschränkung der Kategorien ‚race' und ‚Geschlecht' das patriarchale Moment eine besondere Schärfung (vgl. Kap. 3.1). Ausgeprägt ist das diskursive Wissen um die psychische Gesundheit geflüchteter Menschen. Es wird eine spezifische Form der Selbsterhöhung erkennbar, wenn Kulturelle Bildung über die diagnostizierende Zuschreibung von Trauma zugleich dazu beitragen möchte, dass „Traumatisierte[…] Erlebnisse außersprachlich […] verarbeiten" (KMS+ 153). Insgesamt zieht sich durch den Diskurs das klientifizierende Motiv staatlich-paternalistischer Wohlfahrtskultur, mit dem Migrant_innen als „Problemgruppe" (Bauer, 2001, S. 16) und politisch unmündig hergestellt werden. Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Unterscheidungsverhältnis erlaubt dem dominanzkulturellen ‚Wir' eine diskursive Position der Überlegenheit und Kompetenz in dem Duktus: ‚Wir' wissen, was ‚Ihr' lernen müsst. Geflüchtete junge Menschen werden so als unmündige, hilfs- und förderbedürftige sowie kulturell unterlegene Subjekte konstruiert, um im gleichen Zug die Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit dieser in Frage zu stellen. Dieser exkludierende paternalistische Ansatz ist eingeschrieben in eine nationalstaatliche Zugehörigkeitslogik und vermittelt sich in „der Sorge, ob Integration denn gelingen möge" (Bücken, 2019). Eine Art elterlich-fürsorglicher Affekt solcher Besorgtheit zeigt sich in der diskursiven Denkfigur des *mehrheitsgesellschaftlichen Staunens* mit einem anerkennenden Gestus dazu, dass das Refugee-Subjekt potenziell mit persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten ausgestattet ist:

> „Offensichtlich sind Flüchtlinge ganz normale Menschen: Sie möchten gebraucht und gefordert werden, sie möchten anpacken und sie wollen ihren Spaß haben." (KMS+ 001)

Hervorzuheben ist die Persistenz paternalistischer Argumentationslinien im hegemonialen Diskurs der Kulturellen Bildung, die an kompensatorische Konzepte der sonderpädagogisch orientierten Ausländerpädagogik anknüpfen (vgl. Mecheril u. a. 2010, S. 11) und einen assimilatorischen Integrationsansatz vertreten.

3.3 Kulturelle Bildung als Integrationsmaßnahme

Integration – positiv konnotiert als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben – stellt sich im untersuchten Textmaterial von KMS und KMS+ v.a. als eine monodirektionale Anpassungsanforderung dar, mit der ambivalente Ansprüche an Menschen mit Fluchterfahrungen formuliert werden. Zum einen verbleiben sie in einem passiven Objektstatus, der sie nicht als souveräne und handlungsfähige Subjekte begreift (sie *werden* integriert), und zum anderen wird von ihnen Aktivität im Sinne einer „Bringschuld" (Georgi & Keküllüoğlu, 2018, S. 41)

eingefordert, wenn z. B. „durch das Projekt […] nicht zuletzt die Fähigkeit der Teilnehmer zur Integration" (KMS+ 039) gestärkt werden soll. Es gilt, „Integrationspotenziale" (KMS+ 041) oder die „Integrationsbereitschaft" (KMS+ 042) der geflüchteten Menschen zu verbessern, weil sie „vor der Aufgabe [stehen], ihre Identität den neuen Bedingungen in Deutschland […] anzupassen." (KMS+ 024) Hier wird Integration nicht als gleichberechtigter Prozess der Aushandlung zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft (Integration *als* Gesellschaft), sondern als ein Prozess der Assimilation verstanden, durch den die Eingliederung der ‚Anderen' in die ‚aufnehmende Gesellschaft' (Integration *in* die Gesellschaft) gelingen soll (vgl. Treibel, 2015, S. 33 ff).

Im untersuchten Diskurs zur Kulturellen Bildung werden der Kontakt und der Austausch mit ‚Einheimischen' oder mit bereits ‚integrierten Migrant_innen' als bedeutsam angesehen, da diese beim Erwerb grundlegender Kompetenzen als Rollenvorbilder im Integrationsprozess gesehen werden. Überhaupt spielt die Vermittlung von Kompetenzen durch Kulturelle Bildung im Diskurs eine große Rolle: Neben den originär ästhetisch-künstlerischen werden immer wieder soziale, mediale, personale, emotionale, kommunikative und ‚interkulturelle' Kompetenzen als Voraussetzung für eine gelingende Integration genannt. Damit wird Integration als eine zu erbringende Anpassungsleistung eindeutig den geflüchteten Menschen diskursiv zugeschrieben, während der ‚aufnehmenden Gesellschaft' durch Kunstprojekte von Menschen mit Fluchterfahrungen bereichernde „interessante Kulturerfahrungen" (KMS+ 001) ermöglicht werden sollen, dabei wird häufig ein gegenseitiges Verständnis und der Abbau von Vorurteilen intendiert.

Als unabdingbar für Integration wird das Erlernen der deutschen Sprache angesehen, während das Potenzial der Mehrsprachigkeit kaum Erwähnung findet. Daher bildet sich im untersuchten Diskurs wiederholt das Anliegen der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse durch ästhetisch-kulturelle Praxen ab. Zentral ist dieser Anspruch im Förderprogramm KMS+, das sich an geflüchtete junge Erwachsene richtet, die sich in einer ‚Warteschleife' befinden, bevor sie möglicherweise Integrations- und Sprachkurse besuchen oder eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit aufnehmen können.

Ebenso wird ein Verständnis von Kultureller Bildung als Vermittlerin von ‚deutschen' dominanzkulturellen Werten deutlich, womit sich Zivilisierungsanliegen in Bezug auf geflüchtete Menschen verdichten. Benannt wird beispielsweise: „Respekt vor anderen Meinungen muss erlernt werden." (KMS+ 025) Der Ort für das Erlernen von Respekt und weiteren als demokratisch verstandenen Werten ist das kulturelle Bildungsangebot. In dieser Funktionalisierung für Zwecke der Zivilisierung und Demokratieerziehung können koloniale Kontinuitäten und Wissensordnungen analysiert werden, war Kulturelle Bildung doch bereits in ihren „Anfängen […] ein zivilisierendes Projekt der Enkulturation, basierend auf der Überlegenheit der europäischen Zivilisation und der Unterlegenheit der rassisch definierten ‚Anderen'" (Gaztambide-Fernández, 2017, S. 25). Mit der im Diskurs dominanten spezifischen Verknüpfung von Sprach- und Wertevermittlung avanciert Kulturelle Bildung zur (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme insbesondere für diejenigen, denen aufgrund einer restriktiven Asylpolitik der Zugang zu (Aus-)Bildung und Sprachkursen verwehrt bleibt. Damit fügt sich Kulturelle Bildung unterstützend in das Asyl- und Integrationsregime ein

und versteht sich selbst nicht als macht- oder gesellschaftskritisch, was sich auch darin zeigt, dass hegemoniale Strukturen im Zusammenhang mit dem Asylregime selten und wenn überhaupt eher kritiklos benannt werden.

4. Machtkritische Reflexion und Einordnung der Ergebnisse

Worauf weisen die hier mit den Deutungsmustern *Othering*, *Paternalismus* und *Kulturelle Bildung als Integrationsmaßnahme* dargestellten Erkenntnisse hin, wenn diese als eine diskursive Reaktion der Kulturellen Bildung auf Phänomene der Migrationsgesellschaft gelesen werden? Eine *erste* Antwort hierzu lautet, dass im Diskurs der Kulturellen Bildung natio-ethno-kulturelle Ordnungen von Zugehörigkeit aufgerufen werden, die dichotomisierende Unterscheidungen zwischen Konstruktionen von ‚Deutschsein' und ‚deutscher Kultur' vs. ‚Migrations- und Fluchthintergrund' und ‚fremder Kultur' markieren und festschreiben. Dabei wird in diesem strukturell-diskursiven Othering ein fast ausschließlich geschlossen und statisch gedachtes Kulturverständnis produktiv, welches in unverdächtig-hegemonialer Weise an eurozentrisch und hochkulturell geformte Imaginationen von ‚der Kultur' und ‚den Künsten' anschließt. *Zweitens* verknüpft sich hiermit ein dominantes Wirkungsanliegen der Kulturellen Bildung, das Refugees als ‚Zielgruppe', als ‚die Anderen', die weniger zivilen und (ästhetisch) gebildeten Subjekte herstellt und sich stark mit einem restaurativen interkulturell-assimilatorischen Integrationsverständnis verbindet. Der sich ausprägende Duktus einer paternalistischen Fürsorge zeigt sich *drittens* verwoben mit dem Anliegen der Demokratisierung der adressierten Zielgruppe, welches sich über eine diskursive Konstruktion der ‚anderen Werte der Anderen' legitimiert. In dieser Bewegung erfolgt *viertens* ein bestätigendes Anschmiegen an das staatliche Asylregime. Diese Affirmation ist problematisch, da im Diskurs der Kulturellen Bildung das Wissen zu rechtlich-struktureller Exklusion zwar repräsentiert ist, eine rassismus- und machtkritische Thematisierung z. B. von aufenthalts- und asylrechtlichen Bedingungen aber nahezu unterbleibt. Offensichtlich hat die Kulturelle Bildung *fünftens* eine politische Dimension, die allerdings ebenso wenig Gegenstand der Reflexion ist, wie die widerständigen Potenziale künstlerisch-ästhetischer Praxis, die ein Infragestellen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen anstoßen könnten.

Dem entgegen manifestiert sich ein nicht gesellschaftskritisches und vielmehr instrumentelles (Selbst-)Verständnis im Diskurs der Kulturellen Bildung, welches sich kompatibel mit einer kulturpolitischen Hegemonie zeigt, die z. B. in den „Thesen zur kulturellen Integration und Zusammenhalt in Vielfalt" greifbar wird.[6] In diesem vom Deutschen Kulturrat moderierten Integrationskonzept wird vorausgesetzt, dass Kulturelle Bildung den „Zugang zu Kunst und Kultur und zum gesellschaftlichen Leben schlechthin" und somit den „Schlüsselfaktor" für eine gelingende (kulturelle) Integration darstellt (Initiative Kulturelle Integration, 2017). Hervorgehoben wird zugleich

6 Die Thesen wurden unter der Überschrift „Zusammenhalt in Vielfalt" von der Initiative kulturelle Integration erarbeitet, die durch ihre Arbeit verdeutlichen möchte, „welchen Beitrag Kultur zur Integration leisten kann" (Initiative kulturelle Integration, 2016).

die Bedeutung der deutschen Sprache „als unverzichtbarer Schlüssel zur Teilhabe aller in Deutschland lebenden Menschen am gesellschaftlichen Leben" sowie als „unverzichtbare[s] Mittel zu gleichberechtigte[n] Kommunikation und damit Grundvoraussetzung für Integration und gesellschaftlichen Zusammenhalt." (ebd.) Die deutsche Sprache als derartiges Zugehörigkeits- und Integrationsdispositiv ist – und das wird in unseren Ergebnissen sichtbar – zentral für den Diskurs der Kulturellen Bildung zu Flucht und Migration. Komplettiert wird dieses monolinguistische Normativ mit der Erhöhung der deutschen Sprache als ein nationales „Kulturgut" (ebd.). Die starke Metapher des Schlüssels aufgreifend stellen sich Fragen danach, warum der Diskurs der Kulturellen Bildung offene Wissensarchive der Macht- und Gesellschaftskritik als notwendigen Schlüssel für gesellschaftliches Zusammenleben nicht im Blick hat.

5. Empfehlungen für eine gegenhegemoniale Wissensproduktion

Mit der Frage nach Konsequenzen für die Kulturelle Bildung kann es vor dem Hintergrund des hier vorgestellten methodologischen Vorgehens, der zentralen Ergebnisse der Untersuchung und der machtkritischen Reflexionen nicht zuerst um eine konkrete Handlungsempfehlung für Institutionen und Akteur_innen der Kulturellen Bildung gehen, sondern die Wissensproduktion im Diskurs der hegemonialen Kulturellen Bildung selbst steht im Fokus unserer Empfehlungen. Zugleich soll hier die Perspektive einer Handlungsorientierung stark gemacht werden, da wir mit dem Verständnis von diskursiver Praxis (vgl. Hall, 2000) davon ausgehen, dass ein verändertes Erklärungs- und Reflexionswissen unmittelbare Wirkungen auf Förderprogrammatiken ebenso, wie auf die Kultur- und Bildungsarbeit, die Soziale Arbeit und die Forschung hat. Wir zielen insofern auf eine kategorische Überprüfung vorhandener Wissensbestände und meinen damit, dass die leitenden Kategorien der Kulturellen Bildung – ‚Kultur', ‚Künste' und ‚Bildung' – einer rassismus- und machtkritischen Dekonstruktion zu unterziehen sind. Ein solcher Prozess der selbstkritischen De-Kategorisierung erfordert die Bereitschaft aller am Diskurs Beteiligten, etablierte und privilegierende Wissensbestände konsequent in Frage zu stellen und damit auch die eigene Involviertheit in postkoloniale und neoliberale politische Verhältnisse erkennen zu wollen (vgl. Bücken, 2019).

Dem steht eine Art *Hybris* der Kulturellen Bildung entgegen, mit der wir diskursive Formationen der Vermessenheit und Selbstüberhebung Kultureller Bildung ansprechen, die uns in der Forschungsarbeit allgegenwärtig waren. Hybrische Tendenzen konkretisieren sich in einem an Humankapital orientierten Bildungsverständnis, verschränkt mit einer ‚Kompetenz'-Förderung für Employability sowie in dem Festhalten an der Vorherrschaft einer ‚europäisch-deutschen Kultur'. Hieraus vermittelt sich eine Deutungshoheit in Hinsicht auf die *Verbesserung* von Individuen und Gesellschaft, es wird ein hegemoniales Wirkungsanliegen erkennbar, welches sich in *Othering*, *Paternalismus* und *Integrationsmaßnahmen* und letztlich in dominanzkulturellen Zugehörigkeitsordnungen verfestigt.

Mit der Intervention für ein Neu- und Umdenken dieser Verhältnisse und damit für ein *Ver-Lernen* (vgl. Sternfeld, 2014) hegemonialen Wissens eröffnet sich für den Diskurs ein starker Impuls der Verschiebung hin zu einer notwendigen Wahrnehmung

benachteiligter Subjektpositionen. In Anlehnung an Spivak (1988) geht es darum, die Realitäten und Auswirkungen epistemischer Gewalt anzuerkennen und nicht weiter hegemonial strukturiert zu ‚*hören*' (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 199). Dieses wäre ein Wirkungsanliegen, das wir mit unserer Forschung verbinden und das sich für die kulturelle, politische und pädagogische Praxis empfiehlt.

Literatur

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012). Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung [Beitrag]. *Die Gaste*, 21 (März/April). Verfügbar unter: http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html

Anhorn, R., Bettinger, F., Horlacher, C. & Rathgeb, K. (2012). Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit. In Dies. (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94024-3_1

Attia, I. (2009). *Die „westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839410813

Balibar, E. (1990). Gibt es einen Neo-Rassismus? In E. Balibar & I. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Berlin: Argument Verlag.

Bauer, R. (2001). *Soziale Dienste und spezifische Zielgruppen, insb. Migrant/inn/en.* Arbeitspapier Nr. 3 des Observatorium für die Entwicklung der sozialen Dienste in Europa. Frankfurt a. M.

Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91717-7

Bücken, S., Frieters-Reermann, N., Gerards, M., Meiers, J. & Schütter, L. (2018). Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext Flucht. Ein Werkstattgespräch über einen laufenden Forschungsprozess. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41*(4), 30–34.

Bücken, S. (2019). Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft – Machtkritische Reflexionen zu Kultur, Sprache, Nation. In A. Brenne, K. Brönnecke & C. Rosskopf (Hrsg.), *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung.* 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung. München: kopaed. [im Erscheinen]

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Richtlinie zur Förderung von außerschulischen Maßnahmen, insbesondere der kulturellen Bildung, für Kinder und Jugendliche im Rahmen von Bündnissen für Bildung*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-742.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure*. Verfügbar unter: https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/files/25921_BMBF_KMS_Broschu%cc%88re_BITV_201118.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *„Kultur macht stark plus" – ein Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe junger erwachsener Geflüchteter*. Ver-

fügbar unter: https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/kultur-macht-stark-plus---ein-beitrag-zur-gesellschaftlichen-teilhabe-junger-erwachsener-1817.html

Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839411483

Castro Varela, M. d. M. & Heinemann, A. M. B. (2016). Mitleid, Paternalismus, Solidarität. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–53). Bielefeld: transcript.

Chrusciel, A. (2017). *Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung*. Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/messen-ordnen-bewerten-diskursanalytische-betrachtung-wirkungsanliegen-kultureller-bildung

Clarke, A. (2005). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Wiesbaden: Springer VS.

Demir, N. & Heidenreich, N. (2017). Unfinished Conversation. Nuray Demir und Nanna Heidenreich im Gespräch über mögliche Strategien gegen den Exotismus in der (bildenden) Kunst, die Ordnung der Un_Dinge und eine Postidentiät, die nicht machtblind ist. In N. Bayer, B. Kazeem-Kamiński & N. Sternfeld (Hrsg.), *Kuratieren als antirassistische Praxis* (S. 180–200). Berlin: De Gruyter.

Foucault, M. (2014[1972]). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Gaztambide-Fernández, R. (2017). Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In S. Konietzko, S. Kuschel & V.-I. Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung* (S. 21—33). München: kopaed.

Georgi, V. B. & Keküllüoğlu, F. (2018). Integration – Inklusion. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 41–45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gerards, M. (2019). Kulturelle Teilhabe und Teilgabe als Herausforderungen und Potenziale Sozialer Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion* (S. 83–116). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvmd8460.8

Hall, S. (2000). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften Band 2*. Hamburg: Argument Verlag.

Hess, S. (2013). Wider den methodologischen Kulturalismus in der Migrationsforschung: für eine Perspektive der Migration. In R. Johler, C. Marchetti, B. Tschofen, C. Weith (Hrsg.), *Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen* (S. 161–170). Münster/New York: Waxmann.

Hess, S., Kasparek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (Hrsg.). (2017): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III* (2., korr. Aufl.). Berlin: Assoziation A.

Initiative Kulturelle Integration (2016). Über uns. Verfügbar unter: https://www.kulturelle-integration.de/ueber-uns/

Initiative Kulturelle Integration (2017). *Zusammenhalt in Vielfalt. 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt.* Verfügbar unter: https://www.kulturelle-integration.de/wp-content/uploads/2019/06/Thesen-IKI_deutsch_neu.pdf

Jäger, M. & Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6., vollständig überarb. Aufl.*)*. Münster: Unrast.

Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In *Forum: Qualitative Sozialforschung/Social Research 8*(2), 73–107.

Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Knobloch, C. (1992). Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. In *Archiv für Begriffsgeschichte,* 35, 7–24. Bonn: Felix Meiner.

Link, J. (2005). Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt" werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In R. Keller, A. Hirseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 77–100). Konstanz: UVK.

Lutz, B. (2015). *Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft*. Göttingen: V&R. https://doi.org/10.14220/9783737004534

Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Mecheril, P. u. a. (2010). *Materialien zum Band Bachelor|Master Migrationspädagogik.* Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf

Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, A. Kalpaka, M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, P., Thomas-Olade, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In Dies. (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19144-7_1

Mecheril, P. (2013/2015). *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, kubi-online.* Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen

Mörsch, C. (2016). Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In M. d. M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 173–183). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839436387-012

Müller-Uri, F. (2014). Antimuslimischer Rassismus. INTRO – Eine Einführung. Wien: mandelbaum.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434581

Riegel, C. (2018). „Es geht darum, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen." Interview mit Christine Riegel. In *Fachstelle politische Bildung.* Verfügbar unter:

https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri/

Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2007). *Soziologische Theorien. 1.2 Soziologie als Reflexion: Analyse und Diagnose der Moderne*. Stuttgart: UTB.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Urbana-Champaign: University of Illinois Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20

Spivak, G. C. & Landry, D. (Hrsg.). (1996). *The Spivak reader: selected works of Gayatri Chakravorty*. New York: Routledge.

Steckmann, U. (2014). Paternalismus und Soziale Arbeit. In *Soziale Passagen, 6*(2), 191–203. https://doi.org/10.1007/s12592-014-0181-7

Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln, hrsg. v. A. Sabisch, T. Meyer & E. Sturm, *Kunstpädagogische Positionen*. Band 30. Hamburg. http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf

Sturzenhecker, B. (2014). „*Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung*" – *Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive*. Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher

Treibel, A. (2015). *Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland*. Frankfurt a. M./New York: campus.

Claudia Kühn, Konstantin Lindner & Annette Scheunpflug

Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte

In diesem Beitrag wird ein methodisches Instrument zur Identifizierung expliziter und impliziter diskursprägender Aspekte von Kultur und kultureller Bildung in Dokumenten vorgestellt. Dieses Instrument ist eines der Ergebnisse des Projektes „Kultur im Diskurs" (KuDis) des Gesamtvorhabens „Kultur in der Lehrerbildung" (KulturLeBi), das auf die Konzeptualisierung einer Lehrerbildung abzielt, die angehende Lehrkräfte für die Initiierung kulturbezogener Bildungsangebote qualifiziert.[1]

Ausgangspunkt des Projektes ist, dass sich Dokumente als kulturgeprägte und kulturtradierende Medien begreifen lassen: In ihnen manifestieren sich Vorstellungen von Kultur und Kultureller Bildung als kommunikatives Wissen. Lehrerinnen und Lehrer sind dafür verantwortlich, wie in den jeweiligen Unterrichtsfächern kulturbezogene Aspekte in Lehr-Lernarrangements zur Geltung kommen. Dadurch, wie sie über Kultur sprechen und wie sie kulturbezogene Heterogenität im Lerngeschehen adressieren, gestalten und formieren sie Kulturwelten ihrer Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte sind nicht nur kulturell prägend, sondern sie sind selbst kulturell geprägt. In diesem Kontext spielt die Lehrerbildung mit ihren – zum Teil in Dokumenten manifestierten – kulturellen Ansprüchen und Reflexionsangeboten eine elementare Rolle. Diese stehen im Mittelpunkt unserer Forschung. Eine Analyse der in Dokumenten der Lehrerbildung repräsentierten diskursprägenden Aspekte hinsichtlich Kultur und kultureller Bildung lässt unter anderem Aussagen darüber zu, mit welchen kulturbezogenen Verständnissen und Konzepten sich angehende Lehrkräfte in der universitären Phase ihrer Ausbildung auseinandersetzen und an welchen Stellen sich im Rekurs auf kulturtheoretische und bildungsbezogene Verortungen Dominanzen, Herausforderungen sowie Justierungspotenziale auftun. Im Mittelpunkt unseres Forschungsvorhabens stehen deshalb diskursanalytische Untersuchungen zu Kultur und kultureller Bildung in fachdidaktischen Lehrbüchern.

Im Folgenden werden insbesondere methodische Aspekte des Forschungsprojekts KuDis präsentiert: Nach einer Klärung zentraler Begriffe (1) und dem Forschungs-

1 Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben *Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi)* wird im Rahmen der *Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor. Wir danken den Geldgebern für die Förderung. Neben der Autorengruppe wurde das Vorhaben in der Anfangsphase intensiv durch Dr. Lina Franken geprägt. Wir danken ihr für das Engagement und die Impulse. Unser herzlicher Dank geht auch an die studentische Hilfskraft des Teilprojekts KuDis, Luise Franke, für ihre Unterstützung.

stand (2) wird erläutert, mittels welchem methodischen Vorgehen (3) ein kulturbezogenes Kategoriensystem entwickelt wurde, das Aufschluss über die Qualitäten des Felds „Kultur und Kulturelle Bildung im Diskurs" liefert (4) und als Analyseraster für weitere diskursanalytische Forschungen genutzt werden kann (5).

1. Lehrbücher als Arenen diskursprägender Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung

Lehrbücher kulturbezogener schulischer Unterrichtsfächer – sowohl für den Unterricht selbst wie auch für die Vorbereitung und Ausbildung der Lehrkraft – spiegeln in besonderem Maße Vorstellungen von Kultur wider. In ihnen kreuzen sich Vorstellungen der wissenschaftlichen Konturierung des Gegenstandes wie auch gesellschaftsbezogener Vorstellungen. Im Folgenden werden die diesem Forschungsgegenstand zugrundeliegenden Konstrukte reflektiert und der gewählte Zugang zum Feld offengelegt, indem zunächst das Verständnis von Kultur und kultureller Bildung sowie dann Lehrbücher als Manifestationen kulturbezogener Diskurse konturiert werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein weites Verständnis von *Kultur*: Im Sinne eines von Clifford Geertz (vgl. 2010/1973) geprägten bedeutungsorientierten Kulturbegriffs kann mit Andreas Reckwitz darauf verwiesen werden, dass sich Kultur auf alles bezieht, was aus den kulturschaffenden Fähigkeiten von Menschen resultiert. Kultur bezeichnet dann „Verhaltenskomplexe [, die] vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen entstehen, reproduziert werden und sich verändern" (Reckwitz, 2011, S. 7). Sie bieten dem Subjekt die Möglichkeit, sich selbst kulturell zu verorten, indem im Rekurs auf kulturelle Deutungsoptionen Selbst- und Fremdzuschreibungen vorgenommen werden können. Zwei Tendenzen erweisen sich in Bezug auf eine unreflektierte Verwendung des Kulturbegriffs als problematisch: zum einen die Verengung des damit beschriebenen Kontexts auf ästhetisch grundierte Bereiche wie Architektur, Kunst, Musik oder Theater (vgl. Nünning, 2001, S. 355), und zum anderen die differenzorientierte Abgrenzung verschiedener Kulturen. In letztgenannter Hinsicht sensibilisiert Wolfgang Welsch mit seinem – nicht unkritisierten Terminus – „Transkulturalität" dafür, dass jedes Subjekt seine Identität intern aus mehreren Kulturbezügen aufbaut und in einem Referenzraum lebt, der extern durch verschiedene, stark miteinander verflochtene Kulturkontexte geprägt ist (vgl. Welsch, 2012).

Wie der Kulturbegriff auch lässt sich *kulturelle Bildung* nur bedingt auf einen Nenner bringen. Das „Universum Kulturelle Bildung" (Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012, S. 21) tangiert eine Vielzahl an Kontexten und Bildungsgegenständen – von schulischen Unterrichtsfächern über kommunale oder staatliche Kulturinstitutionen bis hin zu freizeitlich-freiwilligen Aktivitäten. Eine reflexiv ausgerichtete kulturelle Bildung jedoch befähigt die Subjekte, „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen" (Reckwitz, 2011, S. 2; vgl. Thompson & Jergus, 2014, S. 10–14). Insbesondere Bildungsinstitutionen wie Schulen, Volkshoch-

schulen, Akademien oder Universitäten können einen Beitrag zu dieser kulturbildenden Reflexivität leisten.

Von Bildungsakteuren veröffentlichte Dokumente ermöglichen als Datengrundlage einen Zugang zu diskursprägenden Aspekten des jeweiligen Handlungsfelds, unter anderem können sie Aufschlüsse darüber geben, was im jeweiligen Kontext unter Kultur und kultureller Bildung verstanden und verhandelt wird. Eine kulturbezogene Analyse universitärer Lehrbücher bestimmter Fachdidaktiken ermöglicht dabei eine Zusammenschau ihres Status Quo in Bezug auf ihr Interesse, Studierenden einen wissenschaftlich fundierten Überblick über das Fach zu geben, sie auf ihre gesellschaftliche Aufgabe vorzubereiten und die Tätigkeit des Unterrichtens zu konturieren. Da Lehrbücher in der universitären Lehre systematisch zum Einsatz kommen und Studierenden als Grundlage für die Prüfungsvorbereitung dienen, können sie hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften als formierend angesehen werden. Abhängig davon, ob sie als Sammelwerke mehrerer Autorinnen und Autoren oder als Monographie aus der Hand einzelner Autoren bzw. einer Autorengruppe verfasst sind, bilden sie das jeweilige Fach mehr oder weniger breit ab. Eine zusammenschauende Analyse verschiedener Lehrbücher verheißt dementsprechend, die Diskursarena eines Faches zu verstehen; sie vermag Schwerpunktsetzungen in der Darstellung herauszudestillieren. Lehrbücher eröffnen u. a. Einblicke in Manifestationen von Kultur und kultureller Bildung, die einem größeren Adressatenkreis zugänglich und damit breitenwirksam sind.

2. Forschungsstand

Die Analyse aussagekräftiger Dokumente, die auf manifestierte Aspekte von Kultur und kultureller Bildung in spezifischen Diskursen von Bildungsakteuren verweisen, ist bisher im Forschungsfeld zu kultureller Bildung nur wenig im Blick.

Hinsichtlich Kultur und kultureller Bildung sind vor allem „die Sparten Bildende Kunst, Musik, Literatur, und Darstellende Kunst“ (Weishaupt & Zimmer, 2013, S. 87; vgl. Jörissen, Klepacki & Wagner, 2018; Liebau, Jörissen, Hartmann, Lohwasser, Werner, Klepacki & Wagner, 2013, S. 14) prägend, weshalb Forschungsprojekte zu kultureller Bildung häufig das künstlerisch-ästhetische Feld fokussieren (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 159). Vor diesem Hintergrund kommt das Verständnis von Kultur in darüber hinaus gehenden Diskursen nicht immer in den Blick. Herauszuheben sind kulturbezogene Forschungen zu Schulbüchern, wenn bspw. danach gefragt wird, wie Geschichtsschulbücher in Europa und Asien geschichtskulturelle Repräsentationen der Reformation aufgreifen und daraus „Orientierungsleistungen für die Gegenwart und Zukunft erbracht werden können“ (Bernhard, Hinz & Maier, 2017, S. 11) oder wie Schulbücher zur Konstruktion von Nation beitragen können (Bentrovato, 2015).

Fragen schulisch-künstlerischer Bildung sind häufig im Blick (vgl. Jörissen, Klepacki & Wagner, 2018), z. B. zum Theaterunterricht (vgl. Weig & Klepacki, 2016). Die Ausblendung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eines der Forschungsdesiderate (vgl. Liebau et al., 2013, S. 17; vgl. Reinwand-Weiss & Stoffers, 2015). Grundlegende und

insbesondere disziplinvergleichende und diskursanalytische Forschungen zu einer kulturbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung lassen sich kaum ausmachen (vgl. als Ausnahme Klepacki 2012; Liebau, Jörissen & Klepacki, 2014).

Auch fehlen insbesondere Forschungen zur „Funktionsweise des kulturpädagogischen Feldes" (Klepacki, 2012, S. 32) sowie zu einer „Begriffs- und diskurshistorische[n] Forschung auf hohem, historiographisch reflektiertem Niveau" (Liebau et al., 2013, S. 17). Zwar werden in den Fachdidaktiken diskursanalytische Zugänge hinsichtlich fachdidaktikspezifischer Themenkontexte gesucht (vgl. Viebrock, 2008; Kaiser, 2018; Varkøy, 2018) und fachdidaktikübergreifend einzelne kulturbezogene Perspektiven, wie bspw. unterrichtsbezogene Themenkonstitutionen (vgl. Lange & Sinning, 2014a, 2014b) in den Blick genommen. Gleichwohl besteht in kulturbezogener Hinsicht Bedarf an Studien, die fachdidaktikinterne sowie -übergreifende Diskurse zu Kultur und kultureller Bildung untersuchen und hinsichtlich einer kulturreflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung reflektieren.

Angesichts dieser Ausgangslage wird im Folgenden anhand des Fokus auf eine kulturbildende Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgezeigt, wie Textdokumente – hier: fachdidaktische Lehrbücher – mittels einer wissenssoziologischen Diskursanalyse mit inhaltsanalytischem Fokus hinsichtlich diskursprägender Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden können und wie sich daraus Folgerungen ziehen lassen, „um Qualität und Innovation in der kulturellen Bildung zu gewährleisten und weiter zu entwickeln" (BMBF, 2020).

3. Diskursanalytische Forschung als Methode zur Identifikation diskursprägender Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung

Die wissenssoziologische Diskursanalyse hat sich als Methode etabliert, um Praktiken und transformierende oder stabilisierende Prozesse kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion zu untersuchen. Sie ist in ihrer Ausprägung als qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethode dafür geeignet, kulturbezogene Objektivationen in Textdokumenten identifizieren zu können, denn kennzeichnend für ein diskursanalytisches Vorgehen ist die Annahme, dass kommunikativ vermitteltes Wissen das Ergebnis sozialer Konstruktionsleistung (Luckmann, 2006) ist. In Lehrbüchern schlagen sich solche Konstruktionsleistungen bzw. konsensualen Wissensbestände in Form diskursiver Formationen wider, die auf Regelhaftigkeiten von Aussage, Deutungs- und Handlungspraktiken verweisen (vgl. z. B. Foucault, 1991/1971; Keller, 2011a, 2011b; Landwehr, 2007; Schöttler, 1997, S. 139; Tänzler, Knoblauch & Soeffner, 2006, S. 8). Um solche sozialen Konstruktionsleistungen am Beispiel kulturbezogener Zuschreibungen *über verschiedene Dokumente hinweg* ermitteln und dahinterliegenden Bedeutungsstrukturen erfassen zu können, gilt es, die unterschiedlichen Diskurselemente und Diskursformationen zu identifizieren, miteinander in Beziehung zu setzen und im Vergleich zu analysieren. Statt einzelne Bedeutungen in ihrer Tiefenstruktur zu analysieren, liegt das Augenmerk auf einer möglichst nicht interpretativen Beschreibung des Vorgefundenen (vgl. Keller, 2011b, S. 48), um im Diskurs angelegte wiederkehrende Muster und Abweichungen herauszuarbeiten.

Um aus der großen Bandbreite lehrerbildender Wissenschaften einen repräsentativen Ausschnitt hinsichtlich der darin verhandelten, diskursprägenden Aspekte zu Kultur und kultureller Bildung zu gewinnen, wurde im Forschungsprojekt KuDis der Schwerpunkt auf geistes- und kulturwissenschaftlich konturierte Fachdidaktiken gesetzt: Fachdidaktische Lehrbücher befassen sich explizit mit dem Referenzraum Schule, indem sie unter anderem Fachinhalte in ihrer kompetenzbezogenen Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler ausloten, domänenspezifische Konzepte für schulisches Lehren und Lernen darstellen und Medien und Methoden in ihrer unterrichtlichen Relevanz reflektieren etc. Damit explizieren sie das fachdidaktische Professionswissen als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften und tragen zu deren Professionalisierung hinsichtlich ihrer schüler- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele bei (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Im Kontext geistes- und kulturwissenschaftlicher Fachdidaktiken wurden drei Domänen ausgewählt, da diese in je spezifischer Weise Aspekte von Kultur und kultureller Bildung thematisieren und Einblicke in damit verknüpfte Diskursarenen eröffnen: (1) Mit *Englisch* wurde ein in kulturbezogener Hinsicht relevantes Unterrichtsfach ausgewählt, das angesichts der zunehmenden Alltagsrelevanz des Englischen bspw. in den Medien und Jugendkulturen wie auch als Lingua franca von Lehrerinnen und Lehrern verstärkt kulturbezogene Professionalität erfordert (vgl. Beuter, 2019). Eine glokale Präsentation des Englischen, die Integration nicht britisch-amerikanischer Literatur- und Sprachformen sowie damit einhergehende transkulturelle Perspektiven erweisen sich für eine zukunftsfähige Erteilung des Englischunterrichts als bedeutsam (vgl. Costa, Kühn, Timm & Franken, 2018). (2) In der Fachdidaktik *Geschichte* wird eine reflexive Auseinandersetzung mit Geschichtskultur und der gegenwärtig voranschreitenden Pluralisierung von Identitäts- und Heimatkonzepten ausgehandelt. Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geschichtsunterrichts die Reflexion der eigenen identitätsstiftenden kulturellen Historizität oder einer (de-)codierenden Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe zu ermöglichen, gewinnt an Bedeutung (vgl. Franken & Lindner, 2019). Es liegt deshalb nahe zu fragen, wie angehende Lehrkräfte für entsprechende geschichtebezogene Reflexionsprozesse, Codierungspraxen und Decodierungskompetenzen sensibilisiert werden (vgl. Bauer, Beuter, Lindner, Hlukhovych & Vogt, 2018; vgl. Kuchler & Sommer, 2018). (3) Mit der *Musikdidaktik* wird schließlich eine Perspektive auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem Unterrichtsfach eröffnet, das gesellschaftlich als ästhetisch bildend anerkannt und für die Alltagswelt der Lehrenden und vieler Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist (vgl. Müller, 2019). Ausdifferenzierung und Hybridisierung von Musik prägt die Musikkulturen der Heranwachsenden, ihre musikalische Identität zeichnet sich durch musikkulturelle Durchdringungen aus (vgl. Kühn, 2021 i. V.). Eine kulturreflexive Gestaltung des Musikunterrichts erfordert, für die Vielfalt musikalischer Inhalte und Formen zu sensibilisieren, alltagskulturelle Bedeutungszusammenhänge von Musik zu integrieren und musikbezogene Differenzsetzungen zu reflektieren.

Grundlegend für die wissenssoziologische Diskursanalyse ist eine methodisch kontrollierte *Korpusbildung.* Die Datengrundlage muss die zum anerkannten Wissen einer Disziplin gehörenden wissenschaftlichen Aussagen präsentieren und spezifische

Denkstile dokumentieren. Zugleich gilt es, die mögliche Bandbreite des relevanten Diskurses abzubilden, der die jeweiligen dominanten Denk- und Handlungsorientierungen des Bezugsfelds präsentiert. Mit der Diversität des Korpus soll sichergestellt werden, dass mit der Materialauswahl nicht vorab blinde Flecken abgebildet werden.

Um in den drei Fachdidaktiken die relevanten Lehrbücher gegenwärtiger Lehrerbildung zu identifizieren, wurde ein mehrschrittiges Verfahren in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010; Böhm, 2012; Götzö, 2012) entwickelt. Der Fokus lag auf Lehrbüchern, die die Sekundarstufe thematisieren; Bücher, die sich nur auf die Primarstufe fokussieren, wurden herausgenommen. (1) Zunächst wurden an einem Universitätsstandort alle in der jeweiligen Fachdidaktik lehrenden Personen um die Nennung aktuell verwendeter Lehrbücher gebeten. Ergänzend wurden die in der Lehrbuchsammlung der Universitätsbibliothek vorhandenen Werke der letzten zehn Jahre aufgenommen, Ankündigungstexte von Einführungsveranstaltungen und dortige Literaturhinweise beziehungsweise die entsprechenden Semesterapparate und Literaturlisten auf Webseiten gesichtet. Um die Perspektive zu erweitern, wurden (2) Recherchen auf den entsprechenden Webseiten der Lehrstühle, Moodle-Plattform und Universitätsbibliothek einer anderen Universität vorgenommen und der Korpus entsprechend erweitert. Weitere Recherchen fanden (3) über die Webseiten von Fachverbänden und Überblicksartikeln statt. Eine (4) Google-Suche führte schließlich zu weiteren Lehrbüchern, die ebenso in die Grundgesamtheit aufgenommen wurden. Die auf diese Weise zustande gekommene Grundgesamtheit von jeweils über dreißig Einführungswerken wurde sodann anhand folgender Kriterien auf einen Korpus von fünf geschichtsdidaktischen, sieben englischdidaktischen sowie vier musikdidaktischen, diskursanalytisch auszuwertenden Werken reduziert: a) häufigste Nennung, b) Vorliegen in neuer Auflage oder nur wenige Jahre zurückliegende Erstauflage und c) intersubjektive Validierung auf Basis einer kulturbezogene Kontexte fokussierenden Auswertung der Inhalts- und Stichwortverzeichnisse. Um eine computergestützte Analyse zu ermöglichen wurde der Datenkorpus digitalisiert. Im digitalisierten Datenkorpus galt es zunächst Diskurselemente (Terme) zu identifizieren, in denen Aspekte im Sinne einer bedeutungsorientierten Ausrichtung von Kultur und kultureller Bildung auf expliziter oder impliziter Wissensebene zur Geltung gebracht werden (vgl. Dumm & Niekler, 2016, S. 99). Dazu wurden die für die jeweiligen Fachdidaktiken zentralen kulturbezogenen Schlüsselpassagen identifiziert (vgl. Keller, 2011b, S. 275; Sarasin, 1996). Diese wurden codiert und sodann einer Kategorienbildung zugeführt. Die Kategorien wurden dabei induktiv aus dem Textmaterial emergiert sowie deduktiv aus der Beschäftigung mit Kulturtheorien abgeleitet. Sowohl Codierung als auch Kategorienbildung wurden in interdisziplinären Interpretationsgruppen intersubjektiv validiert.

4. Empirische Befunde: Das Feld „Kultur und kulturelle Bildung“ im fachdidaktischen Diskurs

Die folgenden Darlegungen zeigen eine Option methodischen Vorgehens auf, wie die Qualitäten des Feldes „Kultur und kulturelle Bildung im Diskurs“ bestimmt werden

können. Dazu wird das im KuDis-Projekt identifizierte kulturbezogene Kategoriensystem beschrieben (4.1) und dessen Anwendung exemplarisch aufgezeigt (4.2).

4.1 Kulturbezogenes Kategoriensystem

Mittels der deduktiv und induktiv geleiteten Auswertung fachdidaktischer Lehrbücher wurde ein Kategoriensystem gebildet, dem die kulturbezogenen Schlüsselpassagen der Lehrbücher übergreifend zugeordnet werden konnten. Ergebnis ist ein Kategoriensystem mit fünf diskursprägenden Kulturverständnissen (Kategorien), die sich mehrdimensional ausrichten. Im Folgenden werden die kulturbezogenen Kategorien und Dimensionen beschrieben und in den Diskurs rückgebunden.

Kulturbezogene Kategorisierung

Kulturbezogene Diskurselemente lassen sich kategorial auf ein Verständnis von Kultur als (1) subjektiv bestimmtes Geflecht von Deutungen, als (2) individuell angeeignetes, (3) von Differenzsetzungen geprägtes, (4) von Machtpositionen durchzogenes sowie (5) im Kontext von Pluralisierung und Hybridität angesiedeltes Konstrukt zuordnen (vgl. Franken & Lindner, 2019, S. 189). Mit der ersten Kategorie lassen sich Diskurselemente systematisch erfassen, die auf subjektive Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungszusammenhänge des Kulturellen verweisen. Diese Diskursformationen knüpfen an einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff im Sinne Geertz (2010) an, der eine individuelle Strukturierung des Selbst- und Weltverhältnisses fokussiert und auf die zunehmende Kontingenz des Kulturellen in handlungsleitender Hinsicht Bezug nimmt. Kulturbezogene Diskurselemente der zweiten Kategorie zielen hingegen auf die vorgegebene (gruppenbezogene) Aneignung von spezifischen kulturbezogenen Lerninhalten und -formen ab, die für den Einzelnen wenig veränder- oder gestaltbar sind. Mit der dritten Kategorie werden systematisch kulturbezogene Diskurselemente erfasst, die Differenz setzend geleitet sind, wenn bspw. Unterschiede kulturbezogener Inhalte und Formen konstruiert und Implikationen von Kultur als in sich geschlossenes Gebilde sichtbar werden, die an ein monokulturelles Verständnis anknüpfen. Damit in Zusammenhang stehend können viertens Diskurselemente systematisch zugeordnet werden, die auf Auf- bzw. Abwertungen des als Kultur Bezeichneten verweisen und damit Kultur explizit oder implizit machtbezogen verhandeln. Mit der fünften Kategorie werden schließlich kulturbezogene Diskurselemente erfasst, die Bezüge zur Pluralisierung, Uneindeutigkeit und Mehrfachzugehörigkeit herstellen, an hybride und transkulturelle Kulturperspektiven anknüpfen (vgl. Welsch, 2012) und damit auf kulturelle Durchdringungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene reagieren.

Mehrdimensionalität des Kategoriensystems

Diese diskursprägenden Kulturkategorien lassen sich wiederum entlang verschiedener Dimensionen systematisieren: Es können (1) Diskurselemente differenziert betrachtet werden, in denen Autorinnen und Autoren explizit auf kulturtheoretische Referen-

zen rekurrieren und kulturtheoretische Positionierungen entlang der beschriebenen Kategorien verdeutlichen. Darüber hinaus finden kulturbezogene Vorstellungen meist implizit in Ausführungen zu den jeweiligen thematisierten (2) Akteuren kultureller Bildung, (3) Adressaten sowie der Thematisierung des konkreten (4) kulturbezogenen (Angebots-)Gegenstands (Inhalte und Formen) Ausdruck. Demzufolge lassen sich explizite und implizite kulturbezogene Diskurselemente systematisch erfassen, in denen subjektive Bedeutungszusammenhänge oder die Art und Weise der Vermittlung bzw. Aneignung bestimmter Lerninhalte und -formen mit Blick auf die Akteure, die Adressaten oder den jeweiligen Gegenstandsbezug präsentiert werden; in denen die Akteure, Adressaten sowie orientierende Lerninhalte in kulturbezogener Hinsicht differenzsetzend konzipiert werden und in diesem Zusammenhang mögliche gesellschaftliche oder angebotsbezogene Machtstrukturen sichtbar werden. Schließlich können Diskurselemente systematisch erfasst werden, in denen Pluralisierungsprozesse nicht nur benannt, sondern mit Blick auf die Adressaten, Akteure und den Gegenstandsbezug reflexiv eingeholt werden.

4.2 Beispiele zur Konkretisierung

Das Kategoriensystem ermöglicht die Sichtbarmachung sowohl expliziter wie impliziter Vorstellungen von Kultur und kultureller Bildung im Diskurs. Häufig sind diese eng miteinander verwoben und oftmals zeigen sich hier Widersprüchlichkeiten. Dies wird im Folgenden beispielhaft anhand (a) einiger Kategorien zum kulturtheoretischen Rekurs der Autorenschaft und der (b) Ausführungen zum Unterricht am Beispiel der Fachdidaktik Musik ausgeführt.

Die Analyse der fachdidaktischen Lehrbücher verdeutlichte, dass die Autorinnen und Autoren auf kulturtheoretische Verortungen rekurrieren, die sich den fünf kulturbezogenen Kategorien *explizit* systematisch zuordnen lassen. Dabei zeichnet sich auch ein konsensuales Bewusstsein über die Bedeutung einer Glokalisierungsperspektive des Kulturellen in den Fachdidaktiken ab: Es werden Bezüge zur Hybridisierung und Pluralisierung und einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff thematisiert und insofern der „Cultural turn" erkennbar mitvollzogen.

So wird in den musikdidaktischen Lehrbüchern übergreifend auf den Kulturbegriff rekurriert und dabei werden auch kulturtheoretische Verortungen sichtbar, die auf die Relevanz eines bedeutungsorientierten Kulturverständnisses und einer kulturwissenschaftlichen Theorieperspektive verweisen (z. B. Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018, S. 69ff., 73–76, 188ff.; Jank, 2005, S. 113ff., 189f.; Kraemer, 2007, S. 201; Schatt, 2007, S. 41f., 83f., 117). Dabei wird deutlich, dass sich die Musikdidaktik zunehmend von einem normativen Musikverständnis löst, das auf die systematische rezeptiv-reflexive Aneignung klassischer Kulturobjektivationen rekurriert und sich ausschließlich kunstwerkorientiert ausrichtet. Es deutet sich eine Zuwendung zu einem subjektbezogenen Musikverständnis an, das als „Brücke zu einer Auffassung von Musik als Handlung" (Dartsch et al., 2018, S. 22) entworfen wird. Demzufolge ist (auch) ein Verständnis von Kultur präsent, das nicht nur „bedeutungs- und sinnkonstruierend", ist, sondern insbesondere als „Aneignung von Welt" (ebd., S. 25) gefasst wird. Zugleich

wird kritisch bemerkt, dass der „Gedanke, dass Kultur ein Handlungs- und kein Objektbegriff sei, […] sich noch immer nicht durchgesetzt" (Schatt, 2007, S. 105) hat und kritische kulturwissenschaftliche Perspektiven „explizit erst in jüngster Zeit Erwähnung" (Dartsch et al., 2018, S. 74) finden. Teilweise werden Positionierungen zu einem bedeutungs- und handlungsorientierten Kulturverständnis auf abstrakt-theoretischen Niveau (Dartsch et al., 2018) oder inhaltlich-didaktisch (Jank, 2005) konsequenter und reflexiv einholt.

Mit der Abwendung von einer ausschließlich europäischen Musikperspektive wird der pluralen Kulturgebundenheit des Musikalischen Rechnung getragen. Dies findet in der Thematisierung gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse (z. B. Dartsch et al., 2018, S. 188, 199; Jank, 2005, S. 120ff.; Kraemer, 2007, S. 59, 65; 129ff., 216; Schatt, 2007, S. 108ff.) und der zunehmenden Musiken-Vielfalt Ausdruck, die in den Unterricht reflexiv einzubeziehen sind (z. B. Dartsch et al., 2018, S. 25, 38–50, 73f., 139, 253ff., 260ff.; Jank, 2005, S. 7, 69ff., 84; 120ff., 187ff.; Kraemer, 2007, S. 65; 143–151; Schatt, 2007, S. 109ff.).

Gleichzeitig wird jedoch *implizit* ein mono- und hochkulturelles Kulturverständnis für den Unterricht transportiert. Schließlich findet sich die beschriebene Reflexivität kultureller Bezugspunkte nämlich nur eingeschränkt dann, wenn die theoretischen Ausführungen auf den Unterricht bezogen werden. Die Analyse der expliziten und insbesondere impliziten Diskurselemente zeigt: Je konkreter der *Unterrichtsbezug* wird, desto dominanter sind im Diskurs essentialisierende kulturelle Vorstellungen. In der Ausrichtung auf die schulische Praxis wird zwar eine bedeutungsorientierte Unterrichtsperspektive visiert, implizit ist aber ein mono- und hochkulturelles Verständnis dominant, das nicht umfassend reflexiv eingeholt wird. Das Musikalische wird dann als europäische Kunstmusik imaginiert, die fremden Musikkulturen und -traditionen und dem ästhetischen Erleben ambivalent gegenübersteht.

Der Cultural turn findet in der Bedeutung eines offenen Unterrichts Ausdruck (Dartsch et al., 2018, S. 284ff., 355ff.; Jank, 2005, S. 114f., 143f.; Kraemer, 2007, S. 174ff., 220; Schatt, 2007, S. 120), die primär an eine plurale Musikhörsensibilisierung gebunden wird, deren Ziel es ist, „die Klangsensibilität zu schulen, differenziertes Hören anzuregen und möglichst frühzeitig Offenheit gegenüber fremdartigen Klängen und ungewohnten Eindrucken zu entwickeln" (Kraemer, 2007, S. 218). Notwendig erscheint auch der Einbezug zeitgenössischer Musikpraxen als „Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in der Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis" (Jank, 2005, S. 88). Mit dem „Musik der einen Welt"-Konzept (ebd., S. 185ff.) wird ein Unterrichtskonzept präsentiert, das darauf abzielt, den „hybriden Stilen, Mischformen, Fusionen- kurz an einer Weltmusik" (ebd., S. 188) gerecht zu werden und „Vertrautheit im Umgang mit neuer Musik in ihrer Pluralität" (ebd., S. 199) zu ermöglichen.

Insgesamt sind differenz- und machttheoretische Implikationen in unterrichtsbezogenen Ausführungen dominant. Es wird einerseits von unterschiedlichen „Arten von Musik" (Schatt, 2007, S. 86) ausgegangen. Mit einem interkulturell ausgerichteten Musikunterricht wird auf „eine Sonderform des Umgangs mit dem Fremden" (Schatt,

2007, S. 207) rekurriert und angestrebt, die „Vielfalt und Unterschiede der Musikkulturen der Welt vergleichend herauszustellen, aber auch deren Berührungspunkte" (Kraemer, 2007, S. 218). Damit bleiben räumlich-zeitliche Differenzsetzungen des Musikalischen orientierend, die ein mono-kulturelles Verständnis implizieren: Während die europäische Musikkultur als Ausgangspunkt des Unterrichts entworfen wird, werden dieser afro-amerikanische bzw. außereuropäische Musiktraditionen sowie zeitgenössische Musiken gegenübergestellt. Auch ist dabei eine implizite Orientierung an einem hochkulturellen europäischen Musikverständnis sichtbar (insb. Kraemer, 2007; Schatt, 2007): So sind in Praxisbeispielen europäische Kunstmusik und europäische Komponisten dominant. Zudem orientieren sich die Werke an europäischer Notation und einem verstärkten Rekurs auf den Kunstbegriff bzw. das Festhalten an Kunstwerkorientierungen. Weitere Musikkulturen werden stärker marginalisiert. Es wird im Diskurs also auf differenzsetzende Perspektiven des Musikalischen verwiesen, zugleich aber kein ausreichend reflexiver Umgang mit diesen Differenzsetzungen angebahnt.

In meist additiv und wenig positionierenden, aneinandergereihten lern- und bildungstheoretischen Ausführungen wird die Aneignung des Musikalischen als Aufbau von Wissen, Handeln und Reflexionsfähigkeiten und der Musikunterricht als exklusiver Bildungskontext (z. B. Jank 2005, S. 19; Kraemer, 2007, S. 29) konzipiert, der jungen Menschen Zugänge zur Vielfalt des Musikalischen und zu musikalischer Bildung (erst) ermöglicht: „Er schult systematisch die Wahrnehmung zur Orientierung in der Vielfalt musikalischer Erscheinungen und versteht sich als Voraussetzung für einen vielseitigen, selbstbestimmten und aktiven Umgang mit Musik." (Kraemer 2007, S. 129) Orientierend ist die „Vermittlung eines kontinuierlich aufbauenden und systematisch strukturierten Lehrangebots" (Jank, 2005, S. 101), um „die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungsfähigkeit und das Können (sowie) die Kenntnis von und das Wissen über Musik schrittweise erweitern" (ebd.) zu können. Lerntheoretisch und in Unterrichtsbeispielen wird dabei verstärkt auf Üben und Ergebnisse rekurriert: „Musikalische Vorhaben im Unterricht sind ergebnis- und produktorientiert, thematisch bestimmt und zeitlich begrenzt" (Jank, 2005, S. 97). Auf der anderen Seite wird dem kognitiven Musikzugang der ästhetisch-emotionale Zugang explizit auf- und implizit abwertend gegenübergestellt. Ausgehend von der „Notwendigkeit ästhetischer Erfahrungen beim Lernen" (Kraemer, 2007, S. 90), ermöglicht der Musikunterricht, die „Grenzen rationaler Erkenntnis und einer auf rein kognitive Leistungen ausgerichteten Schule" (ebd.) durch ästhetische Erfahrungen zu erweitern. In Anerkennung des „Passungsproblem[s] von ästhetischer Erfahrung und Unterrichtsplanung" (Dartsch et al., 2018, S. 186) wird das Ästhetische dann aber zugleich kognitiv funktionalisiert, wenn lebensweltliche Musikzugänge, „formal" okkupiert und lebensweltliche bzw. subjektive bedeutsame Zugänge unter einer Banalisierungsfolie abgewertet werden. So wird bspw. kritisiert, dass mit den Individualisierungsprozessen „die subjektive ‚Inbesitznahme' von Musik" (Kraemer, 2007, S. 132) einhergeht, die für den Musikunterricht „spürbare" Konsequenzen hat: „möglichst ohne Theorie, ohne Aneignung von Wissen, ohne mühsamen Erwerb von Fertigkeiten und historische Vergewisserung soll Musik ‚Spaß' bringen" (ebd.). Zeitgenössische und alltagskulturelle Musikzugänge werden banalisiert, insofern angenommen wird, dass für „das eigene Musizieren innerhalb

und außerhalb der Schule […] Neue Musik bei Lehrern und Schülern ganz selten eine bedeutende Rolle" (Jank, 2005, S. 195) spielt oder interkultureller „Musikunterricht zu einer exotisch-aktionistischen Veranstaltung [verkommen kann], die allen beteiligten Spaß macht, aber auch nicht mehr" (ebd., S. 190), wenn pädagogisch nicht vorgegeben wird, „welche Inhalte Spaß machen" (ebd.) sollen. Die Abwertung des Ästhetischen kumuliert schließlich in Diskurselementen, in denen die „ästhetische" Legitimation des Musikalischen selbst disqualifiziert wird: „Angesichts des schlechten Images und des Legitimationsdrucks auf das Fach wächst die Gefahr, dass die Außenwirkung bei der öffentlichkeitswirksamen Gestaltung von Festen und Feiern, nicht aber das Resultat der eigentlichen musikunterrichtlichen Arbeit zum Maßstab für eine Anerkennung des Faches wird." (Kraemer, 2007, S. 132). In diesem Sinne werden die Potenziale des Ästhetischen nicht in ihrer Gleichwertigkeit zur kognitiven Dimension eingeholt.

Zusammenfassung

Die nachfolgende Tabelle fasst das Kategoriensystem übersichtlich über die unterschiedlichen Fachdidaktiken hinweg zusammen (vgl. zu dessen Anwendung auch Costa et al., 2019; Franken & Lindner, 2019; Kühn, Lindner & Scheunpflug, 2021 i. V.).

Tab.1: Kategoriensystem zur Erfassung kulturbezogener Diskurse

Dimensionen der Thematisierung Kultur als	**Selbstpositionierung der Autorinnen und Autoren**	**Lehrangebot**	**Akteure: Lehrerinnen und Lehrer**	**Adressaten: Schülerinnen und Schüler bzw. Lernende**
subjektives Bedeutungsgeflecht	Rekurs auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff	Ermöglichung subjektiver Bildungserfahrungen	Bezüge zu subjektiven Biografien und kulturbezogenen Hintergründen	Rekurs auf Subjektorientierung: subjektive Erschließung von Kultur
Aneignungsprozess	Rekurs auf ein aneignungsbezogenes Lernverständnis	Rekurs auf Handlungsorientierung: Wissen, Handeln und Reflexion erweitern	Beschreibung individueller Praxen und Zugänge (Musizieren, Sprachlernen, Kulturbegegnung)	Rekurs auf Schülerorientierung: informelle versus formelle Lernprozesse
von Differenzsetzung geleitetes Konstrukt	Rekurs auf Differenzsetzungen von bestimmten Inhalte und Formen	Rekurs auf Interkulturalität: Unterscheidung von Inhalten und Formen sowie Fremden und Eigenem	(meist) Implikation einer hochkulturell-institutionellen Geprägtheit	(meist) Rekurs auf alltagskulturelle Geprägtheit

Dimensionen der Thematisierung Kultur als	Selbstpositionierung der Autorinnen und Autoren	Lehrangebot	Akteure: Lehrerinnen und Lehrer	Adressaten: Schülerinnen und Schüler bzw. Lernende
machtbezogenes Konstrukt	Rekurs auf gesellschaftliche, institutionelle und biografische Rahmenbedingungen	Legitimationsdruck, offene Gestaltung vs. implizite Orientierung an Eurozentriertheit	offene, formbezogene Auswahlkriterien vs. Unbestimmtheit der Inhalte; Leistungsmessung	Anerkennung und Einbezug lebensweltlicher und zeitgenössischer Zugänge vs. implizite Abwertung
hybrides Konstrukt	Rekurs auf Transkulturalität und Pluralisierung	Einbezug von Vielfalt: plurale Perspektiven		Verweis auf Transkulturalität und Patchworkidentitäten

5. Diskussion: Kultur und kulturelle Bildung im Diskurs sichtbar machen

In diesem Beitrag wurde ein qualitatives Vorgehen vorgestellt, das kulturbezogene Diskurselemente systematisch erfassen lässt. Auf Basis der Diskursanalyse und in Ergänzung inhaltsanalytischer Elemente (z. B. Codierung, Kategorisierung) wurden in einem mehrschrittigen Verfahren die Qualitäten des Feldes „Kultur und kulturelle Bildung" rekonstruiert. Das mehrdimensional ausgerichtete Kategoriensystem markiert das Diskursfeld über Kultur und kulturelle Bildung in fachdidaktischen Lehrbüchern und knüpft an den mehrfach konstatierten Mangel an begriffs- und diskursbezogener Forschung im kulturpädagogischen Feld an (z. B. Klepacki, 2012; Liebau et al., 2013). In diesem Sinne wurde mit dem Kategoriensystem ein methodisches Instrument entwickelt, das Bildungsakteure zur kulturtheoretischen Decodierung von Texten methodisch anleiten kann. Mittels des Kategoriensystems lassen sich die mehrdimensionale Verschränkung expliziter und impliziter kulturbezogener Zuschreibungen in Diskursen identifizieren und darauf aufbauend kultursensibilisierende Diskursperspektiven erarbeiten, die einem bedeutungsorientierten Kulturverständnis sowie der zunehmenden Kontingenz des Kulturellen gerecht werden.

Potenzielle Anwendungsmöglichkeiten

Damit wird es möglich, Strukturen des Diskurses zu rekonstruieren. Über den Diskurs der Fachdidaktik und der Lehrerbildung hinaus kann das System über die reflexive Einbindung in Handlungszusammenhänge auch dazu genutzt werden, um Bildungsakteure für schriftliche wie mündliche Diskurse zu sensibilisieren.

Die Anwendung des Kategoriensystems bietet für das *Handlungsfeld kulturelle Bildung* Anschlussperspektiven auf verschiedenen Ebenen. Zum einen kann das Katego-

riensystem als methodisch-didaktisches Instrument in die universitäre Lehrerbildung eingebunden werden. Es bietet Dozierenden die Möglichkeit, die Verwendung eigener Lehrbücher hinsichtlich ihrer Kulturbezogenheit zu analysieren und darauf aufbauend mit Lehramtsstudierenden Inhalte kulturreflexiv zu thematisieren. Darüber hinaus ist eine direkte Rückbindung an die perspektivische pädagogische Praxis der Lehramtsstudierenden vielversprechend. Das Instrument könnte Gegenstand der Lehre werden und damit zur jeweils eigenen reflexiven Praxis beitragen. Hiermit ließe sich die persönliche Kulturgeprägtheit bedenken und damit der Horizont systematisch weiten.

Das entwickelte Vorgehen eröffnet darüber hinaus weitere *Forschungsperspektiven*. Es lassen sich diverse Möglichkeiten weiterdenken, z. B. der Einsatz des Kategoriensystems, um ein kulturkritisches Verhältnis zu eigenen Texten herzustellen und mögliche Neujustierungen eigener Konzeptionen zu eruieren (z. B. Konzepte von Kommunen, kulturellen Institutionen oder spezifischen Bildungsangeboten, Kulturmagazine etc.), um auf Vermittlung abzielende Textdokumente kritisch auszuwählen und zu reflektieren oder auch bestimmte Adressatenkreise (z. B. Jugendliche eines Angebots, Fortbildungen für Praktizierende und Lehrende) für ein semiotisch-bedeutungsorientiertes Kulturverständnis zu sensibilisieren.

Daneben bietet das Vorgehen dem *Forschungsfeld kulturelle Bildung* verschiedene Anschlussperspektiven: Von Bildungsakteuren veröffentlichte Dokumente ermöglichen als Datengrundlage eine reflexive Erforschung diskursprägender Aspekte eines zu untersuchenden Handlungsfelds. Unter anderem können sie Aufschlüsse darüber geben, was im jeweiligen Kontext unter Kultur und kultureller Bildung verstanden und verhandelt wird. So lässt sich bspw. der (ver)öffentlich(t)e Diskurs kultureller Bildungsangebote einer bestimmten Region nachvollziehen, indem Programme von Volkshochschulen, Kataloge musealer oder künstlerischer Ausstellungen sowie Konzepte regionaler Bildungsträger untersucht werden. Die methodische Forschungsperspektive besitzt aufgrund ihrer offenen qualitativen Verfahrensweise zudem Potenzial, das Kategoriensystem entlang des jeweiligen Untersuchungsgegenstands auszurichten (z. B. Fokussierung bestimmter Dimensionen, Aufnahme weiterer relevanter Dimensionen wie kulturbezogener Rahmenbedingungen von Institutionen oder Politik). Ein Vergleich kulturbezogener Diskurse verschiedener Textdokumente erscheint zudem erstrebenswert, um einen Beitrag zur Systematisierung des komplexen Forschungsfelds kultureller Bildung auf Diskursebene leisten zu können.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. In Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Kulturellen Bildung im Lebenslauf* (S. 157–198). Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*(2006), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovych, A. & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In Dies. (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung* (S. 13–36). Bamberg: UBP.

Bentrovato, D. (2015). *Narration and Teaching the Nation. The Politics of Education in Pre- and Post-Genocide Rwanda*. Göttingen: V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737005166

Bernhard, R., Hinz, F. & Maier, R. (2017). Einleitung der Herausgeber. Multiperspektivische Zugänge zur Reformation in der Geschichtskultur. In Dies. (Hrsg.), *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht* (S. 7–16). Göttingen: V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737007528.7

Beuter, K. (2019). Sprachen vermitteln, Welten sichten. Konzeptionalisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten. In K. Beuter, A. Hlukhovych, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Sprache und kulturelle Bildung* (S. 15–33). Bamberg: UBP.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Forschung zur kulturellen Bildung*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/de/forschung-zur-kulturellen-bildung-5891.html

Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (2012). Einführung der HerausgeberInnen. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 21–24). München: kopaed.

Böhm, A. (2012). Theoretisches Grundieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: rororo.

Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4*, 20–29.

Dartsch, M., Knigge J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB.

Dumm, S. & Niekler, A. (2016). Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. In M. Lemke & G. Weidemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalysen* (S. 89–116). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07224-7_4

Foucault, M. (1991/1971). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Franken, L. & Lindner, K. (2019). Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrerbildung der Geschichtsdidaktik. In K. C. Schüppel & B. Welzel (Hrsg.), *Sharing Heritage. Objekte, Prozesse, Akteure* (S. 185–197). Berlin: Reimer.

Geertz, C. (2010/1973). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Götzö, M. (2014). Theoriebildung nach Grounded Theory. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 444–458). Bern: Haupt.

Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch* (7. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

Jörissen, B., Klepacki, L. & Wagner, E. (2018). Research in Arts Education. In G. W. Noblit (Hrsg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (S. 1–19). Oxford: Oxford University press.

Kaiser, H. J. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns in Deutschland. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 38–43). Münster: Waxmann.

Keller, R. (2011a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.

Keller, R. (2011b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Klepacki, L. (2012). Warum eigentliche Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 23–35). München: kopaed.

Kraemer, R.-D. (Hrsg.). (2007). *Musikpädagogik – Eine Einführung in das Studium* (2., verbess. Aufl., Forum Musikpädagogik, Bd. 55). Wißner.

Kuchler, C. & Sommer, A. (Hrsg.). (2018). *Wirksamer Geschichtsunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider.

Kühn, C. (2021, i. V.). Kulturelle Bildung und Biografie. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen der Performanz.

Kühn, C., Lindner, K. & Scheunpflug, A. (2021, i. V.). Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Themenheft Kulturelle Bildung, 1(2021).

Landwehr, A. (2007). Wissensgeschichte. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 801–813). Konstanz: UKV-Verlagsgesellschaft.

Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2014a). Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. Hohengehren: Schneider.

Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2014b). *Kultur und Gesellschaft. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Lernbereichen*. Hohengehren: Schneider.

Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D., Werner, F., Klepacki, L. & Wagner, E. (2013). *Forschungen zur Kulturellen Bildung. Bestand und Perspektiven. Projektbericht*. Berlin: BMBF.

Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (2014). Was wir sehen und was wir nicht sehen. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 177–216). München: kopaed.

Luckmann, T. (2006). Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 15–26). Konstanz: UVK.

Müller, R. (2019). *Identität und Musik*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/identitaet-musik

Nünning, A. (2001). Kulturwissenschaft. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe* (S. 335–356.). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03688-9

Reckwitz, A. (2011). Die Kontingenzperspektive der „Kultur". Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften* (S. 1–20). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00468-0_1

Reinwand-Weiss, V.-I. & Stoffers, Nina (2015). *Art for Art's Sake? International Patterns of Legitimizing Arts Education*. Verfügbar unter Kulturelle Bildung Online: https://www.kubi-online.de/artikel/art-for-arts-sake-international-patterns-of-legitimizing-arts-education

Sarasin, P. (1996). Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In W. Hardtwig & H.-U. Wehler (Hrsg.), *Kulturgeschichte Heute. Geschichte und Gesellschaft*, Sonderheft 16 (S. 131–164). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik. Einführung Erziehungswissenschaft*. WBG.

Schöttler, P. (1997). Wer hat Angst vor dem „linguistic turn"? *Geschichte und Gesellschaft*, *23*, 134–151.

Tänzler, D., Knoblauch, H. & Soeffner, H.-G. (Hrsg.). (2006). *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.

Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur ‚Bildung' aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_2

Varkøy, Ø. (2018). Legitimationen musikpädagogischen Handelns aus internationaler Perspektive: Beispiel Skandinavien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 43–51). UTB.

Viebrock, B. (2008). Englischdidaktik im Spiegel neuer Einführungswerke. Ein thematischer Vergleich. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *1*(2008), Bd. 19, 83–120.

Weig, M. & Klepacki, L. (2016). Theaterunterricht und Theater unterrichten. Didaktische Überlegungen zum Unterrichtsfach Theater. In D. Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 133–146). Osnabrück: epOs.

Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. In A. Scheunpflug & M. Prenzel (Hrsg.), *Kulturelle und ästhetische Bildung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 21, S. 83–98). Wiesbaden: VS.

Welsch, W. (2012) Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript.

4.
Wirkungen kultureller Bildung

Lydia Kastner, Nora Umbach, Aiste Jusyte, Susana Ruiz Fernández, Sven Nommensen & Peter Gerjets

Kulturelle Bildung im Kunstmuseum evidenzbasiert gestalten: Entwicklung und Evaluation (digitaler) Kunstkurse zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten von Jugendlichen

1. Einleitung: Primär- und Transfereffekte kultureller Bildung

Kulturelle Bildung bezieht sich auf Kunst und Kultur und verknüpft diese mit einem zusätzlichen Bildungsanspruch, für den sich durchaus unterschiedliche Zielsetzungen formulieren lassen (vgl. Stute & Wibbing, 2014). Beispielsweise kann es kultureller Bildung primär um Bildung zur kulturellen Teilhabe und zur Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen einer Gesellschaft gehen, mithin also um rezeptive und produktive Kompetenzen im Rahmen verschiedener ästhetisch-künstlerischer Ausdrucksformen und Angebote (sogenannte Primäreffekte, Keuchel, 2019). Rezeptive Kompetenzen beziehen sich in diesem Kontext darauf, eigene Zugänge zu verschiedenen künstlerischen Ausdruckformen zu finden und zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit den Künsten fähig zu sein. Produktive Kompetenzen hingegen dienen vor allem der Ermöglichung eigener künstlerischer Praxis mit dem Ziel, Kreativität und subjektives Ausdrucksvermögen zu entwickeln. Letztlich dienen diese beiden Kompetenzbereiche dem Ziel, ein lebensbegleitendes Lernen mit und in den Künsten zu ermöglichen.

Jenseits dieser Perspektive einer „Art for art's sake" (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) werden allerdings häufig auch weitergehende Zielsetzungen von kultureller Bildung formuliert, beispielweise die Förderung der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, seiner Umwelt und Gesellschaft insgesamt (Emert, 2009) oder die Entfaltung von Innovationskraft für die Gestaltung der Gesellschaft (Nettke, 2017). Die Erwartung positiver „Nebenwirkungen" kultureller Bildung reichen bis hin zu Vermutungen wie der, dass eine Förderung musikalischer Kompetenzen in der Grundschule (z. B. durch Schulen mit Musikschwerpunkt) sich positiv auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen und Intelligenz bei Grundschüler(inne)n auswirkt (Bastian, Kornmann & Hafen, 2000). Potenzielle „Nebenwirkungen" dieser Art werden üblicherweise unter dem Begriff Transfereffekte kultureller Bildung adressiert (Knigge, 2013).

Da wir uns in diesem Beitrag mit derartigen Transfereffekten beschäftigen, soll eine allgemeinere Bemerkung zum Thema Transfereffekterwartungen vorangestellt werden: Kulturelle Bildung sollte sich nach unserer Ansicht nicht in erster Linie als Instrument der Förderung bestimmter Transfereffekte verstehen, sondern es vor allem als ihre primäre Aufgabe betrachten, Zugänge zu Kunst und Kultur zu ermöglichen.

Nichtsdestotrotz ist es aber plausibel, dass überzeugende Belege derartiger Transfereffekte der gesamtgesellschaftlichen Wichtigkeit kultureller Bildung sicherlich nicht zum Nachteil gereichen. Ganz im Gegenteil könnten sie durchaus hilfreich sein, um die übergreifende Bedeutung von Kunst und Kultur für Bildungsprozesse mit zusätzlichen Argumenten herauszustreichen.

1.1 Methodische Probleme des Nachweises von Transfereffekten kultureller Bildung

Transfereffekte kultureller Bildung auf belastbare Weise nachzuweisen ist allerdings alles andere als einfach. Daher haben entsprechende Studien üblicherweise mit erheblichen untersuchungs- und messmethodischen sowie konzeptuell-theoretischen Problemen zu kämpfen. Winner et al. (2013) haben eine Metastudie für unterschiedliche Kunstgattungen zum Stand des Nachweises verschiedener vermuteter Transfereffekte durchgeführt und resümieren, dass theoretisch fundierte und methodisch belastbare Studien im Bereich dieser Transfereffekte der Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstformen bislang ausgesprochen selten sind.

Die Frage nach verbesserten Studiendesigns zur Prüfung vermuteter Transfereffekte kultureller Bildung steht auch im Zentrum dieses Beitrags und soll anhand einer konkreten Beispielstudie aus dFem BMBF-Projekt *DigiSelbst*[1] behandelt werden. Das Projekt setzt an drei Hauptproblemen der gegenwärtigen Studienlage an, nämlich

- fehlende *experimentelle* Studien,
- mangelnde *Gruppengrößen* und
- fehlende *theoretisch begründete Messinstrumente* für interessierende Transfereffekte.

Diese drei Hauptprobleme aufgreifend haben wir im Projekt *DigiSelbst* einen experimentellen Untersuchungsansatz mit randomisierter Gruppenzuteilung im Feld (Kunstmuseum) mit statistisch hinreichender Gruppengröße verfolgt (sog. *randomized controlled field trial*), der auf einer Verknüpfung von kunst- und museumspädagogischen Perspektiven mit methodischen und theoretischen Ansätzen aus der psychologischen Grundlagenforschung beruht.

1.2 Transfereffekte der Auseinandersetzung mit Bildender Kunst im Kunstmuseum

Unter den klassischen öffentlich geförderten Kultureinrichtungen ragen die Museen hinsichtlich ihres Angebots an kulturellen Bildungsveranstaltungen – vor allem auch für Schulklassen – mit weitem Abstand heraus (Keuchel, 2013). Schwerpunkte liegen dabei auf Veranstaltungen mit vergleichsweise begrenztem Zeitumfang, die im Zu-

1 Digitale Selbstporträts zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen? [Förderkennzeichen: 01JK1617]

sammenspiel zwischen Museen und Schulen realisiert werden, z. B. Schulklassenführungen. Im eklatanten Widerspruch zur quantitativen Bedeutung dieser Vermittlungsformen kultureller Bildung im Museum steht ihr marginaler Anteil an der Forschungsliteratur zur kulturellen Bildung (3% der erfassten Forschungsbeiträge bei Liebau et al., 2013). Es ist daher noch weitgehend unklar, welche Effekte von kulturellen Bildungsveranstaltungen in Museen zu erwarten sind. Insbesondere ist bisher kaum verlässlich untersucht, welche quantitativen (Transfer-)Effekte bei derartigen zeitlich begrenzten Veranstaltungen auftreten. Hier liegt aus unserer Sicht eine wichtige thematische Forschungslücke im Bereich der kulturellen Bildung.

Ausgesprochen dünn und von der methodischen und theoretischen Belastbarkeit her unbefriedigend ist auch die empirische Befundlage zu Transfereffekten einer Auseinandersetzung speziell mit Bildender Kunst. Winner et al. (2013) differenzieren in ihrer Metastudie zu quantitativen Transfereffekten kultureller Bildungsangebote verschiedener Kunstgattungen zwischen kognitiven Effekten in anderen akademischen Bereichen, Effekten auf Kreativität und kritisches Denken sowie sozialen und behavioralen Effekten (z. B. auf Empathie oder Selbstbild). Es beruht jedoch nur ein kleiner Teil der berichteten Studien auf kausal belastbaren Designs mit randomisierter Bedingungszuweisung.

Kognitiv sind im Bereich Bildender Kunst vor allem experimentelle Transfereffekte auf wissenschaftliche Beobachtungsfertigkeiten (Dolev, Friedlaender & Braverman, 2001) und mit Einschränkungen (korrelative oder quasi-experimentelle Studien) auch auf geometrische Fertigkeiten gezeigt worden (Goldsmith, Winner, Hetland, Hoyle & Brooks, 2013). Für eine erwartete Kreativitätsförderung durch Bildende Kunst liegen laut Winner et al. (2013) bislang ebenso wenig belastbare experimentelle Belege vor wie für die vermuteten sozial-emotionale Transfereffekte auf die Differenziertheit des Selbstbildes (Catterall & Peppler, 2007), die Verarbeitung von Emotionen (Goldstein, Tamir & Winner, 2013) oder die Empathie mit anderen Personen (Goldstein & Winner, 2012).

1.3 Theoretische Überlegungen zur Passung von Transfereffekten und Merkmalen kultureller Bildungsangebote

Diese Befundlage gibt Anlass zu einer theoretischen Nachfrage, nämlich der, warum denn eigentlich erwartet wird, dass eine Auseinandersetzung mit Bildender Kunst zu entsprechenden Transfereffekten führen sollte. Wenn man diese Frage aus einer instruktionspsychologischen Perspektive betrachtet und die Zielkonstrukte für Transfereffekte (wie z. B. Empathie) als erwerbbare Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen konzeptualisiert, sollte das Auftreten von Transfereffekten sehr stark davon abhängen, ob die Art der gewählten Auseinandersetzung mit Bildender Kunst hinreichend viele effektive Lerngelegenheiten zur Verbesserung dieser Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kompetenzen bietet. Das heißt im Umkehrschluss, dass eine künstlerische Auseinandersetzung, die eine bestimmte Zielfertigkeit nicht vermittelt, einübt, voraussetzt oder reflektiert, auch nur wenig Beiträge zu ihrer Ausformung und Verbesserung leisten können sollte.

Im Sinne dieser Überlegungen gehen auch Hetland, Winner, Veenema und Sheridan (2013) in ihrem „Studio Thinking"-Ansatz vor, indem sie die kognitiven und motivationalen Fähigkeiten identifizieren, die für jedwede eigene künstlerischen Auseinandersetzung im Bereich Bildender Kunst und für jede Ausbildung zum künstlerischen Arbeiten grundlegend sind (sog. „Studio Habits of Mind") und die daher theoretisch als entsprechend plausible Kandidaten für generelle Transfereffekte Bildender Kunst angesehen werden können. Diese acht „Studio Habits of Mind" (Handwerk entwickeln, sich engagieren und beharren, etwas imaginieren, sich ausdrücken, genau beobachten, reflektieren, explorieren und künstlerische Welten verstehen) beschreiben nach Ansicht von Hetland et al. (2013) Denkprozesse, die während eines künstlerischen Entstehungsprozesses zentral sind und die entsprechend auch durch eine aktive Auseinandersetzung mit Bildender Kunst gefördert und entwickelt werden sollten.

Dabei fällt allerdings auf, das sozial-emotionale Fähigkeiten wie die oben genannten Beispiele nicht in den Kernbereich des „Studio Thinking" nach Hetland et al. (2013) fallen. Dies könnte erklären, warum entsprechende Transfereffekte für Bildende Kunst bislang nicht nachgewiesen werden konnten. Allerdings ist damit noch nicht gesagt, dass die Kernelemente des „Studio Thinking" nicht gezielt genutzt werden könnten, um sehr spezifische kulturelle Bildungsangebote zu gestalten und zu optimieren, die auf eine Förderung derartiger sozial-emotionaler Fähigkeiten abzielen. Würde man z. B. eine künstlerische Auseinandersetzung mit Fragen der Emotionswahrnehmung und Empathie oder mit Fragen der Differenziertheit des Selbstkonzepts im Medium der Bildenden Kunst anstoßen, so könnten „Studio Habits" wie genaue Beobachtung, Imagination, Reflexion etc. durchaus dazu beitragen, die eigene Emotionswahrnehmung oder das eigene Selbstkonzept zu verfeinern. Allerdings würde man sehr spezifische Transfereffekte erwarten, die sich aus der Kombination einer künstlerischen Auseinandersetzung mit den ihr eigenen generischen Merkmalen (z. B. Studio Thinking) und dem konkret-inhaltlich verfolgten künstlerischen Projekt (z. B. zum Thema Emotion) ergeben. Diese Vorhersage und ihre empirische Prüfung stehen im Zentrum des Projekts *DigiSelbst*, das im Folgenden dargestellt wird.

2. Forschungsansatz des *DigiSelbst*-Projekts

Konkret geht es im *DigiSelbst*-Projekt um die Frage, ob sich theoretisch herleiten und methodisch belastbar nachweisen lässt, dass bestimmte Formen der Auseinandersetzung mit Bildender Kunst im Rahmen kultureller Bildungsveranstaltungen im Kunstmuseum positive Transfereffekte auf spezifische sozial-emotionale Fähigkeiten haben (sollten). Um diese Frage zu beantworten und um einen neuen und interdisziplinären Ansatz zur Untersuchung von Transfereffekten der Auseinandersetzung mit Bildender Kunst im Museum zu entwickeln, wurden kunst- und museumspädagogische Perspektiven mit grundlagenpsychologischen Modellen und Methoden verwoben.

Die gewählte Herangehensweise ist dabei eher konstruktiv als analytisch, d. h. es wurden nicht bestehende kulturelle Angebote (z. B. Kursangebote) im Kunstmuseum daraufhin untersucht, welche Transfereffekte sie im Licht der soeben beschriebenen theoretischen Perspektive haben könnten (und in welchem Ausmaß sie diese auch tat-

sächlich haben), sondern es wurden die in der Literatur beschriebenen sozial-emotionalen Zielkonstrukte für Transfereffekte Bildender Kunst aufgegriffen und versucht, ein kulturelles Bildungsangebot zu gestalten, das nachweislich etwas zur Entwicklung dieser Zielkonstrukte beitragen kann. Bei der Konstruktion entsprechender Kursangebote haben wir neben grundlagenpsychologischen Erkenntnissen zu den Zielkonstrukten auch instruktionspsychologische Überlegungen zu effektiven Lerngelegenheiten sowie Einsichten zu „Studio Habits" und museumspädagogische Kurskonzeptionen herangezogen und diese mit kunsthistorischen und kunstpädagogischen Fachkenntnissen verknüpft, um geeignete künstlerische Projekten zu den avisierten Zielkonstrukten zu identifizieren. Insgesamt wurden drei strukturell sehr vergleichbare Kursangebote entwickelt, die sich lediglich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung unterschieden, um diese dann experimentell im Feld hinsichtlich ihrer spezifischen sozial-emotionalen Transfereffekte miteinander zu vergleichen. Dabei war einer der Kurse spezifisch auf das Thema Emotionswahrnehmung als Teilkomponente von Empathie ausgerichtet (Emotionskurs). Ein zweiter Kurs fokussierte inhaltlich auf das Thema Selbstwahrnehmung unter dem Gesichtspunkt der Differenziertheit des Selbstkonzepts (Selbstkonzeptkurs). Diese beiden auf sozial-emotionale Transfereffekte angelegten Kursangebote wurden mit einem Kontrollkurs (Epochenkurs) verglichen. Dieser war mit den beiden „psychologischen" Kursen strukturell identisch und stellte ebenso wie diese eine zeichnerische Auseinandersetzung mit Selbstporträts als künstlerische Aufgaben in den Mittelpunkt, dies aber inhaltlich nicht unter einer psychologischen sondern unter einer kunsthistorischen Perspektive (Durch welche Merkmale zeichnen sich Porträtdarstellungen unterschiedlicher Kunstepochen aus?).

2.1 Gewählte Zielkonstrukte für Transfereffekte

Der Emotionskurs wurde zur Förderung von Emotionswahrnehmung als Teilkomponente von Empathie konzipiert, also dem allgemeinen Einfühlungsvermögen einer Person in eine andere. Sich in die mentale und emotionale Situation einer anderen Person hineinzuversetzen und die Situation aus ihrer Perspektive zu betrachten und mitzuerleben setzt einerseits die Fähigkeit zur Empathie voraus, fördert aber andererseits auch die Verbesserung dieser Fähigkeit (Winner, 2019). Dabei müssen zwei aufeinander aufbauende Teilfähigkeiten als Komponenten von Empathie unterschieden werden: Kognitive Empathie bezeichnet zunächst die Fähigkeit, die mentale und emotionale Situation einer anderen Person rein sachlich erkennen zu können, also anhand bestimmter Hinweisreize korrekt zu vermuten, was eine andere Person gerade denkt oder fühlt. Eine zweite und darauf aufbauende Komponente ist die emotionale oder affektive Empathie, also die Fähigkeit, selbst das mitzuempfinden, was auch der Andere fühlt. Affektive Empathie bedeutet also, Mitgefühl und Mitleid empfinden zu können oder auch an der Freude eines Anderen teilhaben zu können. Diese affektive Reaktion auf den Gemütszustand eines Anderen setzt zunächst das Erkennen dieses Gemütszustands voraus (d. h. kognitive Empathie) und ist seinerseits die Grundlage empathischen Sozialverhaltens in vielen Alltagsituationen (Ekman & Friesen, 2003). Damit das Erkennen gelingt, müssen zentrale Hinweisreize wie Merkmale des Ge-

sichtsausdrucks korrekt erkannt und interpretiert werden. Schwierigkeiten bei der Emotionserkennung auf Basis von Gesichtsausdrücken gehen entsprechend häufig mit klinischen Störungen des Sozialverhaltens einher (z. B. Autismus, Harms, Martin & Wallace, 2010). Die Beurteilung emotionaler Gesichtsausdrücke ist damit als Facette empathischer Fähigkeiten eine wichtige Grundlage kompetenten Sozialverhaltens.

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Emotionserkennungsleistungen gezielt verbessern lassen, etwa durch Aufmerksamkeitslenkung auf die für die Emotionserkennung relevanten Gesichtspartien mittels Instruktionen. Dies zeigen sowohl klinische Studien mit autistischen (Harms, Martin & Wallace, 2010) und Schizophreniepatienten (Silver, Goodman, Knoll & Isakov, 2004) als auch Studien mit nicht klinischen Populationen (Zhou, Cheng, Zhang & Wong, 2012). Zhou et al. (2012) konnten auch zeigen, dass sich die Verarbeitung von Gesichtern durch Erfahrungen im Porträtzeichnen verbessern lässt. Ähnliche Ergebnisse fanden Balas und Sinha (2007). Sie zeigten, dass Personen mit Zeichenerfahrung gegenüber unerfahrenen Zeichnern deutlich besser relevante Merkmale eines Gesichts selektieren konnten. Diese Befunde haben wir bei der Konzeption des Emotionskurses aufgegriffen, mit dem durch eine künstlerische Auseinandersetzung mit Fragen der Emotionswahrnehmung und Empathie die Fähigkeit zur Beurteilung emotionaler Gesichtsausdrücke und damit eine Grundlage von Empathie gefördert werden soll.

Ein zweites Zielkonstrukt für Transfereffekte im *DigiSelbst*-Projekt ist die Förderung der eigenen Selbstwahrnehmung im Hinblick auf die Differenziertheit des Selbstkonzepts. Unter dem Selbstkonzept versteht man dabei die Gesamtheit der Wissensbestände, die eine Person über sich selbst besitzt und auf die sie potenziell zugreifen kann (Aronson, Wilson & Akert, 2008). Das Selbstkonzept ist dabei als multidimensionales Konstrukt zu verstehen, das aus vielen unterschiedlichen Facetten besteht. Wir haben bei der Konzeption des Selbstkonzeptkurses auf das „Multi-Self-Aspect-Framework" von McConnell (2011) Bezug genommen, in dem das Selbstkonzept als ein Netzwerk von Knoten konzeptualisiert wird, die jeweils Selbstaspekte wie soziale Rollen sowie die mit ihnen verbundenen Attribute der eigenen Person repräsentieren und die in ihrer Zugänglichkeit variieren können. Die Fähigkeit, um deren Förderung es uns konkret ging, ist dabei der nuancierte Zugang zu Merkmalen der eigenen Persönlichkeit im Kontext verschiedener sozialer Rollen, der sogenannten Selbstkomplexität (Linville, 1985; Woolfolk, Gara, Allen & Beaver, 2004). Viele Facetten des eigenen Selbst differenziert wahrnehmen zu können (d. h. ein komplexes Selbstkonzept zu besitzen) kann z. B. davor schützen bei Misserfolgen in einem Lebensbereich (etwa einer schlechten Mathenote) eine generalisierte negative Bewertung der eigenen Person vorzunehmen (Campbell, Chew & Scratchley, 1991). Ein komplexes Selbstkonzept wird daher auch als potenzieller Schutz, z. B. vor klinischen Auffälligkeiten wie depressiven Reaktionen, postuliert (Linville, 1987; Rafaeli-Mor & Brown, 1997). Dieser postulierte Schutzmechanismus eines komplexen Selbstkonzepts kann als grundlegender Prozess für die Aufrechterhaltung von allgemeinem Wohlbefinden in verschiedenen Lebensbereichen verstanden werden (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). Diese Befunde haben wir bei der Konzeption des Selbstkonzeptkurses aufgegriffen, der durch eine künstlerische Auseinandersetzung mit Fragen des Selbstkonzepts im Kontext verschiedener

sozialer Rollen die eigene Selbstwahrnehmung und die Differenziertheit des eigenen Selbstkonzepts fördern soll.

2.2 Gestaltung der Kursangebote

Die Entwicklung der beiden auf sozial-emotionale Transfereffekte hin angelegten Kursangebote (Emotionskurs, Selbstkonzeptkurs) sowie des Kontrollkurses zum experimentellen Vergleich (Epochenkurs) fand im Rahmen einer interdisziplinären Kooperation des Leibniz-Instituts für Wissensmedien in Tübingen mit dem Herzog Anton Ulrich-Museum in Braunschweig statt. Insgesamt wurden drei jeweils neunstündige Kursprogramme entwickelt, die über einen Zeitraum von drei Wochen (eine Sitzung pro Woche) angeboten wurden und sich an Jugendliche im Alter von 12–18 Jahren richteten. Alle drei Kurse wurden zum Thema Selbstporträts und Porträtzeichnen entwickelt, sind in ihrem strukturellen Aufbau identisch gehalten und unterscheiden sich nur in ihrer inhaltlichen Ausrichtung.

In der ersten Kurssitzung stand der Wissenserwerb zum Thema Selbstporträt in Verbindung mit dem konkret-inhaltlichen Schwerpunkt des Kurses im Vordergrund (Emotion, Selbstkonzept oder Kunstepochen). In dieser Sitzung wurde das genaue Beobachten geschult und der jeweilige Kursinhalt mittels visueller Beispiele illustriert. Anschließend wurde das neu erworbene Wissen in der Ausstellung selbst durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken, die zu dem jeweiligen Thema passten, vertieft. Als Hausaufgabe wurden zwei Arbeitsblätter ausgegeben, auf denen Kursinhalte wiederholt und in der Auseinandersetzung mit einem weiteren Kunstwerk angewendet werden sollten.

In der zweiten Kurssitzung stand eine eigene künstlerisch-zeichnerische Auseinandersetzung mit Porträtzeichnungen im Vordergrund. Die Jugendlichen erhielten die Möglichkeit das gelernte Wissen zum Spezialthema des Kurses aktiv in verschiedenen Zeichenaufgaben anzuwenden, die sich auf Kunstwerke des Museums bezogen, dabei unterschiedliche gestalterische Problemstellungen aufwiesen und mit steigendem Schwierigkeitsgrad dargeboten wurden. Beispielsweise sollten im Emotionskurs zunächst emotionale Gesichtsausdrücke in graphischen Kunstwerken zeichnerisch nachempfunden werden. Im zweiten Schritt sollte die Emotionalität der Darstellung intensiviert werden. Schließlich sollten im Rahmen von Transferaufgaben neutrale Porträtdarstellungen emotionalisiert werden. Analoge Aufgaben wurden auch in den beiden Alternativkursen zum Thema multiple Selbstaspekte bzw. Epochenmerkmale vorgegeben. Beispielsweise sollten sich die Kursteilnehmenden im Selbstkonzeptkurs zeichnerisch in verschiedene Rollen einer Person in einem Kunstwerk einfühlen. Alle Zeichenaufgaben wurden digital am Tablet bearbeitet, um es den Jugendlichen zu erleichtern, ihre handwerklichen Möglichkeiten zu entwickeln, ihre Vorstellungen umzusetzen und Möglichkeiten der Gestaltung zu explorieren. Dazu wurde eigens eine App entwickelt, die eine Auswahl sinnvoller digitaler Unterstützungsmaßnahmen für die eigene künstlerische Auseinandersetzung im Bereich Bildender Kunst bietet, z. B. einfache Editierfunktionen, ein Durchpausen mit unterschiedlicher Intensität von Vorlagen oder Vergrößerungsmöglichkeiten für das Zeichnen von Details. Darüber

hinaus registriert die App den gesamten Zeichenprozess, was sowohl für Forschungszwecke aber auf für die Präsentation und Diskussion von Zeichenprozessen genutzt werden kann. Die Kurssitzung endete mit der gegenseitigen Vorstellung und Reflexion der eigenen Zeichnungen.

In der dritten Kurssitzung stand wieder eine künstlerisch-zeichnerische Auseinandersetzung im Vordergrund, diesmal aber mit der eigenen Person. Als Zeichenvorlagen wurden Selfies mit dem Tablet erstellt, aus denen dann digitale Zeichnungen erstellt wurden. Je nach Kursinhalt zielten die Selfies auf eine Inszenierung einer emotionalen Situation, eines Rollenkonflikts oder einer vergangenen Kunstepoche ab. Es wurde angenommen, dass die Schaffung eines Selbstbezugs durch diese Inszenierung zu einer tieferen Verarbeitung des Lernmaterials führt (Symons & Johnson, 1997). Wie in der zweiten Kurssitzung wurde die Zeichenphase mit einer gegenseitigen Vorstellung und Reflexion der eigenen Zeichnungen abgeschlossen. Alle bearbeiteten Grafiken und Aufgaben sind im Anhang schematisch für alle Kurse dargestellt.

3. Methode

3.1 Teilnehmende

Mit einem Vortest-Nachtest-Kontrollgruppenplan wurden Daten von 294 Schülerinnen und Schülern erhoben. Klassen der Klassenstufen 7 bis 12 aller Schularten nahmen an den angebotenen Kursen teil. Dabei wurde jede Klasse zufällig in zwei Gruppen geteilt und anschließend einem der Kurse zugeordnet. Durch diese zufällige Einteilung sollten sowohl Unterschiede zwischen den Gruppen als auch Unterschiede über die Zeit hinsichtlich der sozial-emotionalen Fähigkeiten wie Emotionserkennung (Schönenberg, Louis, Mayer & Jusyte, 2013) und Differenziertheit des Selbstkonzepts (Aron, Aron & Smollan, 1992; Linville, 1985) ermittelt werden. Insgesamt nahmen 137 Mädchen, 112 Jungen und 45 Jugendliche ohne Angabe zum Geschlecht teil. Das durchschnittliche Alter betrug 15.02 Jahre (SD = 1.75 Jahre). Als potenzielle Moderatorvariable wurden per Fragebogen die Empathiefähigkeiten der Teilnehmenden erfasst (Toronto Empathy Questionnaire, TEQ, Spreng, McKinnon, Mar & Levine, 2009).

3.2 Aufgaben zur Messung von Transfereffekten

3.2.1 Emotionserkennungsaufgabe

Zur Erfassung der Emotionserkennungsleistung wurden digitalisierte Farbfotografien von fünf männlichen und fünf weiblichen Modellen mit fünf affektiven (Ärger, Angst, Trauer, Überraschung, Ekel) und neutralen Gesichtsausdrücken aus der Radboud Faces Datenbank (Langener et al., 2010) ausgewählt. Die Fotografien eignen sich aufgrund ihrer Genauigkeit in der Vermittlung des emotionalen Gesichtsausdrucks besonders gut als Testmaterial für das experimentelle Setting. Die FantaMorph Software (Abrosoft) wurde genutzt, um aus einem affektiven und einem neutralen Gesichtsausdruck einer Person Abbildungen mit verschiedenen emotionalen Intensitäten zu kreieren. Das finale Stimulusset bestand aus 51 Intensitätsstufen (2%-Schritte),

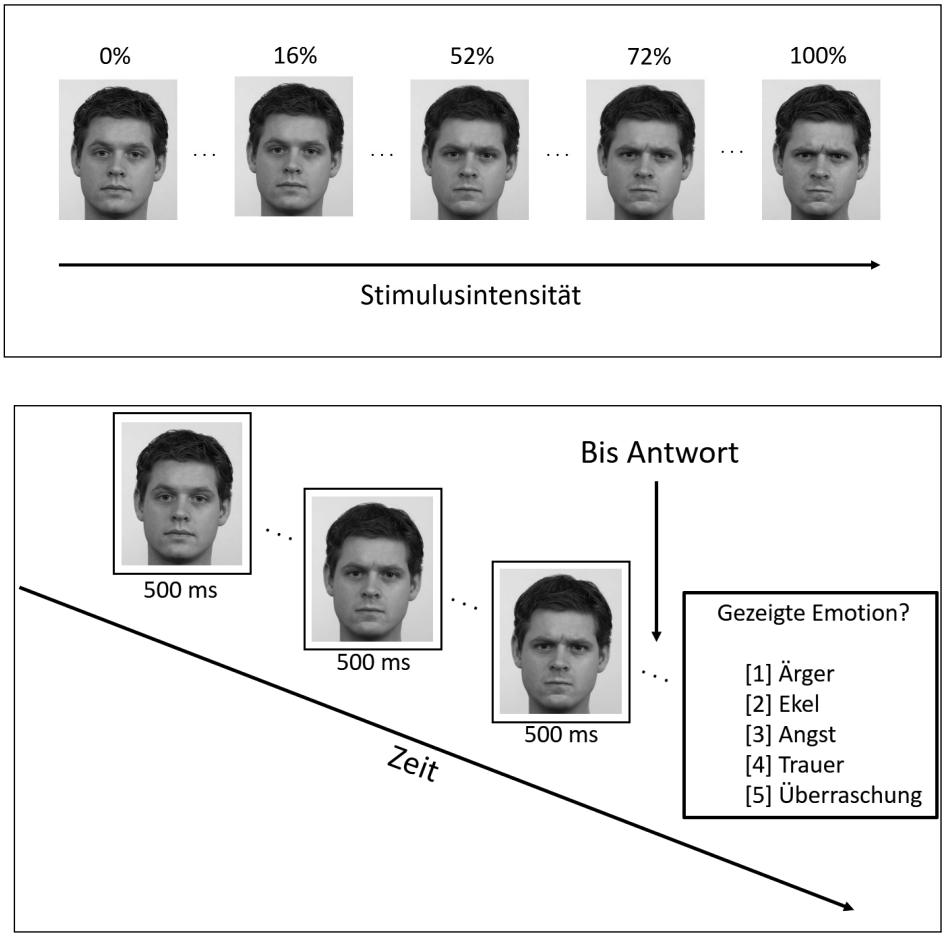


Abb. 1: (A) Beispiel des verwendeten Stimulusmaterials; (B) Illustration eines Durchgangs der Emotionserkennungsaufgabe.

welche von 0% (neutraler Gesichtsausdruck) bis 100% (vollausgeprägter emotionaler Gesichtsausdruck) reichten. Bei der Stimuluspräsentation wurden die Intensitätsstufen nacheinander gezeigt und dabei die Intensität alle 500 ms gesteigert. Die gezeigte Emotion sollte dabei möglichst schnell und korrekt erkannt werden. Die Aufgabe bestand aus 50 Durchgängen (10 Modelle × 5 Emotionen). In Abbildung 1 „(A) Beispiel des verwendeten Stimulusmaterials; (B) Illustration eines Durchgangs der Emotionserkennungsaufgabe" ist ein Beispiel des verwendeten Stimulusmaterials (A) sowie der Aufgabe (B) dargestellt.

3.2.2 Selbstkonzeptaufgabe

Basierend auf dem Selbstkomplexitätsmodell von Linville (1985) wurde eine Aufgabe entwickelt, mit der die Komplexität des Selbstkonzepts der Teilnehmenden untersucht wurde. Dabei wurde die Anzahl und Verschiedenheit von Selbstaspekten, die kognitiv

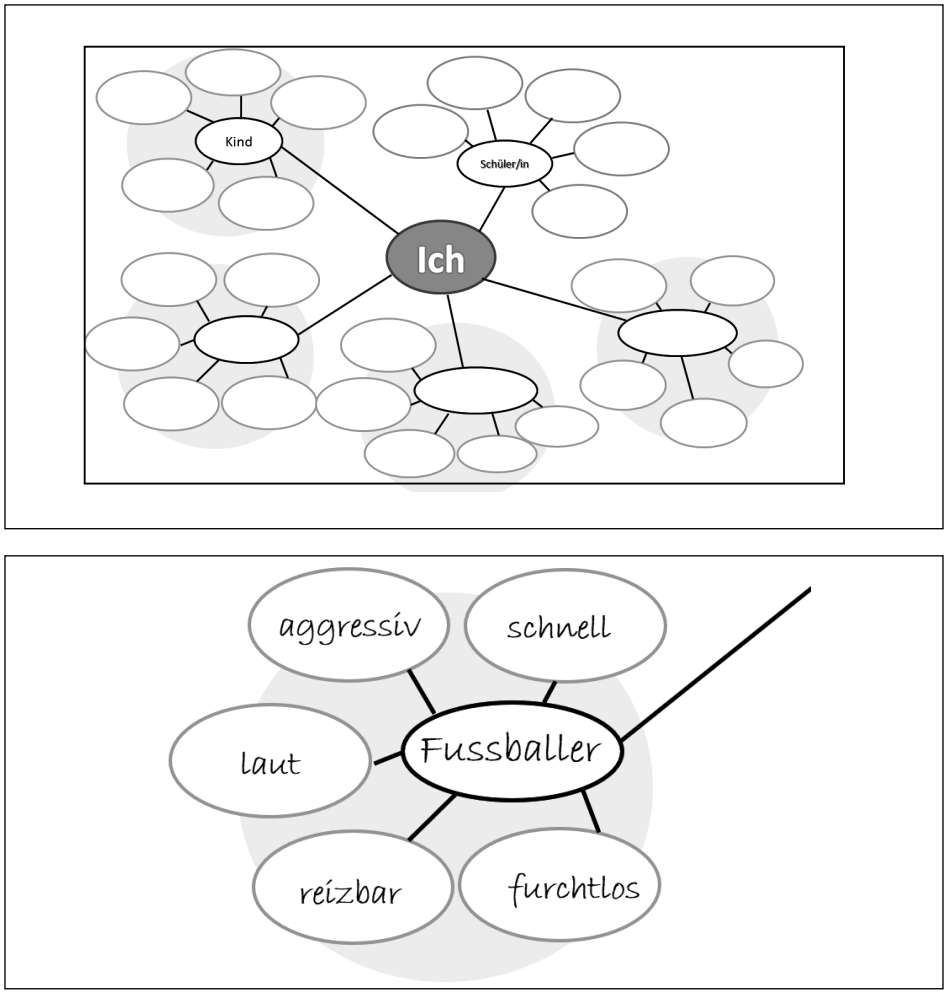


Abb. 2: (A) Beispiel des verwendeten Aufgabenformulars zur Erfassung der Komplexität des Selbstkonzepts; (B) Beispiel für ein ausgefülltes Formular.

als Wissen über das eigene Selbst organisiert sind, anhand von Adjektiven erfasst, die zur Selbstbeschreibung in verschiedenen eigenen Rollen genutzt wurden (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). Aufgabe der Teilnehmenden war es, auf einem Formular (siehe Abbildung 2) neben zwei vorgegebenen Rollen (Kind und Schüler/in), drei weitere wichtige Rollen in ihrem Leben zu benennen und sich selbst im Kontext der jeweiligen Rollen mit Adjektiven zu charakterisieren, die aus einer Liste mit 90 Adjektiven ausgewählt (Aron et al., 1992) oder auch selbst generiert werden konnten. Gemessen wurde die Anzahl der genannten Rollen und die Anzahl und Verschiedenartigkeit der verwendeten Adjektive. In Abbildung 2 „(A) Beispiel des verwendeten Aufgabenformulars zur Erfassung der Komplexität des Selbstkonzepts; (B) Beispiel für ein ausgefülltes Formular“ ist die Aufgabe (A) sowie ein Beispiel eines Schülers (B) dargestellt.

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1 Spezifische Effekte der Kursteilnahme auf die Emotionserkennung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieses Projekts überblicksartig dargestellt werden. Es konnte eine Verbesserung in der Emotionserkennungsleistung hinsichtlich der Sensitivität in allen drei Kursen festgestellt werden, d.h., die Jugendlichen waren in der Lage, bei der Nachtestung die dargebotenen Emotionen bereits bei geringeren Emotionsintensitäten zu erkennen als im Vortest. Für den Emotionskurs ($N = 66$) zeigten sich darüber hinaus spezifische Effekte in der Emotionserkennungsleistung. Sowohl die im Kurs zeichnerisch bearbeiteten Emotionen, Ärger und Angst, als auch die zeichnerisch nicht bearbeiteten Emotionen, Ekel, Trauer und Überraschung, wurden nach der Teilnahme am Emotionskurs mit einer höheren Wahrscheinlichkeit korrekt erkannt als nach der Teilnahme in den beiden anderen Kursen.

Da Effekte gefunden wurden, die spezifisch für den Emotionskurs sind, lässt sich vermuten, dass die kognitive sowie die zeichnerische Auseinandersetzung zur Verbesserung von Emotionserkennungsleistungen beigetragen haben. In zukünftigen Studien sollte genauer der Einfluss des Zeichnens auf die Emotionserkennungsleistung untersucht werden. Das Zeichnen könnte beispielsweise zu einer akkurateren mentalen Repräsentation der Charakteristika einzelner Emotionen beigetragen haben (Van Meter & Firetto, 2013). Für die Akkuratheit der mentalen Repräsentation sollte dabei jedoch auch die Qualität der erstellten Zeichnungen eine entscheidende Rolle spielen (Scheiter, Schleinschok & Ainsworth, 2017). Hier könnte die im Kursprogramm verwendete Technik des „digitalen Durchpausens" es erleichtert haben, besonders akkurate und damit lernförderliche Zeichnungen emotionaler Gesichtsausdrücke zu erstellen. Dafür sind jedoch weiterführende Analysen auch der mittels der Tablets aufgezeichneten Prozessdaten nötig.

4.2 Spezifische Effekte der Kursteilnahme auf die Differenziertheit des Selbstkonzepts

Im Hinblick auf die Effekte des Zeichnens auf die Differenziertheit des Selbstkonzept konnten in einer ersten explorativen Analyse spezifische Effekte bei Personen mit einer geringer ausgeprägten Empathiefähigkeit im Selbstkonzeptkurs ($N = 49$) gefunden werden. Es zeigte sich, dass besonders Jugendliche mit geringer ausgeprägten Empathiefähigkeiten von der zeichnerischen Auseinandersetzung mit Rollenvielfalt dahingehend profitieren, als dass diese Jugendlichen sich selbst nach dem Besuch des Selbstkonzeptkurses – anders als nach dem Besuch der anderen beiden Kurse – mit mehr unterschiedlichen Adjektiven in unterschiedlichen Rollen beschrieben als vorher. Für Jugendliche, die bereits vor Beginn des Kurses höhere Empathiefähigkeiten aufwiesen, waren mit diesem Komplexitätsmaß für das Selbstkonzept keine spezifischen Verbesserungen nachweisbar. Dabei muss allerdings zum einen berücksichtigt werden, dass das neu entwickelte Instrument zur Messung des Selbstkonzepts bezüglich dieses Komplexitätsmaßes zu Deckeneffekten geführt haben könnte, da viele der Jugendlichen bereits im Vortest die maximal mögliche Anzahl an Rollen ausgefüllt

und dabei auch die maximal mögliche Anzahl an Adjektive (ohne Dopplungen) verwendet haben. Zum anderen ist zu bedenken, dass der Selbstkonzeptkurs auf einer zeichnerischen Auseinandersetzung mit „Empathieaufgaben" fokussierte, so dass eine Moderation des Kurseffektes auf die Differenziertheit des Selbstkonzepts durch die bereits vorher verfügbaren Empathiefähigkeiten der Jugendlichen durchaus auch so erklärbar ist, dass Jugendliche mit höheren Empathiefähigkeiten von derartigen empathieorientierten Aufgaben weniger profitieren als Jugendliche mit geringer ausgeprägten Fähigkeiten zur Empathie.

5. Fazit

Der zentrale Ansatz des DigiSelbst-Projekts besteht darin, experimentell zu untersuchen, ob sich sozial-emotionale Transfereffekte kultureller Bildungsangebote durch spezifisch gestaltete Kursprogramme fördern lassen und ob eine evidenzbasierte psychologische Perspektive dafür hilfreich ist (vgl. Gerjets & Schwan, im Druck). Die skizzierten Ergebnisse weisen darauf hin, dass spezifische Formen der zeichnerischen Auseinandersetzung mit Bildender Kunst in der Tat experimentell nachweisbare positive Transfereffekte auf sozial-emotionale Fähigkeiten haben können. Darüber hinaus konnte belegt werden, dass es vielversprechend ist, theoretische Konzepte und empirische Messinstrumente aus der psychologischen Grundlagenforschung heranzuziehen, um eine Beschreibung und Erfassung von Zielkonstrukten für Transfereffekte zu erreichen, die es ermöglicht, diese Transfereffekte kultureller Bildungsangebote auch objektiv nachzuweisen.

Die gefundenen Effekte, wie z.B. eine bessere Emotionserkennung oder eine differenzierte Selbstwahrnehmung variierten differenziell mit dem Kursinhalt. So konnte im Emotionskurs beispielsweise eine spezifische Verbesserung für zeichnerische sowie nicht-zeichnerisch bearbeitete Emotionen gefunden werden. Insgesamt lässt sich damit aus unseren Ergebnissen folgern, dass kulturelle Bildungsangebote, die auf derartige sozial-emotionale Transfereffekte abzielen, entsprechend spezifisch gestaltet sein sollten, um hinreichend Gelegenheiten zu geben, die avisierten Fähigkeiten im Kontext des Angebots auch effektiv zu entwickeln.

Da bisher in der Literatur nur sehr wenige Studien zu domänenübergreifenden Transfereffekten auf sozial-emotionale Fähigkeiten vorliegen und diese die Fragestellung auch häufig nur mit wenig belastbaren methodischen Ansätzen adressieren (Winner, 2019), ist eine Ausweitung der hier skizzierten Herangehensweise aus unserer Sicht für die weitere Entwicklung des Forschungsfeldes vielversprechend. Kernelemente, die sich im DigiSelbst-Projekt für einen belastbaren Nachweis entsprechender Transfereffekte als wichtig erwiesen haben, sind dabei vor allem drei Aspekte: (1) Ein kontrolliertes und randomisiertes experimentelles Setting zum Beleg kausaler Effekte, (2) eine hinreichende Gruppengrößen für eine inferenzstatistisch befriedigende Absicherung gefundener (bzw. nicht gefundener) Effekte und (3) eine Charakterisierung avisierter Transfereffekte auf Basis psychologischer Konstrukte und Prozessannahmen mit entsprechender Ableitung geeigneter empirischer Messmethoden aus der psychologischen Grundlagenforschung.

Literatur

Aron, A., Aron, E. N. & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(4), 596–612. doi:https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). *Sozialpsychologie*. München: Pearson.

Balas, B. & Sinha, P. (2007). Portraits and perception: configural information in creating and recognizing face images. *Spatial Vision, 21*(1-2), 119–135. doi:https://doi.org/10.1163/156856808782713843

Bastian, H. G., Kornmann, A. & Hafen, R. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.

Campbell, J. D., Chew, B. & Scratchley, L. S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: The effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality, 59*(3), 473–505. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00257.x

Catterall, J. S. & Peppler, K. A. (2007). Learning in the visual arts and the worldviews of young children. *Cambridge Journal of Education, 37*(4), 543–560. doi:https://doi.org/10.1080/03057640701705898

Dolev, J. C., Friedlaender, L. K. & Braverman, I. M. (2001). Use of fine art to enhance visual diagnostic skills. *Jama, 286*(9), 1020–1021. doi:https://doi.org/10.1001/jama.286.9.1019

Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Los Altos, CA: Ishk.

Emert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung?* Verfügbar unter https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all

Gerjets, P. & Schwan, S. (i. D.). Evidenzbasierte Entwicklung innovativer Vermittlungsformate zur Unterstützung des Wissenserwerbs. In H. Mohr & D. Modaressi-Tehrani (Hrsg.), *Museen der Zukunft: Trends und Herausforderungen eines innovationsorientierten Kulturmanagements*. Bielefeld: transcript.

Goldsmith, L. T., Winner, E., Hetland, L., Hoyle, C. & Brooks, C. (2013). *Relationship between visual arts learning and understanding geometry.* Paper presented at the Society for Research in Child Development, Seattle.

Goldstein, T. R., Tamir, M. & Winner, E. (2013). Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 7*(2), 191–196. doi:https://doi.org/10.1037/a0030209

Goldstein, T. R. & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19–37. doi:https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Harms, M. B., Martin, A. & Wallace, G. L. (2010). Facial emotion recognition in autism spectrum disorders: a review of behavioral and neuroimaging studies. *Neuropsychology Review, 20*(3), 290–322. doi:https://doi.org/10.1007/s11065-010-9138-6

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2013). *Studio Thinking 2*. Columbia University: Teachers College Press.

Keuchel, S. (2013). *mapping//kulturelle-bildung. Zentrum für Kulturforschung (ZfKf)*. Essen: Stiftung Mercator GmbH.

Keuchel, S. (2019). C*hancen und Herausforderungen für kulturelle Bildungskooperationen im Ganztag: Zu Wirkungsfragen formaler und non-formaler Bildungspraxis*. Verfügbar unter https://www.kubi-online.de

Knigge, J. (2013). Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung zwischen Transfereffekten und Kompetenzmodellierung – Einige Anmerkungen aus musikpädagogischer Perspektive. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der BMBF-Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin* (S. 51–54). Bonn: BMBF.

Langener, O., Dotsch, R., Bijlstra, G., Woigboldus, D. H. J., Hawk, S. T. & Van Knippenberg, A. (2010). Presentation and validation of the Radboud Faces Database. *Cognition and Emotion, 24*(8), 1377–1388. doi:https://doi.org/10.1080/02699930903485076

Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D., Werner, F., Klepacki, L. & Wagner, E. (2013). Forschung zur kulturellen Bildung. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung*. Berlin: BMBF.

Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition, 3*(1), 94–120. doi:https://doi.org/10.1521/soco.1985.3.1.94

Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(4), 663. doi:https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.663

McConnell, A. R. (2011). The multiple self-aspects framework: Self-concept representation and its implications. *Personality and Social Psychology Review, 15*(1), 3–27. doi:https://doi.org/10.1177/1088868310371101

Montagne, B., Kessels, R. P. C., De Haan, E. H. F. & Perrett, D. I. (2007). The emotion recognition task: A paradigm to measure the perception of facial emotional expressions at different intensities. *Perceptual and Motor Skills, 104*(2), 589–598. doi:https://doi.org/10.2466/pms.104.2.589-598

Nettke, T. (2017). W*as ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen*. Verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/was-museumspaedagogik-bildung-vermittlung-museen

Rafaeli-Mor, E. & Brown, G. (1997). Reexamining self-complexity's role in buffering depression: An alternative measurement strategy. *Paper presented at the Poster session presented at the 4th annual meeting of the European Association of Psychological Assessment*, Lisbon, Portugal.

Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J. (2002). Self-complexity and well-being: A review and research synthesis. *Personality and Social Psychology Review, 6*(1), 31–58. doi:https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0601_2

Scheiter, K., Schleinschok, K. & Ainsworth, S. (2017). Why sketching may aid learning from science texts: Contrasting sketching with written explanations. *Topics in Cognitive Science, 9*(4), 866–882. doi:https://doi.org/10.1111/tops.12261

Schönenberg, M., Louis, K., Mayer, S. & Jusyte, A. (2013). Impaired identification of threat-related social information in male delinquents with antisocial personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 27*(4), 496–505. doi:https://doi.org/10.1521/pedi_2013_27_100

Silver, H., Goodman, C., Knoll, G. & Isakov, V. (2004). Brief emotion training improves recognition of facial emotions in chronic schizophrenia. A pilot study. *Psychiatry Research, 128*(2), 147–154. doi:https://doi.org/10.1016/j.psychres.2004.06.002

Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A. & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale Development and Initial Validation of a Factor-Analytic Solution to Multiple Empathy Measures. *Journal of Personality Assessment, 91*(1), 62–71. doi: 10.1080/00223890802484381

Stute, D. & Wibbing, G. (2014). *Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung.* Verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung

Symons, C. S. & Johnson, B. T. (1997). The self-reference effect in memory: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 121*(3), 371. doi:https://doi.org/10.1016/j.psychres.2004.06.002

Van Meter, P. & Firetto, C. M. (2013). Cognitive model of drawing construction: Learning through the construction of drawings. In G. Schraw, M. T. McCrudden & D. Robinson (Hrsg.), *Current Perspectives on Cognition, Learning, and Instruction. Learning Through Visual Displays* (S. 247–280). Charlotte, Noth Carolina: IAP Information Age Publishing.

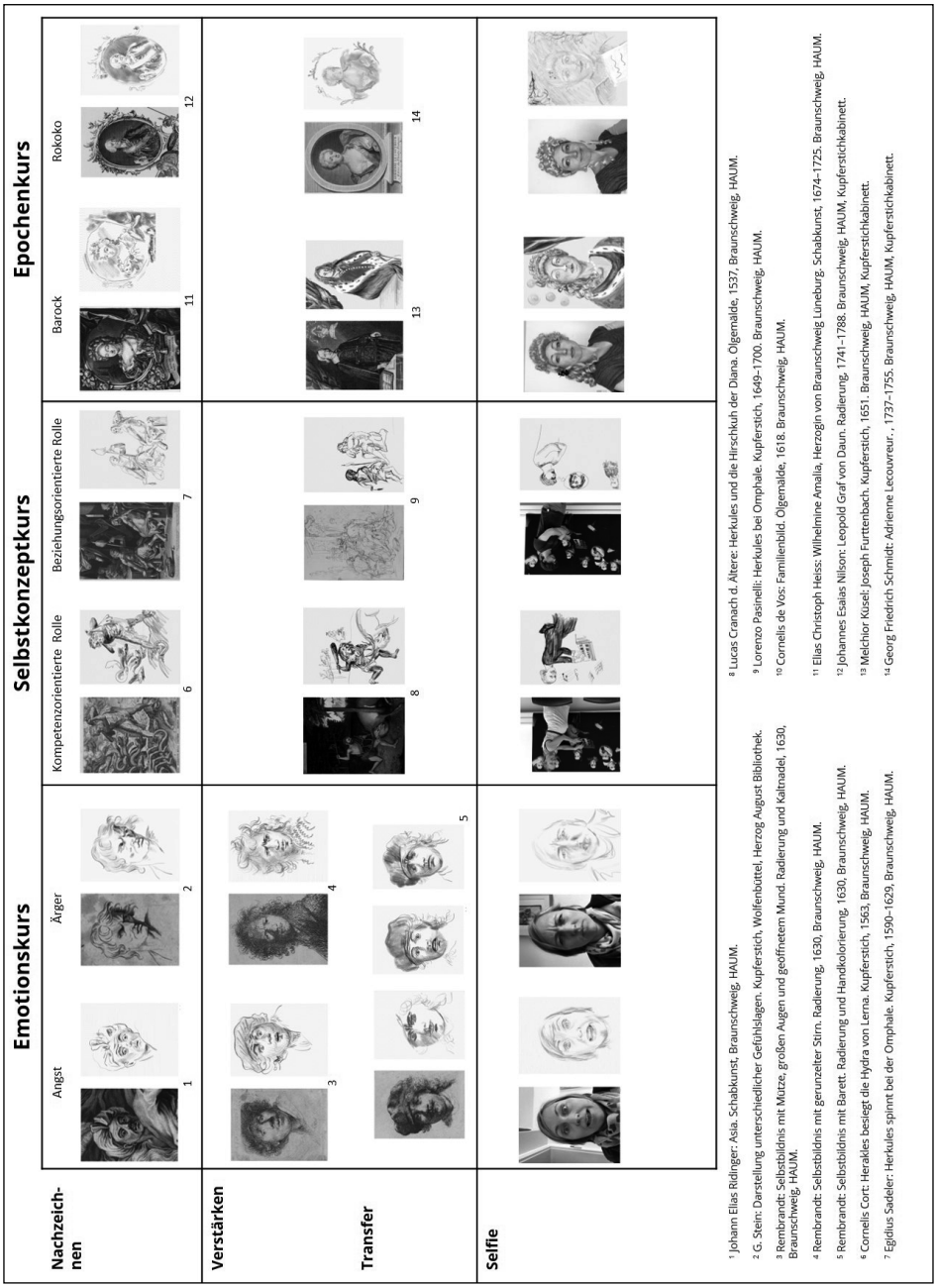
Winner, E. (2019). *How art works. A psychological exploration*. New York: Oxford University Press.

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD publishing.

Woolfolk, R. L., Gara, M. A., Allen, L. A. & Beaver, J. D. (2004). Self-complexity: An assessment of construct validity. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(4), 463 –474. doi:https://doi.org/10.1521/jscp.23.4.463.40308

Zhou, G., Cheng, Z., Zhang, X. & Wong, A. C.-N. (2012). Smaller holistic processing of faces associated with face drawing experience. *Psychonomic Bulletin & Review, 19*(2), 157–162. doi:https://doi.org/10.3758/s13423-011-0174-x

Anhang


Emotionskurs
Selbstkonzeptkurs
Epochenkurs
Nachzeichnen
Verstärken
Transfer
Selfie
Angst
Ärger
Kompetenzorientierte Rolle
Beziehungsorientierte Rolle
Barock
Rokoko
1
2
3
4
5
6
7
8
9
11
12
13
14
1 Johann Elias Ridinger: Asia. Schabkunst, Braunschweig, HAUM.
2 G. Stein: Darstellung unterschiedlicher Gefühlslagen. Kupferstich, Wolfenbüttel, Herzog August Bibliothek.
3 Rembrandt: Selbstbildnis mit Mutze, großen Augen und geöffnetem Mund. Radierung und Kaltnadel, 1630, Braunschweig, HAUM.
4 Rembrandt: Selbstbildnis mit geruzelter Stirn. Radierung, 1630, Braunschweig, HAUM.
5 Rembrandt: Selbstbildnis mit Barett. Radierung und Handkolorierung, 1630, Braunschweig, HAUM.
6 Cornelis Cort: Herakles besiegt die Hydra von Lerna. Kupferstich, 1563, Braunschweig, HAUM.
7 Egidius Sadeler: Herkules spinnt bei der Omphale. Kupferstich, 1590–1629, Braunschweig, HAUM.
8 Lucas Cranach d. Ältere: Herkules und die Hirschkuh der Diana. Ölgemälde, 1537, Braunschweig, HAUM.
9 Lorenzo Pasinelli: Herkules bei Omphale. Kupferstich, 1649–1700. Braunschweig, HAUM.
10 Cornelis de Vos: Familienbild. Ölgemälde, 1618. Braunschweig, HAUM.
11 Elias Christoph Heiss: Wilhelmine Amalia, Herzogin von Braunschweig Lüneburg, Schabkunst, 1674–1725. Braunschweig, HAUM.
12 Johannes Esaias Nilson: Leopold Graf von Daun. Radierung, 1741–1788. Braunschweig, HAUM, Kupferstichkabinett.
13 Melchior Küsel: Joseph Furttenbach. Kupferstich, 1651. Braunschweig, HAUM, Kupferstichkabinett.
14 Georg Friedrich Schmidt: Adrienne Lecouvreur. , 1737–1755. Braunschweig, HAUM, Kupferstichkabinett.

Oliver M. Reuter, Roland Stein, Sabine Wolz & Tanja Wilkeneit

Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen

1. Einführung

Aus der sozialdemografischen Darstellung im Paritätischen Armutsbericht von 2019 lässt sich herauslesen, dass Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene unter 25 Jahren zu den am meisten von Armut betroffenen Gruppen gehören. Auch Menschen mit Migrationshintergrund sind besonders häufig von Armut betroffen (Der Paritätische Armutsbericht, 2019, S. 34 f). Armut ist nur eine Facette, die Menschen in sozial anspruchsvolle Situationen manövriert. Jugendliche, die familiär stark vernachlässigt werden, Menschen mit Fluchterfahrung, Kinder, die Opfer von Gewalt werden – die Gruppe derer, deren Lebensbewältigung eine gewaltige Aufgabe darstellt, ist groß. Allein von Armut sind über 15 % der in Deutschland lebenden Menschen betroffen. (ebd., S. 34) Jugendliche mit Fluchthintergrund befinden sich in diesem Kontext aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und ihrer gemachten Erfahrungen zweifelsohne in besonders anspruchsvollen Situationen.

Derart zu beschreibende soziale Konstellationen haben negative Folgen für das Selbstbild und führen zu sozialer Ausgrenzung. Zu den Folgen solcher Ausgrenzungen zählt auch der geringere Zugang zu anregenden Bildungsangeboten. So kann ‚Arm sein' als „kulturelle Gefährdung kindlicher Entwicklung" (Müller, 2005, S. 48) gesehen werden und zu erheblichen Einschränkungen kultureller bzw. ästhetischer Erfahrungen führen (ebd., S. 54ff.).

Seit dem deutlichen Zuwachs an Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Deutschland zeigt sich die Kulturelle Bildung als Feld, in dem viele Projekte angestoßen und realisiert werden. Es hat einen Zuwachs an finanziellen Mitteln sowie Kulturinstitutionen gegeben, die sich für die kulturelle Teilhabe Jugendlicher mit Fluchthintergrund einsetzen und um dieses Thema kümmern. Dies geschieht auch aus der Überzeugung heraus, dass Kunst und Kultur aufgrund ihrer übergreifenden kommunikativen und in ihrer Kreativität besonders zukunftsweisenden Potenziale eine Schlüsselfunktion bei gesellschaftlicher Integration zukommt (Ziese & Gritschke, 2016, S. 23). Kulturelle Bildungsangebote können als Sprachrohr verstanden werden, welches Jugendliche mit Fluchthintergrund nutzen, um sich selbst und ihre Herkunftskultur vorzustellen oder einen Einblick in ihre Situation zu gewähren. Nicht zuletzt öffnen kulturelle Bildungsangebote Räume für Begegnung mit Jugendlichen der Aufnahmegesellschaft und können in dem Zusammenhang auch Sprachvermittlung umfassen und darüber aus erlebter Isolation herausführen (Mousa, 2016, S. 97).

Die Forschung zum Wert ästhetischer Bildungsprozesse nimmt stark zu. Dies ist einerseits einem Rechtfertigungsdruck der oft unter der Kategorie „musische Fächer" zusammengefassten Fächer zu verdanken. Sie müssen sich bildungspolitisch behaupten. Darüber hinaus liegt es aber auch im Interesse dieser Fächer, sich in den Wir-

kungsbehauptungen auf empirische Daten stützen zu können. Sie gehen davon aus, dass ästhetische Bildung in der Lage ist, eine herausragende Rolle beim Erwerb von Bildung zu spielen (Liebau, 2013, S. 254). Dies gilt es nachzuweisen. Einen Überblick über vorhandene Transferforschung gibt Rittelmeyer, indem er empirische Studien aufführt, die Auswirkungen ästhetischer Bildung auf kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen Heranwachsender untersuchen (Rittelmeyer, 2012).

Im Gesamtbild existiert eine Reihe von Projekten, welche den mit äußerer wie innerer Armut verbundenen Prozessen über ästhetische Bildungsprozesse vermittels Musizieren, Tanz, Theaterspiel, Akrobatik, Malen und weiteren Formen ästhetischer Praxis entgegenwirken möchten. In der anschließend vorgestellten Studie werden empirisch Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Jugendlichen in den angerissenen schwierigen sozialen Konstellationen untersucht.[1]

2. Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildung ist ein kaum wirklich fassbarer Begriff, ist ihm doch ein das weite Feld Baumgartens (Baumgarten, 1986) Erbe zu den Ausführungen zur Ästhetik ebenso hinterlegt wie ein über die Jahrhunderte mäandernder Bildungsbegriff. Der Begriff der ästhetischen Bildung wird in seiner Eingebundenheit in die nachfolgend vorgestellte Studie umrissen. Dazu wird im Folgenden ein Begriffsfeld angelegt, aus dem heraus eine begründete begriffliche Ahnung an Kontur gewinnen wird. In seiner Kombination mit dem Bildungsbegriff durchdringt der Begriff der ästhetischen Bildung die Studie und ist zentraler Orientierungspunkt sämtlicher theoretischer Überlegungen und empirischer Entscheidungen.

Bildungsprozesse räumen Kindern und Jugendlichen Chancen der Selbstverwirklichung ein und unterstützen sie darin, durch sich verändernde Perspektiven auf die Welt eine fundierte Haltung zu dieser einzunehmen (Dörpinghaus, 2009, S. 5). Ästhetische Bildung ist gleichermaßen ein spezifischer Zugang zu Bildung wie ein eigenständiger Weg zur Anlage von Bildung. Ihr gelingt dies im Besonderen durch die Potenziale, welche Formen ästhetischer Praxis sowie die Rezeption kultureller Erzeugnisse evozieren. Formen ästhetischer Praxis greifen besondere Wahrnehmungsprozesse auf (Seel, 2004) und ermöglichen spielerische Zugangsformen (Reuter, 2008).

In der Rezeption wird eine eigene Positionierung zu Objekten der Kunst, zu kulturellen Erzeugnissen, zu theatralen und performativen Inszenierungen oder zu musikalischen Werken notwendig. In der Rezeption als eine Säule ästhetischer Bildung werden ausgehend von gemachten Erfahrungen und bestehendem Wissen subjektive Zugangswege beschritten. Indem freie Stellen im Werk durch ein individuelles Zugangsrepertoire gefüllt werden, verbinden Betrachtende vorliegende Aspekte des Werkes aus eigenen Perspektiven. Rezeptionsästhetisch betrachtet wird deutlich, wie

1 Das Projekt *Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen* [waebi] wurde durch das BMBF unter dem FKZ 01JK1607 gefördert.

wichtig es ist, individuelle Betrachtungs- und Interpretationsmodi zuzulassen (Kemp, 1992).

Zur Selbstverortung benötigen ästhetische Bildungsprozesse die Kommunikation zur Abstimmung und zum Abgleich mit Entwürfen anderer. Es gilt, einen individuellen Ausdruck zu artikulieren, zuzuhören, empfangene Mitteilungen zu entschlüsseln, Antworten zu formulieren. Das Reagieren auf Andere in musikalischen oder szenischen Improvisationen oder der Umgang mit dem Unerwarteten sind Kommunikationsparameter, die besonders in ästhetischen Bildungsprozessen eingesetzt und routiniert werden können. Versprachlichte Reflexionen ästhetischer, darstellender oder musikalischer Praxen sind formulierte Erfahrungen, neue Erkenntnisse und aufgetretene Probleme und beschrittene Lösungswege können referiert werden. Auch die Rezeption findet meist über kommunikative Vorgänge statt. Über Gespräche mit anderen können deren Standpunkte hinterfragt und somit die eigenen Positionen geklärt werden.

Ästhetische Bildung bedient sich neben dem verbalen Austausch der nonverbalen Kommunikation. Bewegungen, Töne, Klänge, Farben, Formen, Linien etc. fungieren als zentrale Sprachelemente und setzen an Leerstellen an, an denen die gesprochene Sprache kein geeignetes Ausdrucksmittel darstellt. Sprache führt durch ihr überaus klares Regelwerk zu einer Enge, die kaum Passung zu Vorstellungswelten zulässt. Ästhetische Praxen wie das Musizieren, das Tanzen, das Zeichnen unterliegen nicht den gesellschaftlichen Konventionen von Sprache wie der Grammatik oder einer semantischen Erwartung, sondern räumen Handelnden zahlreiche Freiheiten im Ausdruck und der Kommunikation ein.

Durch die Möglichkeiten des spielerischen Ausprobierens sowie durch die starke Berücksichtigung des Individuums, seiner persönlichen Weltzugänge sowie seiner Einstellungen werden ästhetische Praxen zu naheliegenden Manövern der Selbstsuche. Jugendliche inszenieren sich in bildnerischen Entwürfen, in selbst skizzierten Identitätsentwürfen, sie verleihen ihren Wünschen und Träumen Ausdruck (Duncker, 2018, S. 9).

3. Anlage des Forschungsprojekts

Auf Basis des Forschungsanliegens lassen sich unter Fokussierung der Zielgruppen Forschungsfragen darstellen. Aus der Fragestellung heraus wird ein Forschungsverlauf entwickelt und verfolgt.

3.1 Anliegen und Zielgruppen

Im Forschungsprojekt [waebi] werden Jugendliche in den Blick genommen, die in sozial schwierigen Situationen aufwachsen. Heranwachsende, die sich in schwierigen Familienkonstellationen befinden oder durch ihren sozioökonomischen Status belastet werden, haben ebenso wie Jugendliche mit Fluchterfahrung aus verschiedenen Gründen keinen oder einen erschwerten Zugang zu Angeboten ästhetischer Bildung.

Als ein wesentlicher Grund für die erschwerte Teilnahme bei soziokultureller Benachteiligung können die fehlenden finanziellen Ressourcen angenommen werden. Viele Angebote beispielsweise von Musikschulen, Jugendkunstschulen oder Theaterschulen sind kostenpflichtig. Der mangelnde Zugang zu Programmen ästhetischer Bildung hat Folgen. Jugendliche erleben sich als nicht zugehörig und verorten sich am Rand der Gesellschaft. Hieraus kann der Aufbau eines wenig positiven Selbstbildes führen. Den Heranwachsenden bleiben Möglichkeiten zum Aufbau von Fähigkeiten verwehrt, die für Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen relevant sind bzw. einen Beitrag dazu leisten können.

Eine weitere Gruppe, deren soziale Situation als belastend beschrieben werden muss, besteht aus Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Im Kontext des Forschungsprojektes wird diese Gruppe beschrieben als jene, die in den meisten Fällen unbegleitet nach Deutschland gekommen sind und somit aus dem familiären Kontext herausgerissen sind bzw. von diesem getrennt wurden. Aus dieser ohnehin sehr belastenden Problemlage heraus müssen sie erhebliche Akkulturationsprozesse leisten. Sie nehmen zunächst in der Regel ihre Position in der aufnehmenden Gesellschaft und Kultur als schwierig wahr und stehen demzufolge generell in einer starken psychosozialen Belastungssituation. Diese wird individuell verschieden durch individuelle Traumatisierungserfahrungen verstärkt (Deutsches Jugendinstitut, 2014, S. 7). Jugendliche mit Fluchterfahrung stehen vor der Aufgabe, eine neue Sprache zu erlernen und sich grundständig neu zu etablieren. In der Regel stehen ihnen nur wenige Mittel zur Verfügung, wodurch Räume für das eigene Erleben und Verorten stark einschränkt wird und ein negatives Selbstbild begünstigt wird. Es ist von erheblichen Herausforderungen für die Entwicklung von Identität und Selbstkonzept auszugehen.

3.2 Forschungsfragen

Die genannten Zielgruppen sind durch das subjektive Erleben einer belastenden Situation gekennzeichnet, welche sich auf die Entwicklung einer unklaren Lebensperspektiven auswirkt. Für beide Zielgruppen soll untersucht werden, ob und in welchem Maße Jugendliche von Angeboten ästhetischer Bildung profitieren können.

Im Forschungsprojekt [waebi] wurden folgende Forschungsfragen fokussiert:

1. Welche pädagogischen Paradigmen, Rahmenbedingungen und pädagogischen Arbeitsweisen bestimmen die vermittelnde Praxis?
2. Inwiefern wird die soziale Interaktion positiv beeinflusst und somit Grundvoraussetzungen für eine gesellschaftliche Integration geschaffen?
3. Welche Auswirkungen auf Identität und Aspekte des Selbstkonzepts können beschrieben werden?
4. Mit welchen Spezifika tragen ästhetische Bildungsprozesse zu positiven Resultaten bei der Entwicklung von Jugendlichen bei?
5. Inwieweit trägt das Angebot zu einem erleichterten Zugang zu ästhetischer Bildung bzw. zu der Auseinandersetzung mit der eigenen und der Fremdkultur bei?

3.3 Forschungsverlauf und Vorgehen

Das gesamte Projekt wurde in fünf Forschungsphasen gegliedert. Auf eine grundlegende, breit angelegte erste offene Recherche zu im gesamten Bundesgebiet vorhandenen, zielgruppenspezifischen Praxisprojekten innerhalb des Feldes der ästhetischen Bildung folgte eine kriterienorientierte Auswahl von in Frage kommenden Projekten aus den Bereichen Musik, Rhythmik, Theater, Tanz, Bildende Kunst und Zirkus. Der vorläufigen Projektauswahl schloss sich eine erste Kontaktaufnahme zu möglichen Projektpartnern an.

In einer zweiten Auswahlphase wurden potenzielle Partnerprojekte besucht, um pädagogische Prozesse zu beobachten und zu analysieren. Auf Grundlage dieser Beobachtungen und Analysen wurde die Projektauswahl merkmalsorientiert abgeschlossen. Zentrale Kriterien lagen in der Passung der Projekte in den Forschungskontext, der freiwilligen Teilnahme der Jugendlichen an den Projekten sowie ihrer Partizipation als pädagogischer Grundanlage sowie Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen. Letztgenanntes Kriterium wurde anhand von deren Qualifikation sowie mittels Analyse der vorliegenden pädagogischen Konzepte beurteilt. Zudem sollten die zu untersuchenden Projekte stabil und länger laufen und die Pädagoginnen und Pädagogen bereits längere Zeit im Partnerprojekt mitgearbeitet haben. Final wurden 14 Projektpartner ausgesucht.

Parallel zur Projektauswahl wurde theoriegeleitet ein Grundgerüst für Interviewleitfäden entwickelt: Ein Interviewleitfaden für an den Projekten teilnehmenden Jugendlichen, ein weiterer für die Befragung von Expertinnen und Experten. Als Expertinnen und Experten fungieren die Pädagoginnen und Pädagogen, die mit den Teilnehmenden in den Projekten arbeiten sowie Betreuende, die die Jugendlichen in schulischen Situationen oder in familienähnlichen Betreuungssituationen begleiten.

Die finale Entwicklung der Interviewleitfäden für die Experteninterviews und die Befragung der Teilnehmenden fand theoriegeleitet und unter Berücksichtigung standardisierter Instrumente statt. Als Grundlage zur Erstellung der Leitfäden dienten Identitätstheorien sowie Theorien zum Selbstkonzept. In erster Linie fanden etablierte interaktionistische Identitätsmodelle (u. a. Mead, 2017; Goffman, 2002; Krappmann, 2000) sowie zentrale Selbstkonzepttheorien/-modelle (Rogers, 1983, 1996; Higgins, 1987, 1989, 1996; auch Stein, 2004) Berücksichtigung. Auch standardisierte Fragebogeninstrumente (u. a. Frankfurter Selbstkonzeptskalen (Deusinger, 1986), PFK 9–14 (Seitz & Rausche, 2004) wurden zur Fragengenerierung berücksichtigt.

Darüber hinaus liegen theoretische Bezüge in Akkulturationstheorien für den Bereich der Migrationsforschung, welche an der Annahme des Zusammenhangs von Integrationsstatus und Identitätsentwicklung anknüpfen (Berry, 1989, 1997; Zick, 2010). Beobachtungen aus den Projekten unterstützten die Spezifizierung der wie beschrieben über literaturbasierte, theoretische Überlegungen entwickelten Interviewleitfäden.

Der Phase der Datenerhebung mittels 92 problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) mit Expertinnen und Experten sowie mit Jugendlichen schloss sich die Phase der Datentranskription an. Für die Auswertung des Datenmaterials wurde die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unter Zuhilfenahme der Analysesoftware MAXQDA gewählt. Es erfolgte die Entwicklung eines

hierarchischen Kategoriensystems mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung. Die thematischen Hauptkategorien wurden dabei deduktiv aus den Bezugstheorien und Forschungsfragen abgeleitet, an denen sich bereits bei der Erstellung der Interviewleitfäden orientiert wurde. Die Hauptkategorien erfuhren zugleich eine induktive, am Datenmaterial orientierte Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung durch Subkategorien. Auf Basis des ausdifferenzierten Kategoriensystems wurden die Interviews codiert und kategorienbasiert ausgewertet sowie in den theoretischen Kontext eingeordnet.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Aus dem spezifischen Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen mit Teilnehmenden in Kombination mit den bestehenden Bedingungen, den Projektstrukturen und den Abläufen erwachsen Möglichkeiten der Entwicklung für die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen. Einige Ergebnisse zur Kommunikation und zur sozialen Interaktion innerhalb ästhetischer Bildungsangebote werden ebenso umrissen wie Resultate zu Wirkungen auf das Selbstkonzept der Jugendlichen, Auswirkungen auf Akkulturationsprozesse sowie auf Zugänge zur Kultur, bevor auf wirkungsrelevante Spezifika ästhetischer Praxis und Rezeption eingegangen wird.[2]

4.1 Pädagogische Arbeitsweise

In der zentralen Grundlage aller pädagogischen Entscheidungen gibt es eine sehr große Schnittmenge der Partnerprojekte. Die Perspektive, die die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Jugendlichen einnehmen, ist bei allen von Zugewandtheit geprägt. Indem das Gegenüber als eigenständig denkender und handelnder Mensch wahrgenommen und behandelt wird, gerät das Beziehungsgefüge zu einem ganz wesentlichen Gelingensmoment[3] Die Jugendlichen werden mehrperspektivisch wahrgenommen und neben den Kompetenzen und Fertigkeiten innerhalb unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis und der Rezeption auch Fähigkeiten in übergreifenden Bereichen wie der Organisation oder der Kommunikation festgestellt und berücksichtigt.[4] Heterogenität der Kompetenzfelder sowie der Interessensgebiete wird von den Pädagoginnen und Pädagogen weniger als Belastung denn als Gelegenheit angesehen.[5] Die Jugendlichen allerdings müssen sich an das gemeinsame Ergründen ihrer Qualitäten und Interessen erst gewöhnen.[6] Mit dem Nachgehen der eigenen Neugier, dem Entdecken individueller Interessensgebiete und dem Einbringen persönlicher Ressourcen

2 Da die transkribierten Daten in einer Datenbank zur Verfügung gestellt werden, werden in den Fußnoten die Hinweise auf entsprechende Passagen im Datenmaterial gegeben.

3 Exp_Int. 39/4

4 Exp_Int. 11/72

5 Exp_Int. 14/130

6 Exp_Int. 14/36; Exp_Int. 38/12

betreten die Jugendlichen oft Neuland. Suchbewegungen, die auch Irrwege implizieren, kennzeichnen den Weg zum Erschließen und Einbringen des eigenen Potenzials.[7]

Die diesem zugrundeliegende Arbeitsweise entspricht einem partizipativen Vorgehen. Als eine Prämisse pädagogischen Arbeitens wurde Partizipation wie oben beschrieben als ein Qualitätskriterium bereits bei der Auswahl der Projekte berücksichtigt. Von daher war bei der Frage nach der pädagogischen Arbeitsweise nicht die Frage, *ob* partizipativ gearbeitet wurde, sondern *auf welche Weise* Partizipation als Prinzip umgesetzt wird und *welche Folgen* dies hat.

Für erfolgreiches Arbeiten setzen die Projekte auf klare Strukturen. Den Jugendlichen wird über eine strukturelle Führung ein Halt gegeben, der ihnen inhaltlich das Suchen und das freie Agieren erst ermöglicht.[8] Erst durch die Klarheit in der Rahmung wird ein Dialog möglich, der eine notwendige Voraussetzung für ein Ergründen und Überführen eigener Themenbereiche in ästhetische Praxen darstellt.[9] In Kombination mit der persönlichen Verbindung zu den Pädagoginnen und Pädagogen ergibt sich ein Schutzraum, in dem die Jugendlichen eigene Erlebnisse und Erfahrungen sowie Fähigkeiten erfolgreich in ästhetische Praxen überführen können.[10] Dann kann es auch gelingen, das Belastungsempfinden der eigenen Situation durch eine bildhafte Verarbeitung und eine Perspektivverschiebung zu lindern.[11]

Durch diese Vorgehensweise entstehen besondere Vertrauensverhältnisse, die innerhalb der Projekte intensiviert werden und nicht selten inhaltlich und zeitlich weit über die Projekte hinausreichen.[12]

Für die Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet eine derart komplexe Anlage im Umgang und in der Betreuung der Jugendlichen, sensibel in zwischenmenschlicher Begleitung zu agieren, klar in der Durchsetzung von Regeln und Strukturen zu handeln und in verschiedenen bildnerischen Verfahren kompetent zu sein. Sie müssen den Anliegen der Jugendlichen offen gegenüberstehen und in der Lage sein, vorab nur partiell planbare Prozesse zu begleiten.[13]

4.2 Verbale Kommunikation

Sprache kann im Rahmen ästhetischer Praxis und Rezeption eine tragende Rolle spielen, beispielsweise beim Theaterspiel oder bei der Besprechung von Kunstwerken oder Musikstücken. Jugendliche kommen über ästhetische Praxis und Rezeption in kommunikativen Kontakt mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie mit anderen Jugendlichen. Die so geschaffenen Kommunikationssituationen dienen der Erweiterung des

7 Exp_Int. 42/44
8 Exp_Int.14/4; Exp_Int.22/6; Exp_Int.38/26, Exp_Int.3/151
9 Exp_Int.14/4; Exp_Int.22/114
10 Exp_Int.43/40; Exp_Int.27/102; Exp_Int.33/52
11 Exp_Int.51(2)/8
12 Exp_Int. 34/48, Exp_Int. 30/52; Exp_Int. 31 (1)/40, Exp_Int. 34/30; Exp_Int. 49(1)
13 auch Exp_Int.01/57

Wortschatzes der Jugendliche.[14] Projektspezifische Kommunikationsformen werden kennengelernt[15], innerhalb derer die verbale Ausdrucksqualität an Klarheit gewinnt.[16]

Sprachliche Kommunikation findet in den Projekten grundsätzlich zunächst einmal in deutscher Sprache statt, wodurch insbesondere Jugendliche mit Fluchterfahrung sich mit dieser auseinandersetzen, ihren Wortschatz erweitern und damit kommunizieren[17] In dem Zusammenhang ist festzustellen, dass Interesse für Fachvokabular entsteht und spezielle Fachausdrücke erfragt werden.[18]

Damit die Kommunikation in den Projekten funktioniert, wird sehr oft die notwendige Struktur betont. Es werden Kommunikationsregeln aufgestellt[19], auf deren Einhaltung Wert gelegt wird.[20] Gegenseitiges Zuhören gehört ebenso zu den Kommunikationsregeln wie gemeinsame Rückmeldeformate zu den Kommunikationsformen. Die verschiedenen Rückmeldeformate werden ritualisiert, damit Jugendliche sich darin üben, konstruktiv Rückmeldung zu geben. Auch wird daran gearbeitet, dass sie in der Lage sind, sich klar auszudrücken.[21] Sämtliche Projekte widersprechen somit der Vorstellung, dass partizipative Ansätze mit dem Verzicht auf Strukturen und Regeln einhergingen.

4.3 Soziale Interaktion

Menschliche Interaktion findet immer in sozialen Bezügen statt. Sie äußert sich über Kommunikation. Schlegel & Scherer (2017, S. 264) fassen dies unter den Begriffen der interpersonalen oder auch interaktionalen Kommunikation. Als wesentliche Aspekte oder Teilkomponenten sehen sie einerseits verbale, andererseits nonverbale Kommunikation (bzw. Interaktion).

Konkret werden soziale Interaktion und Kommunikation im Rahmen sozialen Verhaltens (Wild, Hofer & Pekrun, 2001). Zielsetzung ist dabei prosoziales Verhalten (Bierhoff, 2009, 2010). Dessen personale Grundlage ist soziale Kompetenz, die hier, Weinert (2002, S. 27f.) folgend, breit gefasst wird und auch Aspekte der Performanz impliziert: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."

14 Exp_Int08/58, Exp_Int08/92
15 Exp_Int39/58, Exp_Int03/105
16 Exp_Int03/131, Exp_Int37/38, Teiln_Int23/56
17 Exp_Int50/56, Teiln_Int36/47-50, Teiln_Int40/17f., Teiln_Int18/24
18 Exp_Int51(1)/10; Exp_Int11/54, Exp_Int28/45-51
19 Exp_Int16/83; Exp_Int14/94; Exp_Int39/26; Exp_Int49(1)/20; Exp_Int16/73; Exp_Int38/10; Exp_Int03/123; Teiln_Int04/52
20 Exp_Int16/83; Exp_Int03/105; Exp_Int14/94; Exp_Int39/26
21 Exp_Int37/38; Teiln_Int23/56

Arbeiten Jugendliche innerhalb ästhetischer Praxen gemeinsam an Projekten, bedingt das, dass sich ihr Kontakt zueinander intensiviert.[22] Über den Austausch lernen sie einander kennen[23] und entwickeln Empathie für die unterschiedlichen Lebenssituationen anderer.[24] Eine derartige, in Teilen intime Verständigung geschieht vor allen Dingen in Situationen, in denen eigene Texte vorgetragen werden oder erarbeitete tänzerische Bewegungsabfolgen gezeigt werden.[25] Auch im Zuge der Verarbeitung von Erlebnissen, etwa bei deren bildnerischen Umsetzung, werden über die Auseinandersetzung mit persönlichen Themen persönliche Situationen transportiert.[26]

Ein weiterer Faktor gelingender sozialer Interaktion ist das Arbeiten am eigenen Projekt oder in einer individuell zugeschnittenen Rolle im gemeinsamen Vorhaben. Indem die Vergleichbarkeit zwischen den Leistungen aufgehoben wird und alle von der Leistung des anderen profitieren, wird das Erleben von Konkurrenz reduziert.[27] Für den Erfolg innerhalb gemeinsamer Projekte wird jeder Jugendliche wichtig. Jugendliche erleben, dass die Gruppe ohne den Einzelnen instabil wird und erleben sich selbst und andere als wertige Teile der Gruppe.[28] Über gemeinsame Erlebnisse stellen sich Gefühle wie Zusammengehörigkeit und Zusammenhalt ein.[29] Für den Erfolg gemeinsamer Projekte wie z. B. einer Präsentation am Ende der Projektarbeit in Form einer Ausstellung oder einer Aufführung werden einzelne Bausteine benötigt, für die Jugendliche einzeln oder in kleineren Gruppen verantwortlich sind.[30] Bei einer gemeinsamen Darbietung werden verschiedene Arbeitsbereiche aufeinander abgestimmt. Die Jugendlichen erleben über diese Zusammenarbeit, dass es alle Beteiligten benötigt, um am Ende gemeinsam ein gutes Ergebnis präsentieren zu können. Jeder Einzelne versteht seine Rolle und Aufgabe als eine wichtige und trägt zum gemeinsamen Gelingen bei.[31] Pädagoginnen und Pädagogen stehen dabei zum einen vor der Aufgabe, Rollen und Aufgaben für den Einzelnen zu finden oder zu entwickeln, die der Einzelne ausführen kann; zum anderen müssen sie aber auch so in Kommunikation bleiben, dass Jugendliche das Gefühl behalten, eine wichtige Rolle und Aufgabe zu tragen.[32]

---

22 Exp_Int08/16; Exp_Int11/14; Exp_Int15/94; Exp_Int25/18; Exp_Int29/62; Exp_Int32/45-46; Exp_Int33/22; Exp_Int33/37-38; Teiln_Int24/92; Teiln_Int22/14

23 Exp_Int08/16; Exp_Int11/14; Exp_Int15/94; Exp_Int25/18; Exp_Int29/62; Exp_Int32/45-46; Exp_Int33/22; Exp_Int33/37-38; Teiln_Int24/92; Teiln_Int22/14

24 Exp_Int30/66; Exp_Int43/70; Exp_Int07/105; Exp_Int09/87-89; Exp_Int10/70; Exp_Int08/90

25 Exp_Int27/64; Exp_Int29/95; Exp_Int11/18

26 Exp_Int08/74-78; Exp_Int29/95; Exp_Int34/68

27 Exp_Int22/32

28 Exp_Int02/33; Teiln_Int06/18; Exp_Int02/14; Exp_Int34/16; Exp_Int02/33; Exp_Int15/86

29 Exp_Int05/56; Exp_Int09/85; Exp_Int30/50; Exp_Int39/54; Exp_Int42/50; Teiln_Int05/34; Exp_Int07/103-105; Exp_Int07/117; Exp_Int09/49; Exp_Int14/160; Exp_Int22/86; Exp_Int37/50; Exp_Int42/58; Teiln_Int38/46

30 Exp_Int11/36

31 Exp_Int07/115; Exp_Int09/85; Teiln_Int16/50; Teiln_Int06/18; Teiln_Int04/30

32 Exp_Int40/30

Damit wertvolle soziale Interaktion zustande kommen kann, bedarf es räumlicher Bedingungen, die erfüllt werden müssen. Projektorte, die für die Jugendlichen gut zu erreichen sind, ermöglichen den häufigen Besuch des Angebots durch die Jugendlichen. Abgelegene Projektorte sind mit der Schwierigkeit verbunden, dass mit Jugendlichen gemeinsam organisiert werden muss, wie der Ort erreicht werden kann.[33] Bei Angeboten, die in Gemeinschaftsunterkünften stattfinden, zeigt sich die Schwierigkeit, dass der Ort für die Jugendlichen teilweise bereits sehr negativ belegt ist. Die Heranwachsenden verbinden mit der Gemeinschaftsunterkunft eine belastende Enge, eine störende Lautstärke und konnotieren diese auch durch immer vorkommende Auseinandersetzungen negativ. Sollen die Jugendlichen mit Fluchterfahrung von der sozialen Interaktion mit anderen profitieren, ist es notwendig, solche Orte zu verlassen. Nur so wird es ihnen ermöglicht, leicht, offen und gelöst auf andere zuzugehen.[34]

4.4 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept als *gesamte Konfiguration der Erlebnisse einer Person im Hinblick auf sich selbst* impliziert kognitive, affektive und motivationale Momente eines solchen Selbsterlebens, aber auch das Körper-Selbstkonzept – und dies zugleich im Hinblick auf eine aktuale (als gegenwärtig gegeben erlebte) sowie eine ideale (angestrebte) Perspektive (Stein, 2004, S. 7). Eine solche Auffassung berücksichtigt strukturelle Theorien zum Selbstkonzept (Shavelson et al., 1976) ebenso wie die wichtigen Beiträge von Rogers zur inneren Konsistenz des Selbstkonzepts und dessen die Entwicklung einer Person „antreibende" Momente (Rogers, 1983, 1996) sowie von Higgins (1987, 1989, 1996) zu emotionalen Folgen der Dynamik innerhalb des Selbstkonzepts, etwa Scham und Schuld oder Angst und Depressivität. Insofern repräsentiert das Selbstkonzept einen entscheidenden Faktor menschlicher Entwicklung und wurde in dieser Untersuchung mit betrachtet.

Die ermittelten Befunde zeigen, dass verschiedene Formen ästhetischer Praxis ein Experimentierfeld bieten, innerhalb dessen sich die Jugendlichen ausprobieren können.[35] Sie lernen sich so besser kennen, sie können ihre Stärken und Schwächen einschätzen – wodurch sich ihre Selbstwahrnehmung schärft und realistischer wird.[36] Indem die Jugendlichen je nach Projektanlage spartenübergreifend einen Einblick in die Breite des Angebotes ästhetischer Produktion und Rezeption erhalten[37] und bei spartenspezifischer Konzentration die Vielzahl von Möglichkeiten innerhalb einer Sparte erfassen,[38] können sie ihre persönlichen Vorlieben sowie ihre Stärken und Schwächen aktiv erkunden.

---

33 Teiln_Int39/98; Exp_Int08/32; Exp_Int30/24; Exp_Int27/28

34 Exp_Int27/26

35 Exp_Int42/14; Exp_Int27/76; Exp_Int10/120; Exp_Int39/66

36 Exp_Int19/32; Exp_Int42/14

37 Exp_Int03/83

38 Exp_Int11/68; Exp_Int40/48

Jugendliche erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, sich selbst als Person zu ergründen und zu verorten. Die Herausforderung der Pädagoginnen und Pädagogen besteht darin, die Jugendlichen in diesem Prozess zu begleiten und entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen.[39] Als Bedingung für ein Gelingen ästhetischer Bildungsprozesse lässt sich diese nahe Begleitung der Jugendlichen vor allem während der ästhetischen Produktion feststellen. Passgenaue Angebote, die so auf die Möglichkeiten der Jugendlichen hin formuliert sind, dass neue Erfahrungen der eigenen Person gemacht werden können,[40] sind vor allen Dingen vor dem Hintergrund oft bestehender negativer Erfahrungen und Unsicherheiten besonders wertvoll.

Über das Vertiefen in die ästhetische Praxis gelingt es Jugendlichen, für eine Zeit ihre eigenen Probleme zur Seite zu legen, sozusagen aus dem Problem herauszugehen.[41] Sie werden sich durch das Verlassen der Problemsituation ihrer eigenen Handlungsfähigkeit bewusst. Indem sie der Vereinnahmung durch die persönlichen Schwierigkeiten entgegenwirken, kann sich die Sicht auf die Problemlage verändern und sich dadurch eine identitätsstabilisierende Wirkung entfalten.[42] Angebot und Rahmen der Projekte sind so gesteckt, dass die Jugendlichen in intensive Arbeitsphasen kommen, innerhalb derer sie sich sehr konzentriert ästhetischer Praxis widmen, in einen Flow geraten – und auf diesem Wege Themen, die sie außerhalb ästhetischer Praxis stark beschäftigen, zur Seite stellen können.[43] Unterstützt wird die situative Wahrnehmung durch das Erleben einer zugewandten und interessierten Einstellung durch die Pädagoginnen und Pädagogen.[44] Passgenaue Aufgaben, die auch während individueller Prozesse flexibel für die Jugendlichen adaptiert werden, führen die Jugendlichen mit aktiver Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen zu Erfolgserlebnissen.[45]

Darüber, dass sie eine Zeit „außerhalb" ihrer Problemlage verbringen können, obwohl diese sich zunächst einmal nicht verändert, erleben Jugendliche, dass ihre Problemlage sie nicht vollständig vereinnahmen muss. Auch in ihrer Problemlage bleiben sie handlungsfähig und erleben sich als selbstwirksam.[46] Jugendliche erhalten innerhalb ästhetischer Praxis einen Eindruck von ihren Fähigkeiten. Daraus lassen sich Ehrgeiz und Motivation dazu entwickeln, sich auch in anderen Bereichen anzustrengen und etwas erreichen zu wollen.[47] Es kann ein Anstoß sein, sich auch in weiteren Kontexten wie beispielsweise Schule oder Ausbildung zu bemühen und Einsatz zu zeigen.[48]

---

39 Exp_Int40/30; Exp_Int01/163; Exp_Int37/56; Exp_Int10/120
40 Exp_Int40/30; Exp_Int01/163; Exp_Int10/120
41 Exp_Int27/44; Exp_Int30/54; Exp_Int11/62
42 Exp_Int30/64
43 Exp_Int27/44; Exp_Int30/54; Exp_Int11/62
44 Exp_Int03/27
45 Exp_Int39/50; Exp_Int40/30
46 Exp_Int27/46; Exp_Int30/64
47 Exp_Int03/83; Exp_Int03/175; Exp_Int12/74
48 Exp_Int03/83; Exp_Int03/175; Exp_Int12/74

4.5 Zugang

Für viele Jugendlichen bieten die Angebote der Partnerprojekte den ersten intensiveren Zugang zu ästhetischer Bildung. Dieser erste Zugang wird erweitert, indem Pädagoginnen und Pädagogen die Heranwachsenden auf weitere Angebote ästhetischer Praxis aufmerksam machen.[49] Dafür engagieren sie sich sehr und besuchen beispielsweise ihre Projektteilnehmende mit Fluchterfahrung auch in der Gemeinschaftsunterkunft.[50]

Je nach Projekt erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, eine Sparte innerhalb ästhetischer Praxis zu vertiefen oder die Breite ästhetischer Bildungsangebote kennenzulernen.[51] Aus einem Erstangebot erwachsen Wünsche nach Fortführung von Projektarbeit,[52] die bis zu Wünschen nach Professionalisierung in Disziplinen ästhetischer Praxis reichen.[53]

Der Wunsch nach eigenständiger, individueller Anwendung des Gelernten wird durch die Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen verstärkt.[54] Das Arbeiten im Projekt gibt Anstoß für eigene Umsetzungen im Alltag der Jugendlichen.[55] Diese werden darin unterstützt, indem Technik und Material sowie teilweise auch Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden.[56] Darüber hinaus passen die Lehrenden die Weitergabe ihres Wissens und Könnens so individuell an die Interessen der Einzelnen an, dass diese sich in ihrem bevorzugten Themenbereich entwickeln können.[57] Jugendliche werden dadurch darin bestärkt, dass sich ihre Vorstellungen realisieren lassen und gesetzte Ziele erreichbar sind.

4.6 Akkulturation

Die Projekte zeigen, dass hier ästhetische Praxis als ein Medium fungiert, sich über die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Jugendlichen auszutauschen. In die ästhetischen Praxis sowie in die Rezeption werden kulturelle Spezifika von Herkunfts- und Ankunftsland integriert.[58] Über die Berücksichtigung verschiedener kultureller

49 Teiln_Int15/40

50 Exp_Int11/36; Exp_Int11/80; Exp_Int30/28

51 Exp_Int11/68; Exp_Int39/50

52 Exp_Int02/89; Exp_Int02/55; Teiln_Int32/144; Teiln_Int22/66; Teiln_Int35/87-88; Teiln_Int06/60; Exp_Int11/28; Exp_Int32/88; Exp_Int02/85; Exp_Int10/130; Teiln_Int32/144; Teiln_Int35/87-88; Teiln_Int27/90-93; Teiln_Int14/143-144

53 Exp_int36/72; Exp_Int42/42; Exp_Int49(2)/50; Exp_Int50/100; Teiln_Int24/228; Teiln_Int39/80; Teiln_Int38/98; Teiln_Int34/252; Teiln_Int32/20; Teiln_Int31/140; Teiln_Int31/148; Teiln_Int23/142; Teiln_Int17/47; Teiln_Int17/22

54 Exp_Int29/121; Exp_Int33/46; Teiln_Int20/36; Teiln_Int08/6

55 Teiln_Int39/60; Teiln_Int38/8; Teiln_Int20/2; Teiln_Int20/92; Teiln_Int30/94; Exp_Int29/121; Exp_Int33/46

56 Exp_Int29/121; Exp_Int33/46; Teiln_Int20/36; Teiln_Int08/6

57 Exp_Int28/68

58 Exp_Int27/108; Exp_Int31(1)/80; Exp_Int28/89

Hintergründe wird eine Annäherung von Kulturen in den Gruppen angebahnt.[59] Die darüber transportierte gegenseitige Offenheit lässt das Erleben einer Willkommenskultur zu.[60]

Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen den kulturellen Austausch, als Jugendliche mit Fluchterfahrung Teile ihrer eigenen Kultur in Form von Tänzen, Musik, Essen, aber auch von Sprachelementen in die ästhetische Praxis einbringen und so ein Dialog mit kulturellen Elementen des Ankunftslands entsteht.[61] Jugendliche mit Fluchterfahrung und Heranwachsende mit Migrationshintergrund erhalten dadurch das Gefühl, dass sich andere für das, was sie mitbringen, interessieren. Ihre Kultur, ihre Lebensweisen und ihre Geschichten sind wertvoll und erhalten im Zusammenspiel im Rahmen ästhetischer Praxis einen Raum.

5. Spezifika ästhetischer Praxis

Es lassen sich aus dem Datenmaterial einige Spezifika ästhetischer Praxis herausarbeiten, die zum Gelingen ästhetischer Bildungsprozesse beitragen. Von diesen werden hier einige wesentliche aufgegriffen – wie die Möglichkeit der individuellen und prozessorientierten Arbeitsweise, die Chance des nonverbalen Ausdrucks sowie eine spezifische Umgangsform mit den Begriffen der Leistung und des Scheiterns.

5.1 Individualität im Prozess

Die verschiedenen Formen ästhetischer Praxis erlauben eine starke Fokussierung von Prozessen. Eine stringente Schwerpunktsetzung auf die *Abläufe* von Szenischem Spiel, von akrobatischen Etüden, von Zeichnen, Musizieren oder Tanzen gibt der Imagination, der Fantasie und letztlich der Individualität der Jugendlichen einen großen Spielraum. Sollen ästhetische Bildungsprozesse fruchten, sind sie mäandernd anzulegen. Nur so bietet sie die notwendigen Ausgangspunkte, persönliche Interessen zu verfolgen und eigene Ziele zu setzen.[62] Als intrinsische Motivation bedingt die Chance auf interessenorientiertes Arbeiten die Intensität des Einsatzes in ästhetischer Praxis sowie in rezeptiven Beschäftigungen. Durch verstetigte Motivation im Rahmen bestimmter Handlungsformen und Themenbereiche gelingt es, technische Fähigkeiten beispielsweise am Instrument, am Trapez, beim Tanzen oder beim Malen zu erwerben. Notwendige Kompetenzen werden in interessensmotivierten Handlungen schrittweise nach ihrer Notwendigkeit im Prozess ausgebaut und verfeinert (Krapp, 2001, S. 286). Für die Jugendlichen ist es ein wesentlicher Fortschritt, sich sowohl ihrer Interessensgebiete bewusst zu werden als auch eine Selbstverständlichkeit zu entwickeln, diese in Formen ästhetischer Praxis zu verfolgen. Im Gegensatz zu vor allen Dingen institutio-

59 Exp_Int34/58; Exp_Int30/82

60 Exp_Int33/20

61 Exp_Int21/110; Exp_Int07/45; Exp_Int33/95-96; Exp_Int27/64; Teiln_Int14/26; Teiln_Int38/92; Exp_Int36/76; Exp_Int10/136; Exp_Int30/82

62 Exp_Int. 39, 507

nell entwickelten Wertvorstellungen in erster Linie kognitiv konnotierter Kompetenzbereiche erhalten auf diese Weise auch affektive Handlungsformen, körperliche geprägte Inhalte und handwerkliche Tätigkeiten eine Berechtigung. Mit den individuell abgestimmten Inhalten geht auch eine starke Berücksichtigung der Geschwindigkeiten des Einzelnen einher. Zudem schwindet die Vergleichbarkeit mit Leistungen anderer deutlich. Abschätzungen des Gelingens eigener Handlungen basieren auf dem Fortschritt des Einzelnen im eigenen Projekt und sind nicht vom Abgleich mit anderen abhängig. Hierin liegt eine Ursache, weshalb es mittels ästhetischer Praxis gelingen kann, das Selbstbild der Jugendlichen zu verändern. Gelingt es, dass die individuellen Interessenssektoren eine wesentliche Rolle im Rahmen ästhetischer Praxisformen spielen, unterstützen diese identitätssuchende Prozesse.[63]

5.2 Nonverbale Artikulation

Formen ästhetischer Praxis wie das Theaterspielen leben auch von der Sprache ihrer Protagonisten. Möglichkeiten des nonverbalen Ausdrucks werden als wichtiger Bestandteil ästhetischer Praxis angesehen.[64] Für Teile szenischer Manöver und die Mehrzahl der Ausdrucksformen gilt, dass Jugendliche von den Möglichkeiten des nonverbalen Ausdrucks profitieren. Situationen des Sich-Erprobens im Rahmen von durch Pädagoginnen und Pädagogen angebotenen Alternativen zu gewohnter Gestik, Mimik und Körperhaltung der Jugendlichen führen zu einer veränderten Körperlichkeit.[65] Die Arbeit mit dem Körperausdruck wie Gestik, Mimik und Köperhaltung wird von Pädagoginnen und Pädagogen als Element in ästhetische Ausdrucksformen integriert. Jugendliche werden auf sich einstellende Veränderungen aufmerksam gemacht, die aus verschiedenen Formen der Gestik und Mimik resultieren.[66]

Die Kommunikation kann körperlich über Bewegungen, über Übungen zu Kontakt und Distanz oder über rhythmische oder musikalische Artikulationen erfolgen – oder auch über Bilder funktionieren. Diese anderen Formen der nonverbalen Kommunikation gelingen auch zwischen Jugendlichen mit verschiedenen Kompetenzqualitäten.[67]Gerade für Heranwachsende, deren Sprachkompetenz nicht stark ausgeprägt ist, bietet die ästhetische Praxis eine Folie eigenen nonverbalen Ausdrucks.[68] Jugendliche mit Fluchterfahrung können auch Inhalten eine Form geben, die sich selbst bei Kenntnis der Sprache kaum in Worten ausdrücken lassen.[69] Es wird deutlich, dass Jugendliche mit Fluchterfahrung ihre Gruppenzugehörigkeit nicht über ihre Migration definiert wissen wollen. Vielmehr möchten sie ihre Peergroup nach anderen Merkmalen

63 Teiln_Int 20, 120

64 Exp_Int03/105-107; Exp_Int11/8

65 Exp_Int21/46; Exp_Int09/147; Exp_Int09/115; Exp_Int01/131; Exp_Int09/75; Exp_Int39/58

66 Exp_Int03/105-107; Exp_Int39/58

67 Exp_Int. 30, 44

68 Exp_Int. 09, 209

69 Exp_Int. 30, 78

zusammenstellen.[70] Sprache wird hier weder für die eigene Artikulation zum Hindernis noch für das Miteinander mit Anderen.[71] Vielmehr gelingt es, dynamische Prozesse zwischen Jugendlichen verschiedener Herkunft, unterschiedlicher Sprache und ungleicher sozialer Konstellation anzustoßen und aufrecht zu erhalten.

Dass ästhetische Praxis dies ermöglicht, ist unter verschiedenen Gesichtspunkten wichtig: Zum einen werden die Problemlagen der Jugendlichen nicht permanent adressiert; es gibt schließlich andere gemeinsame Interessen und bevorzugte Handlungsideen, welche verbinden. Zum anderen wird das gleichzeitige Miteinander von Jugendlichen mit Fluchterfahrung und Heranwachsenden ohne derartige Erlebnisse möglich und viele Formen ästhetischer Praxis erweisen sich auf diese Weise als ein effektvolles Mittel der Integration.

5.3 Leistungsbegriff / Umgang mit Scheitern

Ästhetische Praxis mag sich durch die Möglichkeit auszeichnen, eine Transportform für den Ausdruck des Einzelnen zu bieten. Dabei darf nicht übersehen werden, dass sie auch technischer Kompetenzen bedarf. Etüden am Instrument, tänzerische Bewegungsabläufe, malerische Techniken dienen der verbesserten Ausdrucksqualität.[72] Je besser eine Technik beherrscht wird, umso weniger steht sie einer Adäquatheit von Ausdrucksintention und Darstellung entgegen. Auf diese Weise ist auch ästhetischer Praxis ein Leistungsgedanke eingeschrieben. Dieser differiert allerdings mit Jugendlichen sonst bekannten Leistungsbegriffen wie in der Schule oder beim Sport.[73] Hier sind Leistungen oft klar definierbar, sie lassen sich anhand von Punkteskalen, Zeitmessungen etc. vergleichen. Ästhetische Praxis ermöglicht es, individuelle Ziele festzusetzen. Diese Offenheit ästhetischer Praxis geht mit dem Verlust unmittelbarer Vergleichbarkeit einher; sie erlaubt es vielmehr, individuelle Perspektiven für den Einzelnen anzusetzen.[74] Der Kompetenzerwerb und das Steigern abrufbarer Leistung sind vielfach in sozialen Handlungen gerahmt und gewähren dem Einzelnen die Chance, eigene Stärken einzubringen. Der Wunsch, eigenes Können auszubilden und beispielsweise in akrobatischen Szenen, im darstellenden Spiel oder beim Musizieren in Form eines kooperativen Leistungsabrufs zu realisieren hat positive Folgen für die Qualität des Miteinanders.[75] Zudem gewinnt das (aktuale) Selbstkonzept durch das Bewusstsein eigner Leistungsfähigkeit enorm an Kontur.

Mit dem Leistungsbegriff geht auch der Begriff des Scheiterns einher. Wer sich eine neue Fähigkeit, Fertigkeit oder Wissen aneignen möchte, betritt unbekanntes Terrain. Hier muss erst durch Üben wieder Sicherheit erlangt werden. Wenn es im Zuge der Begleitung ästhetischer Praxis durch die Dozentin oder den Dozenten gelingt, Fehl-

70 Teiln_Int. 40/90
71 Exp_Int. 32, 42
72 Exp_Int. 38, 50
73 Exp_Int. 33/120
74 Exp_Int. 39, 50
75 Exp_Int. 46/34

schläge als notwendige Begleiterscheinung auf dem Weg zum Erfolg zu betrachten, wird Scheitern trotz Bemühens nicht mehr als belastend wahrgenommen. Vielmehr wird dadurch die Notwendigkeit zu üben unterstrichen[76] und eine neue Perspektive auf an sich selbst wahrgenommene Frustrationen durch Scheitern einnehmbar.

Neben dem Scheitern, weil ein bestimmter Handlungsaspekt nicht zum gewünschten Erfolg führt, resultiert Scheitern immer auch aus dem Moment, in dem Jugendliche sich mit anderen vergleichen. Doch ist die Vergleichbarkeit in stark individualisierten Handlungsformen stark eingeschränkt. Zu unterschiedlich sind die Anforderungen innerhalb der Vorhaben der Jugendlichen.[77]

6. Fazit

Das vorgelegte Forschungsprojekt beleuchtet die engagierte Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen mit Gruppen am Rande der Gesellschaft. Die Ergebnisse dürften besondere Praxisrelevanz haben vor dem Hintergrund, dass sie Grundlagen darstellen für Neukonstitutionen von Praxisprojekten oder aber die Überarbeitung und Weiterarbeit an bestehenden Konzepten, insbesondere was pädagogische Arbeitsweisen und Rahmenbedingungen anbelangt. Sie verweisen auf mögliche Wirkungen ästhetischer Praxis unter bestimmten Gelingensbedingungen, deren Wesentliche in der Folge noch einmal angesprochen werden sollen. Sie beleuchten eindrucksvoll die gesellschaftliche „Legitimation" von ästhetischen Bildungsangeboten, indem aufgezeigt wird, welchen Mehrwert solche Angebote bei Berücksichtigung entsprechender Parameter bereithalten können.

Sämtliche an der Untersuchung beteiligten Partnerprojekte setzen stark auf die Möglichkeit, den im Einzelnen verorteten Interessen nachzuspüren und diesen eine zentrale Rolle in der Gestaltung nachfolgender Prozesse einzuräumen. Ein entscheidender Faktor ist die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, offen auf die Jugendlichen einzugehen und sie zugewandt zu begleiten. Es wird deutlich, dass Jugendliche stark von diesen derart profilierten Angeboten zur Förderung ästhetischer Bildung profitieren.

Der Faktor Zeit sowie die Qualität und die Intensität der individuellen Begleitung tragen entscheidend zum Gelingen bei. Nachhaltige Angebote für Jugendlichen sind daher langfristig anzulegen und mit den finanziellen Mitteln auszustatten, die es erlauben, professionelle Pädagoginnen und Pädagogen zu involvieren und die notwendigen Strukturen an Raum und Ausstattung aufzubauen. Es muss gelingen, die Situation der Projektbeteiligten zu verbessern, Angebote auch ohne permanent neu zu stellende Anträge auf Finanzierung fortzuführen und so der bildungspolitischen Marginalisierung ästhetischer Bildung entgegenzuwirken.

76 Exp_Int. 42, 12

77 Exp_Int. 42, 14

Literatur

Baumgarten, A. G. (1986). *Aesthetica* (Nachdruck der Ausgabe Frankfurt a. d. O. 1750). Hildesheim u. a.: Olms.

Berry, J. W. (1989). Psychology of Acculturation. In J. J. Berman (Hrsg.), *Current theory and research in motivation, Vol. 37. Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (S. 201–234). Lincoln: University of Nebraska Press.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology. An International Review, 46*(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Bierhoff, H.-W. (2009). Prosoziales Verhalten. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 246–251). Göttingen: Hogrefe.

Bierhoff, H.-W. (2010). Prosoziales Verhalten in der Schule. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erweit. Aufl, S. 671–677). Weinheim: Beltz.

Der Paritätische Armutsbericht 2019. Berlin: o. V.

Deusinger, I. M. (1986). *Frankfurter Selbstkonzeptskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2014). *Impulse 1/2014. (Über)Leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland*. München: o. V.

Dörpinghaus, A. (2009). Bildung, Plädoyer wider die Verdummung. In *Forschung & Lehre 16* (S. 3–14). https://doi.org/10.1515/9783110504248-006

Duncker, L. (2018). *Wege zur ästhetischen Bildung*. München: kopaed.

Goffman, E. (2002). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Nachdr. der 1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review, 94*(3), 319–340. https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319

Higgins, E.T. (1989). Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs cause People to suffer? In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 22, S. 93–136). San Diego: Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8

Higgins, E.T. (1996). Ideal, Oughts, and Regulatory Focus. Affect and Motivation from Distinct Pains and Pleasures. In P.M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behaviour* (S. 91–114). New York: The Guilford Press.

Kemp, W. (1992). Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. In W. Kemp (Hrsg.), *Der Betrachter ist im Bild* (S. 286–294). Berlin/Hamburg: Reimer.

Krapp, A. (2001). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz

Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (9., veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung. In: T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 253–275). Weinheim/ Basel: Beltz.

Mead, G. H. (2017). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (18. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Mousa, L. (2016). Zur Bedeutung von Kulturarbeit für Geflüchtete. Erfahrungen aus dem Libanon und Überlegungen zum deutschen Kontext. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 87–100). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434536-008

Müller, T. (2005). *Armut von Kindern an Förderschulen*. Hamburg: Dr. Kovač.

Reuter, O. M. (2008). *Experiment und Spiel*. Braunschweig: Schroedel.

Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.

Rogers, C. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Rogers, C. (1996). *Entwicklung der Persönlichkeit* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schlegel, K. & Scherer, K. R. (2017). Interpersonale Kommunikation. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 263–297). Göttingen: Hogrefe.

Seel, M. (2004). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrungen – fünf Thesen. In G. Mattenklott (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen im Zeichen der Entgrenzung der Künste* (S. 73–82). Hamburg.

Seitz, W. & Rausche, A. (2004). *PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren* (4., überarb. und neu normierte Aufl.) Göttingen: Hogrefe.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik*. Hamburg: Kovač.

Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung an Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31) Weinheim: Beltz.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch* (4., vollständig überarb. Aufl., S. 207–270). Weinheim: Beltz PVU.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, 1*(1). Verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519

Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92183-9

Ziese, M. & Gritschke, C. (Hrsg.). (2016). Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. In Dies., *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–33). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434536-003

Joachim Ludwig & Sarah Thomsen

Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performance-Projekten

1. Einleitung

Oftmals richtet die Forschung zur Kulturellen Bildung ihren Blick auf die Frage nach Wirkungen in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen u. ä. (Rittelmeyer, 2012). Das Projekt „Transformationsprozesse" des Forschungsverbunds „transform"[1] untersucht hingegen Transformationsprozesse in Projekten aus Tanz, Theater und Performance, wie sie als Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Akteure und Akteurinnen mit dem Blick auf Möglichkeiten, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern, und als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses vollzogen werden. In unserer Forschung legen wir den Fokus darauf, wie sich derartige Transformationsprozesse der Teilnehmenden innerhalb der Projekte gestalten. Diese möchten wir als (transformative) Bildungsprozesse verstehen, wobei wir als Heuristik nicht nur auf Klaus Holzkamps Lerntheorie (1993) zurückgreifen, sondern diese anhand unserer empirischen Ausarbeitungen auch durch eine biografische sowie die Perspektive auf ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung ergänzen.[2]

Im Rahmen unserer Forschung haben wir narrativ angelegte Leitfaden-Interviews mit 42 Teilnehmenden aus zehn möglichst kontrastierenden Projekten (an Stadt- und Staatstheatern, Produktions- und Spielstätten der freien Szene, Museen, Community Theatern und soziokulturelle Zentren sowie in Schulkooperationen) geführt, wobei 14 Teilnehmende im Sinne der Längsschnitterhebung zu zwei oder sogar drei Erhebungszeitpunkten interviewt wurden: zu Beginn des jeweiligen Projekts, während der Laufzeit des Projekts sowie einige Monate nach dessen Ablauf. Einer näheren Auswertung haben wir all jene Interviews unterzogen, in denen sich Bildungsprozesse im oben definierten Sinne andeuteten. Bei der Auswahl der Projekte sind wir im Sinne des theoretical sampling (Glaser & Strauss, 1969) vorgegangen und haben zunächst Interviews aus den ersten erhobenen Projekten ausgewertet, um dann eine gezielte Suche

1 Das Projekt „transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten" ist ein Verbundprojekt von der Universität Potsdam und Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1609A und 01JK1609B gefördert. Der vorliegende Artikel basiert auf dem Teilprojekt „Transformationsprozesse" der Universität Potsdam unter der Leitung von Joachim Ludwig. Zum anderen Teilprojekt – „Künstlerisch-pädagogische Akteure" – der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig siehe Hartmann, Hilliger & Schüler, i. d. Band.

2 Im Potsdamer Teilprojekt hat Eliana Schüler zudem die Verbindung zwischen den Selbstverständnissen und Angeboten der Anleitenden und der Teilnehmendenperspektive in den Blick genommen (vgl. hierzu Hartmann, Hilliger & Schüler, i. d. Band).

nach passenden Vergleichsfällen bzw. -projekten anzuschließen, die sich in einzelnen Aspekten (rechtliche Form der Produktions- und Spielstätte, Zielgruppe, Thema des Projekts u.ä.) unterscheiden.

Im Folgenden möchten wir zunächst auf unseren theoretischen Zugang zur ästhetischen Erfahrung und zu den Transformationsprozessen der Teilnehmenden im Kontext von Tanz-, Theater- und Performance-Projekten (TTPP) eingehen (2), um dann unsere diesbezüglichen Forschungsergebnisse vorzustellen (3) und im Anschluss Schlussfolgerungen für die Forschung und die Praxis zu ziehen (4).[3]

2. Der theoretische Zugang

Das Projekt „transform" verbindet eine Perspektive auf ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen mit einem emanzipatorischen Lern- und Bildungsbegriff und einem empirischen Zugang. Dies ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das einen für rekonstruktive empirische Forschung passenden theoretischen Zugang erfordert, der weit genug ist, um für den Eigensinn des empirischen Materials offen zu sein, der aber auch differenziert genug ist, um den Bildungsprozess als Untersuchungsgegenstand fassen zu können.[4]

Für die empirische Untersuchung von Transformationsprozessen greifen wir auf einen Lernbegriff (Holzkamp, 1993) zurück, der sich in empirischen Untersuchungen bereits mehrfach bewährt hat (Ludwig, 2000, Ittner & Ludwig, 2018) und dessen expansive Ausgestaltung durchaus viele Gemeinsamkeiten mit dem transformativen Bildungsverständnis aus der Biografieforschung (beginnend mit Marotzki, 1990) aufweist, geht es bei beiden Theorien doch um eine Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses und letztlich der Handlungsfähigkeit. Im Weiteren wird hier von Bildungsprozessen gesprochen, wenn auf Holzkamps Lernbegriff rekurriert wird.[5] Lernen kann mit Holzkamp als soziales Handeln und als Welt- und Selbstverständigungsprozess gefasst werden, der auf eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielt (Holzkamp, 1995, S. 834). Anders als die biografisch orientierten Bildungstheorien bietet der (originäre) Fokus von Holzkamps Lernverständnis eine Perspektive, die den Prozess *in seinem*

3 Aus Platzgründen verzichten wir im vorliegenden Artikel auf eine forschungsfeldbezogene Verortung unserer Forschung. Eine solche findet sich im zweiten Beitrag unseres Verbundprojekts „transform" (vgl. Hartmann, Hilliger & Schüler, i.d.B.).

4 Um der Komplexität des Vorhabens gerecht zu werden, haben wir im Verlauf des Projekts diesen theoretischen Zugang ‚Critical Friends' zur Diskussion gestellt. Die kritische Diskussion der im Folgenden nur kurz dargelegten Heuristik ist im Sammelband von Hartmann, Kleinschmidt & Schüler (2020) veröffentlicht.

5 Während Ludwig (2014) die Parallelen von Lernen und Bildung hervorhebt, hat Thomsen (2019) Bildung von Lernen unterschieden (vgl. systematisch hierzu auch Nohl, Rosenberg & Thomsen, 2015). Trotz dieser unterschiedlichen Perspektiven auf Lernen und Bildung bzw. auf ihr Verhältnis konnte in der gemeinsamen Arbeit im hier vorgestellten Projekt das transformative Bildungsverständnis produktiv mit den durch Holzkamps inspirierten Lern-Begrifflichkeiten in Bezug gesetzt werden.

aktuellen Verlauf[6] beschreibt. Der so verstandene Bildungsprozess nimmt demnach oftmals in aktuellen Krisen, Diskrepanzerfahrungen und Handlungsproblematiken seinen Ausgang und kann unterschiedliche Verläufe aufweisen. Während Holzkamp die biografische Seite der Prozesse jedoch nur kurz streift, wurde in unserer Forschung hingegen schnell deutlich, dass biografische Aspekte in den aktuellen Lern- und Bildungsprozessen von Bedeutung sind, ebenso wie die ästhetischen Erfahrungen, die Teilnehmende in den Projekten machen. In der hier vorliegenden Heuristik, die wir in Auseinandersetzung mit unseren empirischen Rekonstruktionen geschärft haben, gehen wir folglich erstens von einer Untrennbarkeit biografischer Bildungsprozesse von den aktuellen Lern- und Bildungsprozessen aus und verbinden in diesem Sinne die Holzkampsche Perspektive auf (expansives) Lernen mit dem Bildungsverständnis der bildungsorientierten Biografieforschung, mit der auch biografisch aufgebaute Wissensmuster und ihre Transformation in den Blick geraten. Zweitens erweitern wir Holzkamps Zugang um eine Perspektive auf ästhetische Wahrnehmung, wie wir im Folgenden erläutern werden.

Wie die meisten Bildungs- und Lerntheorien (vgl. etwa Benner, 2010; Dewey, 2004; Holzkamp, 1993; Mezirow, 1997) geht auch die vorliegende Heuristik davon aus, dass Bildungsprozesse oftmals in Imperfektheiten, Krisen, Störungen und Irritationen – oder mit Holzkamp (1993, S. 501ff.) gesprochen in „Handlungsproblematiken" – ihren Ausgang nehmen. Das sind Situationen, in denen die vorhandenen „Orientierungsschemata" (Bohnsack, 2012) und „Bedeutungshorizonte" (Ludwig, 2000) nicht mehr für eine zufriedenstellende Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ausreichen und auch die impliziten Wissensmuster die Handlung nicht mehr erfolgreich anleiten können. Holzkamp sieht solche Handlungsproblematiken mit einer Diskrepanzerfahrung verbunden. Diese liegt bei ihm auf der Ebene von sachlich-sozialen Bedeutungen[7] bzw. explizitem Wissen. Im Zuge einer Diskrepanzerfahrung reicht – mit Holzkamp gedacht – das vorhandene Wissen nicht mehr aus, um der „Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten" (Holzkamp, 1993, S. 23) ungestört nachzugehen. Während Holzkamp einer solchen Diskrepanzerfahrung die „emotional-motivationale Qualität" (ebd., S. 189) nur als Rahmung für die sachlich-sozialen Aspekte an die Seite stellt, weist die Heuristik, wie wir sie in unserer Forschung angelegt haben, den (Sinnes-) Empfindungen hingegen einen systematischen Stellenwert als einen Bereich möglicher ästhetischer Erfahrungen zu: Sie beschreiben als ästhetische Selbstwahrnehmungen die andere Seite der Diskrepanzerfahrung. Die Diskrepanzerfahrung weist neben der sachlich-sozialen auch eine ästhetische Seite auf und die Erfahrung der Diskrepanz kann sich auf die eine oder die andere Seite beziehen, meist aber auf beide Seiten zu-

6 Mit ‚aktuellem Verlauf' sind stärker situationsbezogene Prozesse gemeint, die zum Zeitpunkt unserer Erhebungen im Kontext der untersuchten Projekte stattfinden und die analytisch von der weiter gefassten, lebensgeschichtlichen Dimension biografischer Bildungsprozesse unterschieden werden können.

7 Mit dem Begriff der „sachlich-sozialen Bedeutungen" wird hier auf die soziale Konstruktion und Dimension der Lern- und Erkenntnisgegenstände verwiesen sowie darauf, dass in Lern- und Bildungsprozessen immer soziale wie gegenstandsspezifische Anteile zugleich angesprochen sind.

gleich. Gerade die ästhetische Seite der Diskrepanzerfahrung, so legen es unsere Auswertungen nahe, befördert eine gesteigerte Selbstwahrnehmung, wie in unseren nun folgenden empirischen Rekonstruktionen deutlich werden wird.

3. Empirische Rekonstruktionen zu den Bildungsprozessen der Teilnehmenden im Kontext von Tanz-, Theater- und Performance-Projekten

Die im Folgenden präsentierten Rekonstruktionen sind mithilfe der Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2003; Nohl, 2006), mit der das handlungsleitende Wissen der Akteure und Akteurinnen in den Fokus rückt (s. auch Hartmann, Hilliger & Schüler, i. d. B.; zur Bildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode vgl. Thomsen & Amling 2019), erarbeitet worden; wobei hier – anders als in den ‚klassischen' Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode – die Grundbegriffe von Holzkamps Lerntheorie für die Interpretation als Heuristik diente, die es mit der Empirie in ein zirkuläres Verhältnis zu setzen galt.[8]

Bei der Darstellung der von uns rekonstruierten Bildungsprozesse möchten wir uns auf das Projekt „Speak up!" beschränken, weil sich die von uns projektübergreifend rekonstruierten typischen Merkmale der Lernprozesse an den Interviews im Kontext dieses Projekts in besonders prägnanter Weise aufzeigen lassen. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen die komplexen Zusammenhänge zwischen biografischen Handlungsproblematiken und den aktuellen Handlungsproblematiken, sowie die Rolle der ästhetischen Erfahrung.

3.1 Kurzer Einblick in zwei Eckfälle

Das *Projekt „Speak up! Theater gegen Gewalt Hass und Mobbing"* fand an einem Stadttheater in einer Großstadt statt. Es hatte eine Laufzeit von fünf Tagen (über einen Monat verteilt) und richtete sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 24 Jahren. Zwei der fünf im Kontext dieses Projekts Interviewten möchten wir im Folgenden kurz vorstellen:

Lisa ist zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 20 und befindet sich in einer Ausbildung zur Erzieherin. Nachdem sie in ihrer Jugend immer wieder Ausschlusserfahrungen in Kontexten von Tanz, aber auch im Chor und beim Turnen machte, gerät sie in eine Krise. Letztere bringt sie in eine Therapie, in der sie lernt, die eigenen Erfahrungen als „Mobbing" zu verstehen und anderen Menschen und sich selbst (wieder) zu vertrauen. In einer Darstellendes-Spiel-Gruppe findet dieses neue Wissen erstmals eine handlungspraktische Umsetzung. Von ihrer Ausbildungsinstitution wird sie ermutigt, etwas Neues auszuprobieren und besucht aus diesem Grund das von uns untersuchte Projekt, wo sie schließlich ein Tanzparadigma kennenlernt, das dem biografischen

8 Zu den Möglichkeiten und Grenzen, die subjekttheoretischen Begrifflichkeiten Holzkamps und die praxeologisch-wissenssoziologischen Grundbegriffe aus dem Kontext der Dokumentarischen Methode zusammenzubringen vgl. Thomsen (2020).

Bildungsprozess von Lisa neue Aspekte hinzufügt und ihn gewissermaßen zum (vorläufigen) Abschluss bringt.

Max ist ebenfalls Anfang 20. Ein Jahr vor dem ersten Interview ist er zum Mathematikstudium nach München[9] gezogen, hat das Studium aber kurz zuvor bereits wieder „abgebrochen"[10], um sich voll und ganz auf seinen „Traum […] Schauspieler […] zu werden" zu konzentrieren, der in seiner Jugend ein unerfüllter Wunsch und somit eine biografische Handlungsproblematik darstellte. Der in einer Phase des Abstands und der neuen Eindrücke in London (gewissermaßen neu) gefasste Wunsch, Schauspieler zu werden, bringt ihn schließlich zum untersuchten Projekt, von dem er sich erhofft, seine Fähigkeiten der körperlichen Bewegung auszubauen – eine Aufgabe, die ihm bei den bislang nicht erfolgreichen „Vorsprechen" für ein Schauspielstudium aufgetragen wurde. Max nutzt den Workshop, um seinen eigenen Professionalisierungsprozess voranzutreiben, macht im Projekt aber auch neue und für ihn überraschende Erfahrungen ästhetischer Art in Bezug auf sich und seinen Körper in der Gruppe.[11]

3.2 Exemplarische Rekonstruktion von Bildungsprozessen

Wie bereits angekündigt, werden wir die Bildungsprozesse der Teilnehmenden des Projekts ‚Speak up!' im Folgenden zunächst in Bezug auf die biografischen Hintergründe (3.2.1) und dann in Bezug auf die Erfahrungen im Projektkontext (3.2.2) darstellen, wobei auch deutlich werden wird, wie letztere an erstere anschließen.

3.2.1 Biografischer Erfahrungshintergrund und biografisch begründete Handlungsproblematik

Die Darstellung beginnen wir mit dem Bildungsprozess von *Lisa*. Sie hat in ihrer Kindheit und Jugend zahlreiche Tanzkurse besucht, geriet allerdings bei den standardisierten Tänzen immer wieder aus dem Rhythmus, weil sie sich „keine Choreografien […] merken" konnte. Mehrfach macht sie die Erfahrung, aus Kursen ausgeschlossen zu werden.[12] Angesichts dessen, dass Lisa trotz der Ausschlüsse stark vom Tanz affiziert war, sprechen wir hier von einer Diskrepanzerfahrung. Diese besteht auf der sachlichen Ebene des Tanzes zwischen ihrem Tanzen-Wollen und dem eigenem (Nicht-)Können (in Bezug auf das Halten des Rhythmus' im Zuge einer Choreographie). Auf der sozialen Ebene ist eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch, Teil einer (Tanz-)Gruppe zu sein, und der Erfahrung des wiederholten Ausschlusses und der sozialen Zuschreibung des Nicht-Tanzen-Könnens zu konstatieren. Beide Ebenen sind eng miteinander verwoben. Aus dieser sachlich-sozialen Diskrepanzerfahrung ergibt sich

9 Diese und die Angaben zum Projekt und den Interviewten sind anonymisiert.

10 Alle Zitate ohne Quellenangabe stammen aus den jeweiligen Interviews.

11 Das Interview mit Max wurde von Sarah Thomsen und Sebastian Seidler (jeweils mit anderem thematischen Schwerpunkt) erstinterpretiert.

12 Neben dem Tanz hat sich diese Handlungsproblematik auch im Schulchor und beim Turnen gezeigt.

für Lisa eine Handlungsproblematik, die sich als Konglomerat aus tänzerischem Misserfolg, sozialen Zuschreibungen (als dick und tänzerisch ungenügend) und sozialem Ausschluss beschreiben lässt. Die beschriebene Handlungsproblematik bezieht sich maßgeblich (aber keinesfalls ausschließlich) auf den sachlich-sozialen Zusammenhang des Tanzens und kann angesichts dessen, dass sie immer wieder auftaucht und Lisas Gefühle und Empfindungen in der Kindheit und Jugend maßgeblich (mit-)prägt als biografisch relevante Handlungsproblematik gelten.

In der Jugend versucht Lisa, die beschriebene Handlungsproblematik in eine Lernproblematik zu wenden: Sie besucht stetig weitere Tanzkurse und scheint dabei – mehr oder weniger bewusst – unablässig nach geeigneten Tanzkontexten zu suchen, in denen sie nicht negativ auffällt. Dieser Lernweg[13] ist allerding nicht erfolgreich, da Lisa die beschrieben Handlungsproblematik auf diese Art und Weise nicht auflösen kann. Lisa macht immer wieder homologe Erfahrungen des ‚Mobbings', so ihre eigene Wortwahl. Mit der Diskrepanzerfahrung geht eine immer stärker zunehmende existentielle Verunsicherung einher: Lisa stellt sich verwirrt die Frage, wer denn nun „eigentlich […] richtig" sei, sie oder die anderen? Es kann hier eine biografisch begründete Handlungsproblematik konstatiert werden, welche eine (teilweise) Anpassung Lisas an die ihr zugeschriebene soziale Identität – als die (tänzerisch) Ungenügende, die nicht in die Gruppen passt – umfasst.

Auch in der biografischen Vorgeschichte von *Max* geht es um eine sachlich-soziale Diskrepanzerfahrung, die sich zwischen seinem ausgeprägten Wunsch nach künstlerisch-kreativer Betätigung und dem Gefühl, einfach nicht den richtigen sozialen Rahmen dafür zu finden, aufspannt. Trotz vielfältiger Berührungspunkte mit künstlerisch-kreativen Betätigungen, insbesondere mit Schauspiel, konstatiert er an mehreren Stellen, es habe „nie funktioniert", er habe es einfach nicht geschafft, einen „Anfang [zu] setzen". Worin genau die Verhinderungen bestanden, kann Max' Eigenanalyse zufolge als fehlende Anleitung und als Mangel an inspirierenden Kontexten gefasst werden, zum anderen als Wunsch nach erfülltem künstlerisch-kreativem Tun. Dies möchten wir hier als *einen* Aspekt von Max' biografisch begründeter Handlungsproblematik kennzeichnen – und in der Folge noch einen weiteren Aspekt herausarbeiten.

Von der Interviewerin auf die ‚Verhinderungsumstände' angesprochen, beschreibt Max seine Kindheit insgesamt als sehr „verzweigt". Hierbei verweist er vor allem darauf, dass er mehreren sozialen Kontextwechseln ausgesetzt war: Aufgrund eines tätlichen Übergriffs auf ihn in der Grundschule nahmen die Eltern seiner „besten Freunde" ihre Kinder z. B. „aus der Klasse" heraus, sodass Max nicht nur Opfer des Übergriffs wurde, sondern fortan auch ohne Freunde zurückblieb. Auf dem Gymnasium bleibt er als der „Kleinste" sozial isoliert. Zudem musste er ein Schuljahr wiederholen, was zwar kurzzeitig eine positive Wendung in die Auflistung von missglückter sozialer Zu-

13 Der Lernweg bzw. das, was dahintersteht und ihn leitet, weist Ähnlichkeiten zu dem von Nohl, Rosenberg & Thomsen (2015) als „Lernorientierung" bezeichneten Modus des Lernens auf, mit der sie die spezifischen „Formen, in denen die Akteure ihr altes mit neuem Wissen relationieren" (ebd., S. 10), beschreiben. Für Lisa könnte dies als (Lern-) Orientierung der Insistenz oder Unbeirrbarkeit (i.S. eines stetigen, gleichsam stoischen Weiterverfolgens ihrer Affizierung) bezeichnet werden.

gehörigkeit und künstlerisch-kreativer Betätigung bringt – im Zuge der Wiederholung der siebten Klasse machte er „sogar in der Theater-AG" mit, was er auch aus heutiger Sicht noch „super" findet. Doch endet die diesbezügliche Schilderung abrupt mit der Feststellung, dass er „dann [...] auf eine andere Schule" kam. Auf dem nun folgenden „Tagesinternat" erlebt Max einen starken Milieuunterschied zu den anderen Schülern und Schülerinnen, die sich in Bezug auf Kleidung u. a. Symbole von Max distinguieren. Er selbst hat die Wahrnehmung, in einer „ganz andere[n] Welt", in die er nicht hineingehört, gelandet zu sein. So entscheidet er sich gegen die dortige „Schauspielgruppe", was er aus heutiger Sicht „bereue". Die auch heute bei Max weiterhin präsente Wahrnehmung, dass es ihn zu künstlerisch-kreativen Betätigungen „immer [...] hin geleitet" habe, er jedoch „nie [...] da irgendwie selbst einen Fuß zu fassen" konnte, hängt also eng damit zusammen, dass er sich auf der sozialen Ebene nicht zugehörig gefühlt hat – ein Thema, das sich wie ein roter Faden durch Max' Kindheit und Jugend zieht und somit als ein wichtiger Aspekt seiner biografisch begründeten Handlungsproblematik gelten muss.

Wie bei Lisa setzt sich also auch Max' biografische Handlungsproblematik aus zwei miteinander verwobenen Aspekten zusammen: Sein Wunsch nach künstlerisch-kreativem Tun hängt eng zusammen mit Erfahrungen von sozialer Desintegration und Exklusion und dem damit verbundenen Wunsch nach einer Gemeinschaft von sich gegenseitig anerkennenden Gleichgesinnten, in der dieses Tun umgesetzt werden kann, und vor allem: in der er sich „sicher" genug fühlt, um sich auf die künstlerisch-kreativen Prozesse (richtig) einzulassen. Max' vielfältige Besuche verschiedenster AGs können als Versuche gesehen werden, diese Handlungsproblematik in eine Lernproblematik zu wandeln, was aber ebenso scheitert wie Lisas (erster) Lernweg in der Jugend.

Übergreifend kann für die Lebensgeschichten von Lisa und Max eine sachlich-soziale Diskrepanzerfahrung in der Kindheit und Jugend konstatiert werden, die sie vor eine Handlungsproblematik stellt, welcher – aufgrund ihres in verschiedenen Formen und Kontexten immer wiederkehrenden Charakters – die Reichweite einer biografisch begründeten Handlungsproblematik zugesprochen werden kann. Die ersten Versuche, diese in eine Lernproblematik zu wandeln, bleiben hier in der Jugend noch erfolglos.

3.2.2 Aktuelle Handlungsproblematiken im Kontext des Projekts und ihre biografische Dimension

Alle interviewten Teilnehmenden kommen mit einer Handlungsproblematik ins Projekt ‚Speak up!', wenngleich nicht unbedingt in der bewussten Absicht, diese zu bearbeiten. Im Projekt machen sie neue Erfahrungen, die sie mit ihrem teils bereits begonnenen Prozess in Verbindung setzen können und die diesem weiteren Schwung verleihen.

Im Anschluss an *Lisas* existenzielle Verunsicherung, wie wir sie für ihre Jugend beschrieben hatten, entfaltet sich ein biografischer Bildungsprozess, dem Lisas Projektteilnahme schließlich einen wichtigen Aspekt hinzufügt. Ihre Verunsicherung und teilweise Übernahme des negativen Fremdbildes in ihr eigenes Selbstbild kulminiert in dem Umstand, dass Lisa sich in der Folge „überhaupt nichts mehr getraut" habe. So

bleibt auch das Tanzen „ziemlich lange Zeit […] stehen", d. h. Lisa suspendiert ihre Bemühungen, einen zu ihr passenden Tanz(-kurs) zu finden. Angesichts dessen, dass sie sogar davon spricht „zerstört" worden zu sein, kann hier von einer Krise (am Anfang des biografischen Bildungsprozesses) ausgegangen werden, die weit über den *sachlichen* Aspekt des Tanzens hinausgeht und Lisas Selbstwert und ihren Glauben an das Gute in *sozialen* Beziehungen stark betrifft. Lisa beschreibt, dass sie an einem Punkt war, an dem sie „Hilfe überhaupt nicht annehmen wollte" und „auch gar nicht gesehen habe, dass da Leute sind die mir helfen". So sei sie „dadurch halt auch in Therapie gekommen", was sie als Anfangspunkt einer Entwicklung kennzeichnet: „und da fings dann halt so langsam an".

In der Psychotherapie beginnt für Lisa ein Lernweg, in dessen Zuge sie lernt, sich und ihre sozialen Kontexte zu analysieren, jedoch (noch) nicht anders zu *handeln*. Sie habe zwar langsam „begriffen […] dass das ja eigentlich gar nicht so ist" – dass sie also durchaus Hilfe bekommen könne –, doch habe es ihr „witziger Weise […] erst geholfen nachdem ich dann aus der Therapie raus war". In der Therapie hat Lisa also in theoretisch-reflexiver Weise ein neues Selbst- und Welt*verständnis* ausgebildet. Man kann auch sagen, es öffnete sich ihr hier ein neuer Bedeutungshorizont, nämlich derjenige, dass sie Opfer von Mobbing geworden ist. Dieser neue Bedeutungshorizont wird in der Therapie aber noch nicht (im Sinne eines umfassenden neuen Selbst- und Welt*verhältnisses*) in eine Handlungspraxis überführt. Die Enaktierung des in der Therapie erworbenen neuen Bedeutungshorizonts in der Praxis folgt jedoch alsbald: Lisa wechselt die Schule und besucht dort eine Theatergruppe, in der sie praktische Erfahrungen des Angenommen-Werdens und der Zugehörigkeit macht, die zu dem in der Therapie (theoretisch) Gelernten passen. Sie findet nicht nur endlich die langersehnten „Freunde", sondern auch ‚ihre' „innere Stärke" und traut sich durch den Rückhalt der anderen sie „selbst [zu] sein". Die destabilisierende Frage aus ihrer früheren Jugend beantwortet sie nun in einer für sich stabilisierenden und durch die Praxis bestätigten Form: Lisa ist richtig. Sie habe lediglich zuvor „immer in den falschen Kursen […] gesucht". Hiermit zeichnet sich eine (weitgehende) Lösung der Handlungsproblematik ab, auch wenn – und das ist wichtig in puncto des von uns untersuchten Projekts – diese noch nicht vollumfänglich, d. h. in allen Dimensionen, bearbeitet ist.

Tanz erscheint in Lisas Erzählung als ein letztes Feld, in dem sie sich über längere Zeit hinweg als unpassend erfährt. Im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin wird sie angeregt, etwas Neues auszuprobieren, womit ein neuer Anlass geschaffen wird, sich mit dem Themenfeld, in dem sie die Diskrepanzerfahrung besonders erfahren und empfunden hat, auseinanderzusetzen. Diesmal gelingt es ihr, die Handlungsproblematik in eine Lernproblematik umzuwandeln. Beim Tanz im untersuchten Projekt, den sie mit Theater vergleicht, passt alles: Hier kann sie Musik und Bewegung zusammenbringen, die Freude für das Tanzen wiederentdecken und anerkannter Teil der Gruppe sein. Sie lernt, dass es ein Tanzverständnis gibt, mit dem ihr eine individuelle „Sprache" möglich ist, und gewinnt hier eine neue Perspektive/einen neuen Bedeutungsbegründungszusammenhang in Bezug auf Tanz: Lisa lernt, dass ihr Unvermögen, Choreographien zu memorieren, nur bei standardisierten Bewegungsabläufen relevant wird.

Diese Perspektive kann Lisa sich nicht zuletzt durch ihre ästhetischen Wahrnehmungen aneignen, macht sie hier doch auch neue Erfahrungen ästhetischer Art und nimmt z. B. ein Körpergefühl wahr, bei dem sie ihren Körper „spürt" und „eine innere Ruhe" findet. Diese ästhetischen Wahrnehmungen beim Tanz vergleicht sie mit ihren Empfindungen beim „Yoga" und ordnet sie auf diese Weise in das Spektrum ihrer vorhandenen Körperwahrnehmungen ein. Sie verbindet den Tanz nun mit der positiv bewerteten Körperwahrnehmung „innere Ruhe", die zuvor zwar mit Yoga, nicht aber mit Tanz verknüpft war, und differenziert so ihr Spektrum der Körpererfahrungen aus. Bei diesem Tanz interagiert und harmoniert Lisa mit der Gruppe, wie ihr dies zuvor nur beim Theater möglich war. Sie macht bei diesem Tanz die neue Erfahrung, dass sie ihren eigenen Rhythmus hat, sie erfährt, dass sie mit Tanz sich selbst und andere (die Zuschauenden) bewegen kann. Lisa macht im Projekt nicht nur selbstbezügliche ästhetische Erfahrungen im Feld des Tanzens, sondern auch solche Erfahrungen, die sie in die soziale Welt hineinträgt: Im Tanz kann sie Themen, die für sie selbst und andere relevant sind, ausdrücken. So verbindet sie das Thema des Kurses ‚Hass und Mobbing' mit ihrer eigenen Mobbingerfahrung und überträgt dies wiederum im Sinne ihres Einsatzes gegen Mobbing auf ihre zukünftige Aufgabe als Erzieherin.

Auf diese Weise hat sie sich ein Feld erschlossen, in dem sie nicht nur sich selbst neu erfährt, sondern mit der erweiterten Handlungsfähigkeit im Tanz auch eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe gewinnt. Den sich ihr eröffnenden, auf den sachlich-sozialen Kontext des Tanzens bezogenen Bedeutungsbegründungszusammenhang kann sie an denjenigen, den sie im Kontext von Therapie und Theater erfahren hat, anschließen. Das im Kontext des Tanz-Projekts Gelernte fügt sich gleichsam wie ein fehlendes Puzzleteil in Lisas begonnenen biografischen Bildungsprozess und das in diesem Zusammenhang ausgebildete neue Selbst- und Weltverhältnis ein. Mit der Einnahme dieser neuen Perspektive auf Tanz kann sie also mit einem aktuellen Verständigungsprozess einen biografischen Prozess vorläufig abschließen. Oder anders formuliert: Die neue Perspektive auf Tanz und die damit gewonnene Handlungsfähigkeit kann als Selbstverständigungsergebnis in einem künstlerisch-ästhetischen Tanz-Kontext bezeichnet werden, das Lisas biografischem Transformationsprozess noch etwas Neues, wenn nicht sogar (angesichts der Wichtigkeit von Tanz für Lisa) den entscheidenden Baustein, hinzufügt. Die Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen aus der Kindheit werden hier nicht nur nicht aktualisiert, sondern Lisa wird in ihrer neuen Handlungspraxis, dem Lernweg in ihrer Suche nach zu ihr passenden Orten, weiter bestätigt; wie auch in ihrem Selbst- und Weltverständnis, dass sie nicht falsch ist, sondern dass es Kontexte geben kann, in denen sie so akzeptiert wird, wie sie ist.

Max findet, wie bereits geschildert, in der Schulzeit keinen dauerhaften Zugang zum künstlerisch-kreativen Tun und insbesondere dem Schauspiel, obwohl er sich dies wünscht. Dies liegt vor allem daran, dass er keinen sozialen Kontext hat, in dem er sich „sicher" fühlt. Zwar spricht Max nicht explizit von einer Krise, doch ist er nach dem Abitur zumindest relativ orientierungslos und steckt in gewisser Weise fest: Er weiß nicht genau, was er in Zukunft tun soll und empfindet sein Elternhaus und ihre „Probleme" als Hindernis für sein Ziel, sich „auf [s]ich zu konzentrieren". Erst, als er als „Au-pair" eine Zeit lang in „London" verbringt, findet Max den so lange gesuchten

„Anfang", indem er in der fremden Stadt explizit der Frage nach seiner „Berufung" nachgeht.

„Großstädte" empfindet er als prädestiniert, um dort „alles [zu] machen, was man will" – wozu auch „verrückte Sachen" gehörten. Vor allem fände man dort Gleichgesinnte, um diese Dinge gemeinsam zu tun. Der Zustand des „[A]lleine"-Seins in der fremden Stadt wird von Max positiv ausgedeutet und meint – so wird an der Betonung der Wichtigkeit der „Leute, die das auch (.) machen" (also, mit ihm gemeinsam die kreativen Möglichkeiten der Großstadt erkunden) deutlich – keinesfalls ein Alleinsein im eigentlichen Sinne, sondern lediglich den Abstand von ihm vertrauten Menschen und ggf. dem kleinstädtischen Herkunftsmilieu, der ihm Raum gibt, mit anderen, Gleichgesinnten, Neues auszuprobieren.

Max gibt dieser Periode, in der er fernab seiner Familie die Großstadt erkundet, explizit die Bedeutung einer Phase der beruflichen Selbstverständigung. Während er anfangs dabei noch etwas verloren scheint („ich […] wusste es einfach nicht"), gelingt es ihm schließlich, sich für „Schauspiel" zu entscheiden. Eine wichtige Rolle in seiner Schilderung kommt dabei der Bestätigung durch „andere Leute", die ihn auch „da sehen", zu. Max scheint in London also genau das gefunden zu haben, was für ihn in seiner Kindheit und Jugend als ungelöste Handlungsproblematik stetig offenblieb: Eine Möglichkeit der Umsetzung des Wunsches nach künstlerisch-kreativem Tun und der diesbezüglichen Auseinandersetzung in einer Gruppe von Gleichgesinnten, die es ihm wiederum ermöglicht, seine Selbstwahrnehmung zu steigern. Er findet positive soziale Bestätigung in einem Wunsch, der latent schon vorhanden war, den er jedoch erst jetzt für sich klar als eigenen Berufswunsch formuliert; ja sogar als „Berufung", für die er „gemacht" sei. Das Schauspiel bezeichnet er dabei als sein „Leben"; womit er das Vorhaben markiert, ersteres fortan zu seinem zentralen Lebensinhalt werden zu lassen, dem er sich existenziell verschreibt. Daraus folgt nun die aktuelle Handlungsproblematik, die er in eine Lernproblematik wandelt und die ihn letztlich auch in das von uns untersuchte Projekt „Speak up!" führt, nämlich: einen Weg zu finden, das Ziel ‚Schauspieler' Wirklichkeit werden zu lassen.

Dieses Ziel bringt Max nach München und – überraschender Weise – zunächst zum Studium der Mathematik, was damit zusammenhängt, dass ihm in London die Wichtigkeit von finanzieller Absicherung und Unabhängigkeit für das Ziel, Schauspieler zu werden, klar wurde. Er versteht das Mathestudium also durchaus als Teil seins Vorhabens, Schauspieler zu werden. Jedoch ist der damit verbundene Lernweg der informellen Annäherung an das berufliche Ziel nicht erfolgreich: Im Mathematikstudium geht es Max nicht gut und Schauspiel nebenbei zu erlernen funktioniert für ihn nicht, da er persönliche Weiterentwicklung essentiell mit sozialer Interaktion verbindet und er unter der ‚solitären' Arbeitsform im Studium leidet. Max verspürt Zeitdruck und emotionalen Druck, in puncto Schauspiel schneller mehr erreichen zu wollen und mehr soziale Interaktion zu benötigen. Er entscheidet, alles auf eine Karte setzen und sich dem Ziel eines institutionalisierten Schauspielstudiums voll zu verschreiben.

Sein nun eingeschlagener Lernweg kann als das Ziel der Absolvierung einer „richtige[n] Ausbildung" benannt werden. Er fokussiert fortan all seine Kräfte auf das Ziel einer institutionalisierten Schauspielausbildung und nimmt an Vorsprechen teil, um

die Aufnahme an eine Schauspielschule zu schaffen. Für den beabsichtigten institutionalisierten Lernweg ‚Schauspielstudium' muss Max sich qualifizieren und nimmt in diesem Kontext auch am untersuchten Projekt teil (wie an vielen anderen Projekten auch).

Im von uns untersuchten Projekt „*Speak up!*" stößt er auf den Tanz-Kurs, der ihn begeistert. Sein Lernweg findet hier eine Konkretisierung: Tanz als Antwort auf das, was ihm noch fehlt, um sich weiter für das Schauspielstudium zu qualifizieren (Int. 1, Z. 65ff.):

> Max: „und dann war ich mal am (.) Abend auch hier beim Workshop […] und das fand ich auch toll und dann kam der Workshop quasi auch so drauf (.) es klang für mich super so ich wollt noch mehr mit Theater Schauspiel machen und da ich in den Vorsprechen jetzt (mehr/immer) gehört hab dass ich quasi meinen Körper mehr bewegen sollte und weil mich Tanz so irgendwie in den Bann genommen hat und ich noch dieses Gefühl also ich hatte das seit vielleicht zehn Jahren nicht mehr dass ich echt so fokussiert war und so eingenommen von was war (.) (das war echt toll)"

In seiner Schilderung dazu, warum er beim Projekt mitmacht, ist das von außen initiierte Ziel der Verbesserung der Bewegungsfähigkeiten nicht mehr von seinem eigenen Interesse, „noch mehr mit Theater Schauspiel [zu] machen" und von seiner Affizierung für den Tanz („weil mich Tanz so irgendwie in den Bann genommen hat") zu trennen. Dieser Lernweg bringt also auch neue und unerwartete Erfahrungsqualitäten mit sich. So erfährt er im Workshop nicht nur das Erwartete, sondern auch eine Affizierung, wie er sie lange nicht erlebt hat. Im Projekt findet Max also nicht nur eine Hilfe für seine sehr konkrete, aktuelle Handlungsproblematik, nämlich die Vorsprechen durch eine verbesserte Bewegungsfertigkeit erfolgreich bestehen zu wollen, sondern zudem etwas, nach dem er biografisch schon sehr lange gesucht hat: Sich selbst im künstlerischen Tun gemeinsam mit anderen zu ‚finden', das künstlerische Tun zu vergemeinschaften und dabei (trotzdem) er selbst zu sein. So werden hier die aktuelle und die biographische Handlungsproblematik im Bildungsprozess verknüpft und bilden eine nicht voneinander zu trennende Einheit. Es zeigen sich bei Max viele thematische und strukturelle Parallelen zum Prozess von Lisa, auch wenn ihre konkreten (aktuellen wie biografischen) Handlungsproblematiken unterschiedliche sind.

Neben dem Aufgehen in der Gruppe erfährt Max auch eine Qualität, die ein Stück weit von der Gruppe losgelöst ist: Im Laufe einer intensiven Rhythmus-Übung lassen einige Teilnehmende an Intensität nach, was Max durch die Steigerung der eigenen Intensität des Eintauchens auszugleichen versucht. Durch die Intensivierung der eigenen körperlichen, auf den Rhythmus bezogenen Handlung schafft er es, das ‚mitreißende' Gefühl, das sich in seiner Erzählung fast als eine Art Trance präsentiert, aufrechtzuerhalten. Das Spannungsfeld von Selbstwahrnehmung, Positionierung in der Gruppe und erzeugtem Rhythmus wird hier neu erfahren: Max nimmt in ästhetischer und sozialer Hinsicht ein Gemeinschaftsgefühl wahr, wie er es sich lange wünschte. Durch das eigene Klatschen und Stampfen erlebt er eine unmittelbare Affizierung, eine Art Kontagion mit dem Rhythmus, die für ihn eine besondere Erlebnisqualität bereithält. Die Gruppe ist für Max hier nicht nur Medium, sondern wird selbst zum Gegenstand

bzw. zum Inhalt (wie dies auch bei Lisa der Fall war): Das ‚Mitreißende' besteht für Max neben dem Rhythmus selbst auch in dem Gefühl der eigenen Freiheit in der Gemeinsamkeit bzw. im gemeinsamen Tun der Gruppe. Er „selbst und […] die andern die Musik (.) und alles" sind mit ihren Handlungen und Impulsen gleichzeitig vorhanden und widersprechen sich nicht, sondern ergeben ein großes Ganzes. In diesem harmonischen Empfinden von Gruppe, Selbst und Musik scheint für Max eine aktuelle und neue ästhetische Erfahrung zu liegen, nach der er – so zeigte es sich in seinen biografischen Erfahrungshintergründen (vgl. 2.2.1) – lange gesucht hatte.

Die kurzen Einblicke in die beiden Eckfälle zeigen Typisches für die Bildungsprozesse unseres Samples aus Projekten der Kulturellen Bildung. Beide Protagonisten schließen an ihre biografisch gegebenen Handlungsproblematiken an und bearbeiten sie im Kontext aktueller Handlungsproblematiken. Ihre Diskrepanzerfahrungen liegen auf einer ästhetischen und einer sachlich-sozialen Dimension: Es geht in ästhetischer Hinsicht um die Ausdifferenzierung von Gefühlen und Wahrnehmungen im Bereich Rhythmus- und Gemeinschaftserleben und in sachlich-sozialer Hinsicht um die eigene, oftmals berufliche Weiterentwicklung sowie um befriedigendere soziale Kontakte. Lisa und Max erfahren sich beide selbst neu, indem sie über die ästhetische Erfahrung einer differenzierteren Körperempfindung und das spezifische Erleben von sich in der Gruppe zu einer gesteigerten Selbstwahrnehmung gelangen.

In theoretischer Hinsicht konnte die an Holzkamp angelehnte Heuristik erweitert werden. So wurde erstens der Zusammenhang zwischen biografisch und aktuell gegebenen Handlungsproblematiken deutlich. Zweitens wurde die Diskrepanzerfahrung, die bislang vor allem eine sachlich-soziale Dimension umfasste, um eine ästhetische Dimension erweitert. Diskrepanzen können, so die Schlussfolgerung, in sachlich-sozialer als auch in ästhetischer Hinsicht erfahren werden. Für ein vertieftes Verständnis Kultureller Bildungsprozesse sind beide Aspekte wichtig.

4. Schlussfolgerungen für die weitere Forschung und Praxis

Die vorliegende Untersuchung ist für das Feld einer der ersten Versuche, die dort verlaufenden Bildungsprozesse tiefergehend zu verstehen. Es sollte deutlich geworden sein, dass Kulturelle Bildungsprojekte Welt- und Selbstverständigungsprozesse in Gang setzen können. Aufgrund der zeitlichen Rahmung dieser Untersuchung konnte ein umfassendes Theoretical Sampling nur begrenzt durchgeführt werden. Zwar sind die Bildungsprozesse der Teilnehmenden in hohem Maße eigensinnig und kein Derivat künstlerisch-pädagogischer Interventionen von Anleitenden. Trotzdem rahmen die Projekte mit ihren Zielstellungen und künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnissen die Bildungsprozesse. Hier gilt es für zukünftige Untersuchungen die Breite der untersuchten Projekte im Feld von Tanz, Theater und Performance zu vergrößern.

In bildungspraktischer Hinsicht sollten die Ergebnisse des Projekts „Transformationsprozesse" ein tieferes Verständnis der Bildungsprozesse der Teilnehmenden durch die künstlerisch-pädagogisch Anleitenden unterstützen. Die hier vorgestellten exemplarischen empirischen Rekonstruktionen weisen hinsichtlich des Verlaufs der Bildungsprozesse fallübergreifende Gemeinsamkeiten zu zahlreichen weiteren

Fällen unseres Samples auf. Diese Ergebnisse können zwar in Richtung eines empirisch entwickelten theoretischen Models weisen, müssten jedoch noch mit weiteren Fällen verdichtet und so in ihrer Generalisierbarkeit gesteigert werden. Trotz dieser Einschränkung sind unsere Ergebnisse geeignet, um in der Aus- und Weiterbildung für künstlerisch-pädagogisch Anleitende verwendet zu werden und die Qualität der Kulturellen Bildung im Feld von Tanz, Theater und Performance in Hinsicht eines vertieften Verständnisses der biographischen und der aktuellen Bildungsprozesse in diesem Kontext zu verbessern.

Literatur

Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns* (6. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–154). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

Dewey, J. (2004). Die Struktur der Forschung. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 223–243). München: UVK Verlagsgesellschaft.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1969). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Chicago University.

Hartmann, A., Kleinschmidt, K. & Schüler, E. (2020). (Hrsg.). *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: Kopaed [in Vorbereitung].

Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/New York: Campus.

Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, 212, 817–846.

Ittner, H. & Ludwig, J. (2018). Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende, Band 2 Forschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8

Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Ludwig, J. (2014). Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 181–202). Bielefeld: transcript.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 10). Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4

Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatistisch-praxistheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Oberhausen: ATHENA Verlag.

Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen – Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24199-5

Thomsen, S. (2020). Handlungsfähigkeit als Lern- und Bildungsziel in Subjektwissenschaft und Praxeologischer Wissenssoziologie. In A. Hartmann, K. Kleinschmidt & E. Schüler (Hrsg.), *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: Kopaed [in Vorbereitung].

Thomsen, S. & Amling, S. (2019). Empirische Beispiele der Bildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode. In D. Zifonun, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 83–96). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Jasmin Chantah, Emily Frankenberg, Stefana Lupu, Ingo Roden, Gunter Kreutz & Stephan Bongard

Effekte musikalischer Aktivität auf Selbstberichte psychischer Gesundheit und Akkulturation von geflüchteten jungen Männern

1. Einführung

Musik schafft Brücken zwischen verschiedenen Kulturen und stellte sich in bisherigen Forschungsarbeiten als ein geeignetes Mittel heraus, um das Wohlbefindens in schwierigen bzw. fordernden Lebenssituationen zu steigern. Vor dem Hintergrund der sogenannten „*Flüchtlingskrise*" der Jahre 2015 bis 2017, in welcher rund 1 Millionen Menschen aus unterschiedlichen Gebieten vor Krieg, Terror, Verfolgung oder Armut in europäische Staaten flüchteten, wurden in Deutschland vor allem auf kommunaler Ebene eine Vielzahl von Projekten initiiert, welche musikalische Aktivitäten nutzten bzw. nutzen, um eine erfolgreiche Eingliederung von Geflüchteten zu unterstützen. Die hier vorzustellende Studie widmete sich im Rahmen des Verbundvorhabens „MINUTE" („*Musikalische Interventionen für nachhaltige Eingliederung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender*") als Teilprojekt Frankfurt mit dem Titel „*Einfluss von Musiklernen auf Akkulturationsprozesse bei jungen erwachsenen Flüchtlingen*"[1] der Untersuchung von Effekten eines musikalischen Freizeitangebotes für geflüchtete, junge Erwachsene auf psychologische Akkulturationsprozesse, gesundheitsrelevante Parameter, psychisches Wohlbefinden und Emotionsregulation. Im Folgenden wird zunächst in einer theoretischen Einleitung die Befundlage referiert und die der Untersuchung zu Grunde liegenden Hypothesen dargestellt. Anschließend werden in separaten Kapiteln das methodische Vorgehen und die wesentlichen Ergebnisse dargestellt, bevor diese im abschließenden Diskussionsteil in ihrer Bedeutung für ein Potenzial gemeinsamen Musiklernens im Hinblick auf erfolgreiche, psychische Anpassungsprozesse gewürdigt werden.

2. Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Ableitung der Forschungsfragen

In Europa kam es vor allem in den Jahren 2015 und 2016 zu einer Einwanderung sehr vieler Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten. Geflüchtete gelten als Spezialfall im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen: Viele haben vor ihrer Ankunft schwerwiegende oder traumatische Erfahrungen gemacht oder sind Zeugen derselben geworden, wobei sich auch die Unfreiwilligkeit ihrer Flucht in einer erhöhten Vulnerabilität gegenüber belastenden Erfahrungen niederschlägt (Hameed, Sadiq & Din, 2018). Wei-

1 Förderkennzeichen des BMBF: 01JK1613B

tere Besonderheiten betreffen die Bedingungen, in denen sie sich nach ihrer Zuwanderung wiederfinden: So wurden sie von staatlichen Verteilungsstellen meist zunächst in Sammelunterkünften untergebracht und mussten über einen relativ langen Zeitraum in Ungewissheit auf den Ausgang des Asylverfahrens warten. Hierdurch erfahren sie häufig gesellschaftliche Isolation, während die Wahrnehmung einer geringen Kontrollierbarkeit der Geschehnisse weiter bestehen bleibt.

Wie erfolgreich ihre Eingliederung in ein fremdes Land gelingt, hängt auch davon ab, welche Hindernisse und Situationen sich Zugewanderten im Kontext ihres Akkulturationsprozesses stellen und wie sie damit umgehen (Berry, 2006). Die Konsequenzen einer unzureichenden Bewältigung dieser Herausforderungen können sich in psychischen Belastungen bzw. in Symptomen von Angststörungen, depressiven Erkrankungen und psychosomatischen Beschwerden manifestieren und so eine kulturelle Eingliederung im Sinne einer erfolgreichen Adaptation weiter erschweren (Berry, 2006).

Musik stellt ein populäres und geeignetes Mittel dar, emotionale bzw. selbstregulatorische und soziale Bedürfnisse zu befriedigen (Krueger, 2014; Lonsdale & North, 2011), die Entwicklung der eigenen Identität zu fördern (Hargreaves, Marshall & North, 2003), im Umgang mit belastenden Situationen Stress zu reduzieren und zu psychischem Wohlbefinden beizutragen (MacDonald, 2013; Mitchell, MacDonald, Knussen & Serpell, 2007). Nach Informationen des *Deutschen Musikinformationszentrums* (MIZ) wurden im Zuge der sogenannten Flüchtlingskrise eine Vielzahl musikalischer Angebote ins Leben gerufen, die sich einer Förderung der kulturellen Integration Geflüchteter verschrieben haben (MIZ, o. D.). Eine wissenschaftliche Evaluation solcher nichttherapeutischer Angebote blieb hierbei bislang weitgehend aus.

In bereits vorliegenden Studien mit geflüchteten Patientinnen und Patienten mit psychischen Erkrankungen konnte beobachtet werden, dass sich durch eine musikalische Rahmung gruppentherapeutischer Maßnahmen Symptome einer post-traumatischen Belastungsstörung reduzieren, Ängstlichkeit und Depression verringern und das soziale und psychische Wohlbefinden zunimmt (Beck et al., 2018; Rudstam Elofsson, Søndergaard, Bonde & Beck, 2017). In einer Untersuchung, in der traumatisierte Patientinnen und Patienten in Kleingruppen gemeinsam auf Musikinstrumenten improvisierten, konnte ebenfalls eine Reduktion der Symptome post-traumatischer Belastungen sowie begleitender depressiver Symptome im Vergleich zu einer Standardbehandlung beobachtet werden (Carr et al., 2012). Bei jugendlichen Geflüchteten wurden Verbesserungen in fremdbeurteiltem Problemverhalten festgestellt, wenn diese an einer musikalischen Maßnahme teilnahmen (Baker & Jones, 2005). Die Untersuchungen qualitativer Daten der genannten Studien zeigten, dass Musik den Umgang mit belastenden Situationen und in der Emotionsregulation unterstützte, sowie Vertrauen und Optimismus erhöhte. Gemeinsame musikalische Aktivität bereitete zudem Freude und förderte sozialen Zusammenhalt und positive soziale Interaktionen.

In einer Übersichtsarbeit zeigten Lenette und Sunderland (2016), dass sich soziale Effekte musikalischer Projekte mit Geflüchteten über kulturelle Grenzen hinaus erstreckten. Durch die non-verbale Kommunikation schlägt Musik Brücken: Musikalische Mittel können empathische Reaktionen hervorrufen, die gegenseitiges Ver-

ständnis und Gemeinsamkeiten bei Angehörigen verschiedener Kulturen vermitteln (Clarke, DeNora & Vuoskoski, 2015; Lenette & Sunderland, 2016).

Musik der Herkunftskultur kann weiter zum Erhalt von Traditionen beitragen und vor allem in frühen Phasen der Zuwanderung im neuartigen kulturellen Kontext soziale Unterstützung und Zugehörigkeit, Sicherheit und Selbstvertrauen vermitteln (Cain, Istvandity & Lakhani, 2019; Lenette & Sunderland, 2016). Je nach gesellschaftspolitischem Kontext im Aufnahmeland, unterstützt die Bewahrung der Herkunftskultur eine adaptive Eingliederung zugewanderter Personen (Angelini, Casi & Corazzini, 2015; Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Gleichsam fordert das alltägliche Leben von Seiten Zugewanderter eine Anpassung des Verhaltens an geltende Normen des Aufnahmelandes, sodass eine erfolgreiche Eingliederung aus Sicht des Migranten eine dauerhafte Integration der Mehrheitskultur in die eigene kulturelle Identität bedeutet (Angelini et al., 2013).

In einer eigenen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass außer-curricularer Musikunterricht vor allem bei Jungen mit Migrationshintergrund im Laufe von 1,5 Jahren zu einer verstärkten Orientierung an der Mehrheitskultur führte (Frankenberg et al., 2016).

Im Rahmen des Verbundvorhabens MINUTE sollte nun überprüft werden, inwiefern nichttherapeutische, kulturelle Angebote für Geflüchtete, hier gemeinsames Musizieren in der Freizeit, zentrale, psychosoziale Bedingungen ihrer Zuwanderung beeinflussen und so eine erfolgreiche Eingliederung unterstützen können. Das Teilprojekt Frankfurt, welches im Folgenden dargestellt wird, widmete sich hierbei der Untersuchung einer musikalischen Anreicherung des Eingliederungsprozesses bei geflüchteten jungen Erwachsenen.

Die Evaluation der im Rahmen dieser Studie initiierten musikalischen Maßnahme (gemeinsames Musizieren) sollte im Hinblick auf drei formulierte Wirksamkeitsbereiche erfolgen:

1. *Psychische Gesundheit*: Können durch gemeinsames Musizieren psychische Belastungen und stressbezogene Vulnerabilität bei jungen geflüchteten Männern reduziert werden?
2. *Akkulturationsstrategien*: Kann durch gemeinsames Musizieren eine Orientierung an der Aufnahmekultur bei gleichzeitigem Erhalt der Herkunftskultur erzielt werden? Zeichnen sich hierbei Effekte auf die Wahrnehmung von Angehörigen der Mehrheitskultur ab?
3. *Emotionsregulation und Resilienz*: Wie wirkt sich gemeinsames Musizieren auf den habituellen Umgang mit psychischen Belastungen und negativen Emotionen aus? Wird Geflüchteten durch Musizieren ein nützliches Mittel zur Emotionsregulation zur Verfügung gestellt? Kann gemeinsames Musizieren zur Widerstandfähigkeit gegenüber stressauslösenden Erfahrungen beitragen?

3. Methode

3.1 Musikalische Maßnahme

Die implementierte, musikalische Maßnahme umfasste wöchentliche Treffen in ethnisch-heterogenen Kleingruppen. Über eine Dauer von sechs Monaten leiteten professionelle Instrumentallehrer die Teilnehmer an, gemeinsam zu musizieren. Die Gruppen waren multi-instrumental ausgelegt. Die Teilnehmer konnten zwischen Stage Piano, Perkussions- und Saiteninstrumenten (Akustik-, Bass-, E-Gitarre) wählen. Als Lernziel wurde vorgegeben, dass jede Gruppe nach sechs Monaten mindestens eins (möglichst zwei) Musikstücke bei einem gemeinsamen, öffentlichen Auftritt präsentieren können sollte. Die konkrete Gestaltung einzelner Gruppensitzungen wurde von Seiten der Studienleitung nicht vorgegeben bzw. kontrolliert, obwohl derartige Faktoren die Effekte derartiger Maßnahmen beeinflussen können (siehe Lupu et al., in diesem Band). Zum Abschluss erhielten die Teilnehmer eine Videodokumentation über das Projekt und durften ihr Instrument behalten. Die Organisation und Durchführung der Musikgruppen wurde von *WeSpeakMusic e. V.* (Bad Wörishofen) übernommen.

3.2 Studiendesign

Die Studie wurde in einem randomisierten Treatment-/Wartegruppendesign angelegt (s. Abb. 1), das sich mit Beginn der zweiten Projektphase durch eine Neurekrutierung von Probanden zu einem quasi-experimentellen Design wandelte.

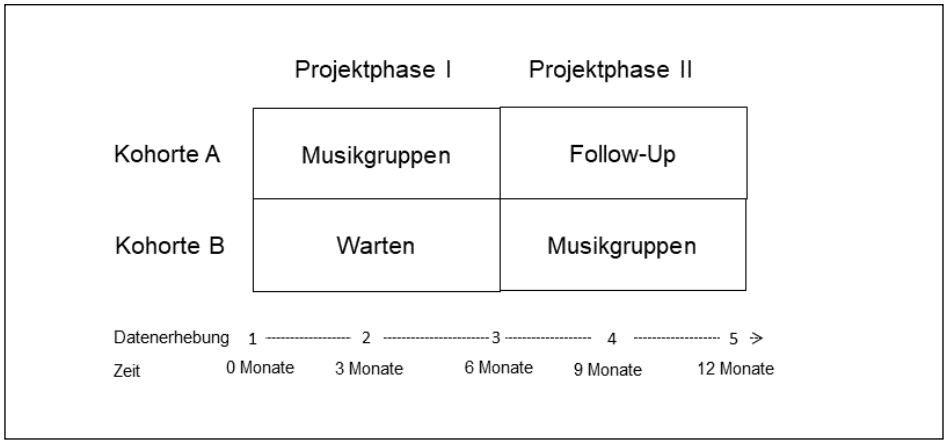


Abb. 1: Studiendesign

Die Teilnehmer wurden zufällig einer der Kohorten A oder B zugewiesen. In einer ersten Projektphase besuchten Teilnehmer der Kohorte A die Musikgruppentreffen, während Teilnehmer der Kohorte B warteten. Letzteren wurde eine Vergleichsaktivität (Bouldern) angeboten. Aufgrund geringer Inanspruchnahme wurde diese jedoch nach etwa drei Monaten ausgesetzt. Nach sechs Monaten begann die zweite Projektphase. Nun nahmen Probanden der Kohorte B für sechs Monate an den Musikgruppen teil,

während Kohorte A der Untersuchung von Langzeiteffekten zur Verfügung stehen sollte. Zu Beginn, in der Mitte (nach drei Monaten) und am Ende beider Projektphasen wurden in beiden Kohorten Daten erhoben.

3.3 Zielparameter, abhängige Variablen

Als abhängige Variablen wurden psychologische Parameter erfasst, die mit einer erfolgreichen Eingliederung und Bewältigung belastender und fordernder Erfahrungen assoziiert sind. Hierbei wurden standardisierte und validierte, psychologische Fragebogen verwendet:

- Psychische Gesundheit: 28-Item-Version des *General Health Questionnaires* (GHQ-28, Klaiberg, Schumacher & Brähler, 2004; α = .90)
- Symptome Post-traumatische Belastung*: PTSD- Checklist for DMS-V* (PCL-5, Weathers et al., 2013; α = .87)
- Wahrgenommener Stress: *Perceived Stress-Skala* (PSS, Klein et al., 2016; α = .88)
- Akkulturation: *Frankfurter Akkulturationsskala* (FRAKK, Bongard, Etzler & Frankenberg, 2020) mit den Skalen „*Orientierung zur Aufnahmekultur*" (AK; α = .52) und „*Orientierung zur Herkunftskultur*" (HK; α = .58)
- Psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz): *Connor-Davidson-Resilience-Scale* (CD-RISC-10, Sarubin et al., 2015; α =.89)
- Emotionsregulation: *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ-10, Abler & Kessler, 2009) mit den Skalen *Kognitive Neubewertung* (ERQ-RA; α = .75) und *Emotionale Unterdrückung* (ERQ-SUP; α = .64)
- Einstellungen gegenüber Deutschen: Semantisches Differential mit 9 Items (ED; Snider & Osgood, 1969; α = .77)

Des Weiteren wurden sprachliche sowie musikalische Kompetenzen der Teilnehmer erfasst, welche bisher jedoch nicht vollständig ausgewertet sind. Ergebnisse hierzu werden an anderer Stelle berichtet werden. Die Skalen wurden von sprachkompetenten Personen in die vier Projektsprachen nach dem Prinzip der Hin- und Rückübersetzung übersetzt. Geschulte, muttersprachliche Hilfskräfte wurden für die Datenerhebungen herangezogen, um mangelnde Vertrautheit mit Fragebogenverfahren, Misstrauen seitens der Probanden und evtl. Verständnisschwierigkeiten zu adressieren (Demir, Reich & Mewes, 2016).

3.4 Stichprobe

Teilnehmende wurden in Kooperation mit der *Stabsstelle Flüchtlingsmanagement* der Stadt Frankfurt am Main in fünf Sammelunterkünften sowie in Beratungsstellen für Geflüchtete rekrutiert. Durch angekündigte Informationsveranstaltungen, bei denen muttersprachliche Dolmetscherinnen und Dolmetscher übersetzten und/oder durch übersetzte Flyer, wurden Geflüchtete über den Inhalt, den Ablauf sowie die Teilnahmebedingungen informiert. Um an der Untersuchung teilnehmen zu können, mussten Interessierte zwischen 18 und 35 Jahren alt sein. Im Hinblick auf die Durchführbarkeit

wurde auf Einbindung weiblicher Geflüchteter verzichtet, welches eine Erhöhung der Stichprobe sowie ein erweitertes Angebot im Sinne getrennt-geschlechtlicher Musikgruppen impliziert hätte. Die leichtere Erreichbarkeit männlicher Geflüchteter vor dem Hintergrund einer vorwiegend männlichen Geflüchtetenpopulation der Jahre 2015 und 2016 (Rich, 2016) sowie im Hinblick auf vorangegangene Studien, in denen gemeinsames Musiklernen vor allem bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund Akkulturationsprozesse beförderte (Frankenberg et al., 2016), wurden schließlich nur männliche Geflüchtete in die Stichprobe aufgenommen. Die Teilnehmer sollten ausreichende Sprachkenntnisse in Arabisch, Farsi bzw. Dari, Tigrinya, Englisch oder Deutsch vorweisen und keine Ausbildung an einem Musikinstrument mitbringen.

Insgesamt wurden Daten von $N = 81$ Teilnehmern erhoben. Tabelle 1 zeigt hierbei die Anzahl erhobener Daten über alle veranschlagten Messzeitpunkte hinweg auf. In die inferenzstatistische Auswertung flossen jedoch nur Datensätze von Personen ein, für die zu mindestens zwei MZP Daten vorlagen. Die Teilnehmer der letztlichen Analysestichprobe ($N = 52$; $n_{Musik} = 34$ und $n_{Warten} = 18$) waren im Durchschnitt 23.16 Jahre alt ($SD = 4.10$). Teilnehmer der Musikgruppen waren im Mittel ca. 2,5 Jahre älter als Teilnehmer der Wartegruppe ($M_{Musik} = 24.06$, $SD_{Musik} = 4.40$, $M_{Warten} = 21.50$, $SD_{Musik} = 2.90$; $t(49) = -2.22$, $p = .016$). Zur Eingangsmessung waren die Teilnehmer im Mittel seit ca. 20 Monaten in Deutschland, wobei hier kein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen vorlag. In den Musikgruppen waren Studierende häufiger vertreten als in der Wartegruppe. Unterschiede in der Verteilung der Asylstatus waren nicht nachweisbar (siehe Tabelle 2).

Tab. 1: Anzahl vorhandener Daten über alle Messzeitpunkte hinweg

Datenerhebung		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Kohorte A	*n*	26	20	15	11	9
Kohorte B	*n*	37	18	11	4	3
Neu rekrutiert	*n*	--	--	17	9	8

Alle Probanden nahmen freiwillig an der Untersuchung teil. Sie erhielten vor der ersten Datenerhebung eine schriftliche Information über Inhalt und Methode der Untersuchung und gaben schriftlich ihre informierte Zustimmung zur Teilnahme. Die Untersuchung wurde von der Ethikkommission des Fachbereiches Psychologie und Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt gebilligt.

Tab. 2: Verteilung von Sprachgruppen, Bildungsstaus und Asylstatus auf die Untersuchungsgruppen.

Sprache	**Musikgruppe (n = 34)**	**Wartegruppe (n = 18)**
Arabisch	17	5
Farsi/Dari	13	7
Tigrinya	4	2
Englisch	0	4
Bildungsgrad		
Schule besucht	16	16
Studium aufgenommen	8	1
Studium abgeschlossen	9	0
Fehlend	1	1
Asylstatus		
positiv beschieden	16	6
negativ beschieden	4	2
in Bearbeitung	10	3
keine Angaben	4	7

3.5 Datenaufbereitung

Fehlende Werte in den Zielvariablen wurden anhand multivariater Imputationen ersetzt (*Multivariate Imputation by Chained Equations* (*MICE*), van Buuren et al., 2015). Hierbei werden anhand univariater Regressionen mehrere (multiple) Werte für einen fehlenden Datenpunkt geschätzt und zu einem Wert kombiniert. Beim *predictive mean matching* basieren die Ersetzungen auf Zufallsziehungen von beobachteten Werten jener Personen, die auf Basis von Regressionen ähnliche, vorhergesagte Werte auf einer Variablen aufweisen (Allison, 2015; van Buuren, 2018).

4. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse basierend auf dem Datensatz mit Imputationen (*m = 50*) berichtet. Die Analysen erfolgten anhand des R-Pakets „*lmerTest*“ (Kuznetsova, Brockhoff, & Christensen, 2017; *linear mixed effects regression models*). Die Freiheitsgrade wurden durch die *Satterthwaite*-Methode geschätzt, welche bei unbalanciertem Design und Modellen mit gemischten Effekten in kleineren Stichproben empfohlen wird (Luke, 2017). Die Veränderungen in den abhängigen Variablen innerhalb der Untersuchungsgruppen von der Eingangserhebung zum zweiten sowie zum dritten Messzeitpunkt unter Musik- und Wartebedingung wurden anhand von Regressionsmodellen überprüft, bei denen die Messzeitpunkte und die Gruppenzugehörigkeit bzw. deren Interaktion als feste Effekte aufgenommen wurden, während ein personenspezifischer Residualterm die Abhängigkeit der Datenpunkte berücksichtigt.

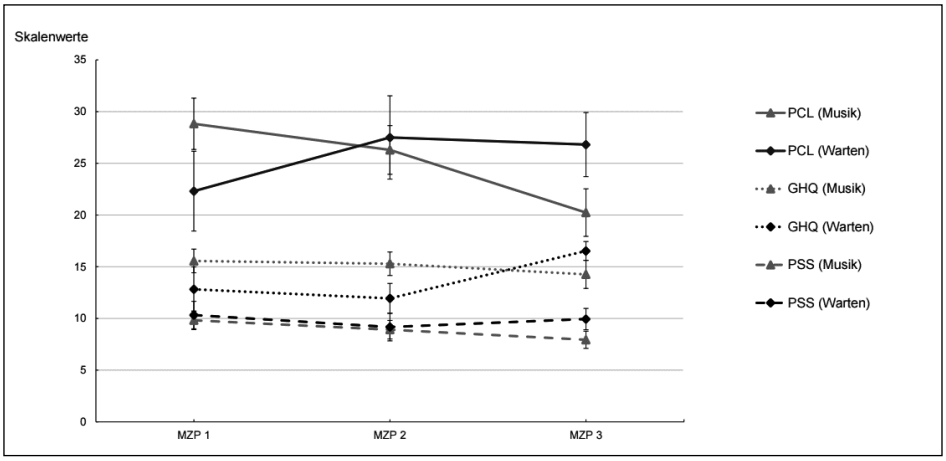


Abb. 2: Mittelwerte und Standardfehler der allgemeinen psychischen Belastung (GHQ), posttraumatischer Belastung (PCL) und des Stresserlebens (PSS) zu drei Messzeitpunkten (MZP) in Musik- und Wartebedingung.

4.1 Vergleich Musik- vs. Wartebedingung

Von der Eingangsmessung (MZP1) zum Ende der Warte- bzw. Musikgruppenphase (MZP3) nahmen die allgemeinen *psychischen Belastungen* (GHQ) im Mittel über beide Untersuchungsgruppen hinweg marginal zu (ß = 3.58, $t(101) = 1.68$, $p = .097$). Eine Interaktion Gruppe x Zeit im Sinne einer unterschiedlichen Zunahme in den beiden Gruppen verfehlte das Signifikanzniveau knapp (ß = - 4.87, $t(100) = -1.85$, $p = .067$; siehe Abb. 2).

Die Symptome *post-traumatischer Belastung* (PCL) nahmen im Laufe der Musikbedingung bedeutsam ab, während sie unter Wartebedingungen vom ersten zum dritten MZP im Wesentlichen eher unverändert blieben (ß = -12.51, $t(100) = -2.50$, $p = .014$; siehe Abb. 2). Im *subjektiven Stresserleben* (PSS) wurden keine Effekte festgestellt (ß < -1.49, t(100) < -0.78, p > .435; siehe Abb. 2).

Die Verläufe in der *Orientierung zur Aufnahmekultur* (AK) von der Eingangs- zur post-Messung unterschieden sich bedeutsam in beiden Gruppen (ß = 4.50, $t(98.48) = .049$, $p = .049$; siehe Abb. 3). Während in der Musikbedingung von MZP1 zu MZP3 ein leichter Anstieg in AK zu verzeichnen war, kam es unter der Wartebedingung zu einem Abfall. In der *Orientierung zur der Herkunftskultur* (HK) waren keine Unterschiede nachweisbar (ß < 2.83, $t(100) < 1.47$, $p > .144$; siehe Abb. 3).

Im Mittel waren die *Einstellungen gegenüber Deutschen* in der Wartegruppe über die Zeit hinweg signifikant positiver als in den Musikgruppen (ß = - 5.64, $t(119.55) = -3.30$, $p = .001$). Im Verlauf war jedoch ein Anstieg in den positive Einstellungen in den Musikgruppen und ein Abfall in der Wartebedingung zu beobachten (ß = 4.41, $t(95.85) = 2.22$, $p = .029$), sodass es bis zum dritten MZP zu einer Angleichung der Einstellungen kam (siehe Abb. 3).

Im Laufe der sechs Monate wurden keine systematischen Unterschiede bzw. Veränderungen in der *psychischen Widerstandfähigkeit* (CD-RISC) festgestellt (alle ß < 4.14, $t(97) < 1.29$, $p > .20$; siehe Abb. 4).

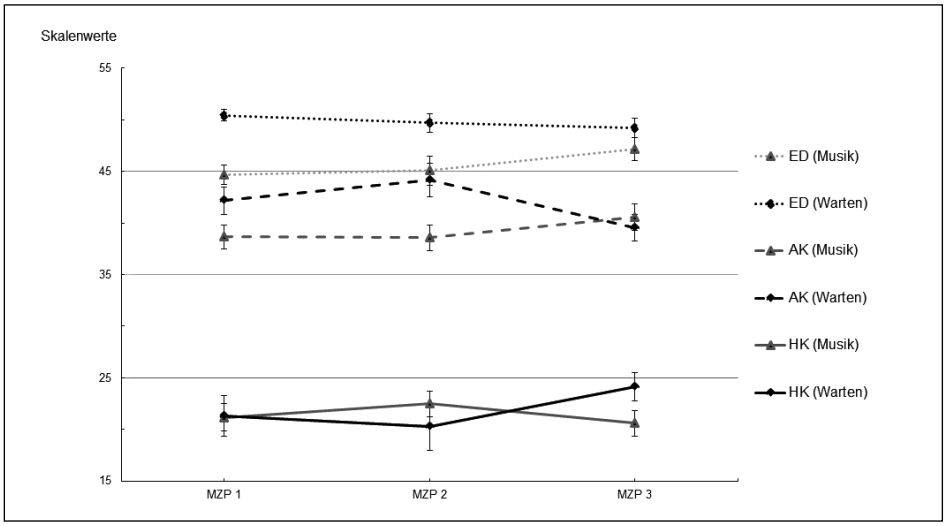


Abb. 3: Mittelwerte und Standardfehler der Orientierung zur Aufnahmekultur (AK), Orientierung an der Herkunftskultur (HK) und Einstellungen gegenüber Deutschen (ED) zu drei Messzeitpunkten (MZP) in Musik- und Wartebedingung.

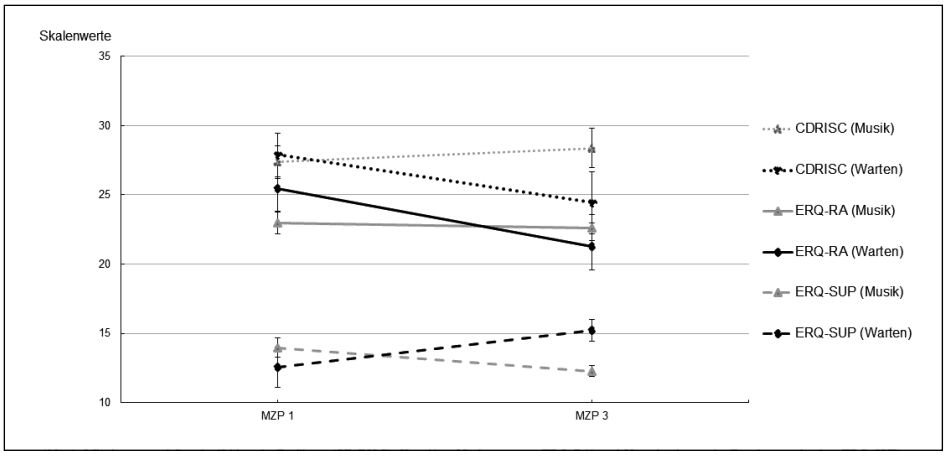


Abb. 4: Mittelwerte und Standardfehler der Resilienz (CD-Risc), Kognitive Neubewertung (ERQ-RA) und Unterdrückung des Emotionsausdrucks (ERQ-SUP) zu drei Messzeitpunkten (MZP) in Musik- und Wartebedingung.

Im Einsatz *kognitiver Neubewertung* (ERQ-RA) wurde ein Zeiteffekt im Sinne einer Abnahme von prä- zur post-Messung über beide Gruppen hinweg festgestellt (ß = - 4.17, $t(100)$, p = .039; siehe Abb. 4). In der *Unterdrückung des Emotionsausdrucks* (ERQ-SUP) unterschied sich die mittlere Abnahme im Laufe der Musikgruppenphase systematisch von einer Zunahme unter Wartebedingung (ß = - 4.39, $t(97)$ = - 2.68, p = .009 vs. ß = 2.67, $t(97)$ = 2.03, p = .045; siehe Abb. 4).

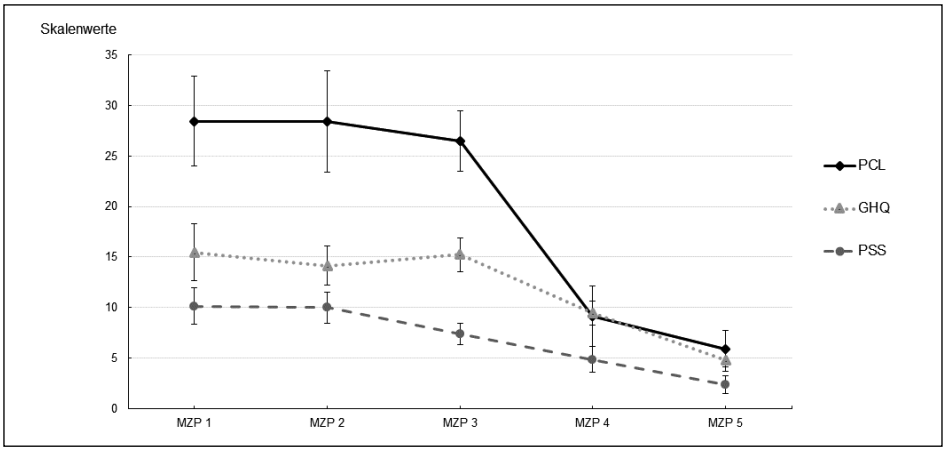


Abb. 5: Mittelwerte und Standardfehler der allgemeinen psychischen Belastung (GHQ), post-traumatischen Belastung (PCL) und des Stresserlebens (PSS) zu fünf Zeitpunkten Messzeitpunkten (MZP) für die Subgruppe von Probanden mit Daten zu allen MZP.

4.2 Langfristige Effekte im Follow-up

Nachfolgende Analysen adressieren zeitliche Veränderungen auf den Zielparametern vom ersten Messzeitpunkt (Eingangserhebung) zum vierten und fünften Messzeitpunkt (Follow-up) bei Teilnehmern der Musikgruppen, welche an mindestens einer Erhebung im Follow-up teilnahmen ($n = 13$). Da sich die Analysen auf eine Subgruppe der Teilnehmer bezieht, die an den Musikgruppen teilnahmen, unterscheiden sich die Verläufe während der Musikgruppenphase von den oben für die Gesamtgruppe berichteten Werten.

Nach unsystematischen Veränderungen im Laufe der Musikgruppenphase, nahm die *allgemeine psychische Belastung* (GHQ) zur ersten (ß = - 6.00, $t(60) = -2.29$, $p = .015$), sowie zur letzten Erhebung in der Follow-up-Phase bedeutsam ab ($ß_i$= -10.69, $t(60) = - 4.08$, $p < .001$; siehe Abb. 5). Hinsichtlich *post-traumatischer Belastungssymptome* (PCL) wurden ebenfalls bedeutsame Abnahmen zur ersten (ß = -19.31, $t(48) = - 4.34$, $p < .001$) sowie zur letzten Erhebung im Follow-up beobachtet (ß = -22.54, $t(48) = - 5.07$, $p < .001$; siehe Abb. 5).

Nachdem das *Stresserleben* (PSS) im Laufe der Musikgruppenphase einem abnehmenden Trend folgt, traten drei Monate nach Ende der Gruppentreffen bedeutsame Reduktionen ein (ß = - 5.31, $t(60) = - 2.76$, $p < .001$). Dies setzte sich zur letzten Erhebung fort (ß = - 7.77, $t(60) = - 4.04$, $p < .001$; siehe Abb. 5).

Nach unsystematischen Veränderungen in AK während der Musikgruppenphase, wurden im Follow-up bedeutsame Zunahmen zur ersten (MZP4; ß= 8.75, t(58) = 2.89, $p = .005$) sowie zur letzten Erhebung (MZP5; ß= 10.35, $t(58) = 3.48$, $p < .001$) festgestellt (siehe Abb. 6). In HK stiegen die Werte zur Interimsmessung während der Musikgruppenphase marginal (ß= 4.15, $t(47.01) = 1.82$, $p = .075$) und zur ersten (ß = 5.08,

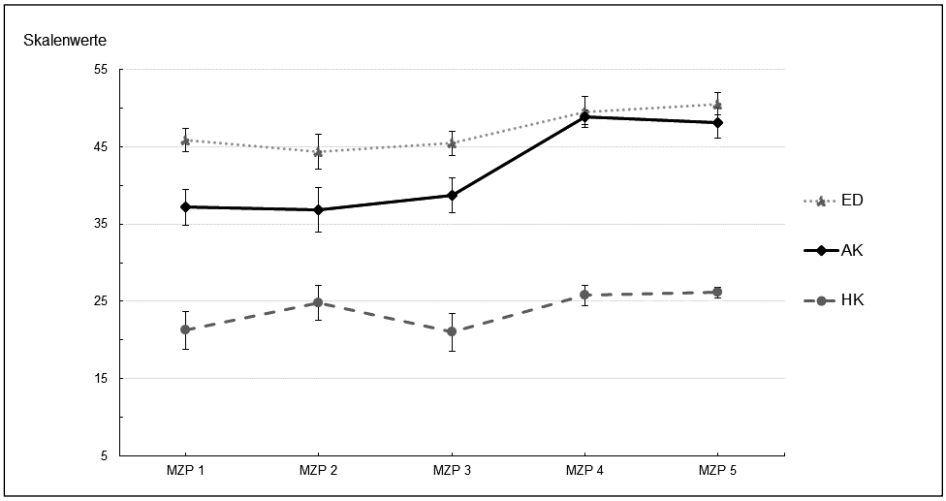


Abb. 6: Mittelwerte und Standardfehler der Orientierung an der Aufnahmekultur (AK), Orientierung an der Herkunftskultur (HK) und Einstellungen gegenüber Deutschen (ED) zu fünf Messzeitpunkten (MZP) für die Subgruppe von Probanden mit Daten zu allen MZP.

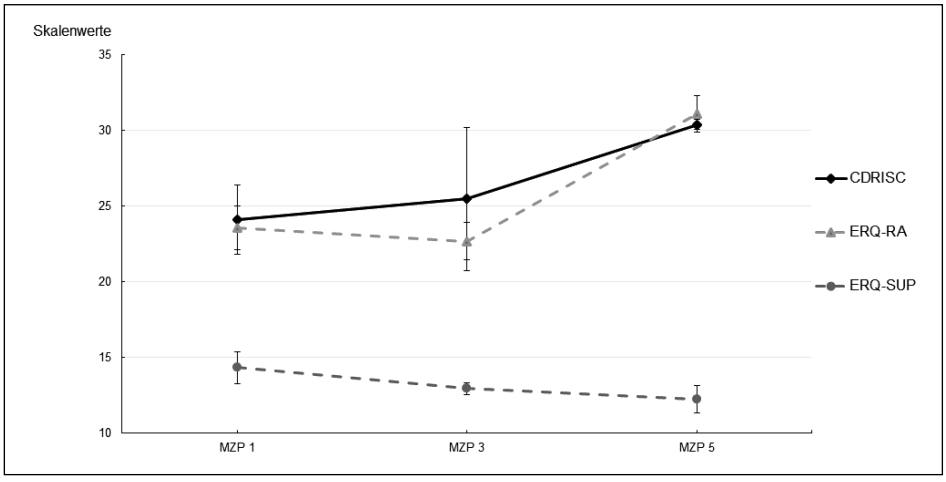


Abb. 7: Mittelwerte und Standardfehler der Resilienz (CD-RISC), Kognitiver Neubewertung (ERQ-RA) und Emotionaler Unterdrückung (ERQ-SUP) zu fünf Messzeitpunkten (MZP) für die Subgruppe von Probanden mit Daten zu allen MZP.

$t(47.37) = 2.18$, $p = .034$) sowie zur letzten Erhebung im Follow-up bedeutsam an (ß = 5.54, $t(47.01) = 2.43$, $p = .019$; siehe Abb. 6).

Nach unsystematischen Veränderungen wurde ein bedeutsamer Anstieg der *Einstellungen gegenüber Deutschen* im Sinne einer Zunahme positiver Einstellungen zur letzten Erhebung im Follow-up im Vergleich zur Ausgangsmessung festgestellt (ß= 5.99, $t(46.18) = 2.93$, $p = .005$; siehe Abb. 6).

Nachdem die *psychische Widerstandfähigkeit* (CDRISC) im Laufe der Musikgruppenphase geringfügig anstieg, verfehlte eine Zunahme zum Ende des Follow-ups das Signifikanzniveau knapp (ß = 6.21, $t(34) = 1.96$, $p = .059$; siehe Abb. 7).

Während im Laufe der Musikgruppentreffen keine maßgeblichen Veränderungen im habituellen Einsatz *kognitiver Neubewertung* (ERQ-RA) beobachtet wurden, nimmt er zum Ende des Follow-ups bedeutsam zu (ß = 7.54, $t(36) = 4.12$, $p < .001$; siehe Abb. 7). Die *Unterdrückung des Emotionsausdrucks* (ERQ-SUP) verringerte sich zum Ende des Follow-ups lediglich marginal (ß= -2.08, $t(36) = -1.72$, $p = .093$; siehe Abb. 7).

5. Diskussion, Ausblick und Fazit

Die vorliegende Studie untersuchte in einem kontrollierten, quasi-randomisierten Design die Effekte einer musikalischen, nichttherapeutischen Gruppenmaßnahme auf zentrale Aspekte des kulturellen Eingliederungsprozesses bei geflüchteten jungen Erwachsenen. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass gemeinsames Musizieren im Vergleich zu einer Wartebedingung zu deutlichen Verbesserungen der *post-traumatischen Belastung* und einem Zugewinn von Kompetenzen in der *Emotionsverarbeitung* führte. Ebenso konnten Zugewinne in der *Orientierung zur Aufnahmekultur*, der positiven *Einstellung gegenüber Deutschen*, und eine tendenzielle Verbesserung der *allgemeinen psychischen Gesundheit* nachgewiesen werden. In einer Subgruppe zur Untersuchung langfristiger Effekte konnten Verringerungen post-*traumatischer Belastungen* über die Dauer der Maßnahme hinaus aufgezeigt werden, wobei auch die *allgemeine Belastung* sowie das *Stresserleben* abnahmen. Im Follow-up wurden Zunahmen in der *Orientierung zur Aufnahmekultur* sowie *zur Herkunftskultur*, der positiven *Einstellungen gegenüber Deutschen* sowie im Einsatz *kognitiver Neubewertung* festgestellt. Tendenziell konnten darüber hinaus im Follow-up auch eine Reduktion in der habituellen, *Unterdrückung des Emotionsausdrucks* sowie eine Zunahme der *psychischen Widerstandfähigkeit* (Resilienz) beobachtet werden.

Somit konnte gezeigt werden, dass gemeinsames Musizieren in Kleingruppen nachweislich zentrale Faktoren einer erfolgreichen Eingliederung in eine neue Kultur mittel- bis langfristig positiv beeinflussen kann.

Die beobachtete Verbesserung in den Belastungsparametern schließt an Ergebnissen klinischer Verlaufsstudien an, welche durch musiktherapeutische Maßnahmen Verbesserungen von psychischen Belastungen nachwiesen (z. B. Beck et al., 2018; Carr et al., 2012; Rudstam et al., 2017). Die Effekte wurden in diesen Studien durch eine Unterstützung in der Modulation emotionaler und physiologischer Reaktionen auf das traumatische Erlebnis sowie durch die Wahrnehmung sozialer Verbundenheit begründet. Die Gruppenmaßnahme in der gegenwärtigen Studie war jedoch nicht therapeutisch ausgerichtet, sodass bedeutsame Verbesserungen der Belastungssymptomatik bei uns erst später (nach sechs Monaten) festgestellt wurden als in den zitierten, therapeutischen Settings (z. B. Carr et al., 2012: 10 Wochen; Rudstam et al., 2017: 12 Wochen). Weiterhin handelte es sich bei den klinischen Studien um Untersuchungen mit Patientinnen und Patienten mit diagnostizierter *PTBS*, also mit (im Mittel) stärker

ausgeprägter Symptomatik als in der hier vorliegenden Studie, sodass stärkere Effekte in diesen Studien beobachtet werden konnten, als wir haben zeigen können. Dennoch weist die in unserer Studie beobachtete, weitere Abnahme der Symptomatik im Follow-up auf die Stabilität der gefundenen Effekte hin.

Das Ausbleiben mittelfristiger, systematischer Veränderungen im *Stresserleben* könnte weiter darauf hinweisen, dass bestimmte Kompetenzen im Spielen eines Instruments zunächst angeeignet werden müssen, um Zustände mentaler Anspannung angemessen repräsentieren und regulieren zu können, bevor sie wirksam werden können. Der Prozess des Musiklernens könnte in diesem Zusammenhang eingangs auch eine Quelle von Stress und Frustration dargestellt und so zum Ausbleiben bedeutsamer Effekte beigetragen haben. Ein derartiger Prozess könnte auch eine mögliche Ursache dafür sein, dass die beobachteten Effekte in der Follow-up-Phase deutlicher hervortraten als während der eigentlichen Maßnahme.

Im Hinblick auf die stärkeren Follow-up-Effekte lässt sich anführen, dass nach Rabinowitch (2015) wiederholtes gemeinsames Musizieren empathische Reaktionen anstößt, die durch soziale Lernprozesse langfristig und verzögert positive Effekte entfalten, sodass Effekte erst nach einer Dauer von sechs Monaten unter Musikbedingung beobachtet werden konnten.

Wie bereits in einer vorangehenden Studie (Frankenberg et al., 2016), konnte auch in der vorliegenden Untersuchung eine Zunahme in *der Orientierung zur Aufnahmekultur* im Laufe der Maßnahme aufgezeigt werden. Somit konnte der zuvor beobachtete Effekt gemeinsamen Musizierens auf den Akkulturationsprozess auf das Erwachsenenalter sowie auf ein sehr frühes Stadium des Eingliederungsprozesses ausgeweitet werden. Darüber hinaus konnten wir auch eine positive Veränderung der *Einstellung gegenüber Deutschen* aufzeigen, was den positiven Einfluss der Maßnahme auf den soziokulturellen Anpassungsprozess unterstreicht. In Bezug auf die *Orientierung zur Herkunftskultur* (HK) wurden hingegen nur geringe Effekte der Maßnahme festgestellt. Eine Veränderung in HK war jedoch weder angestrebt noch zu erwarten. Eine marginale Zunahme in HK zur Interimsmessung und der Anstieg im Follow-up zeigen jedoch, dass keine Entfremdung von der Herkunftskultur von der durchgeführten Maßnahme ausging, und das, obwohl eher westliche Musik auf ausschließlich westlichen Instrumenten gespielt wurde. Insgesamt führte also die Teilnahme an der musikalischen Maßnahme bei den geflüchteten Teilnehmern zu einer vermehrten Repräsentation der Akkulturationsstrategie *Integration*, welche allgemein als die günstigste für eine langfristige positive Adaptation von Migranten angesehen wird (Berry, 2006).

Die beobachtete Abnahme der *Unterdrückung des Emotionsausdrucks* sowie die im Follow-up beobachtete Zunahme *Kognitiver Neubewertung* als Strategien zur Emotionsregulation zeigen, dass die Maßnahme auch geeignet war, Prozesse der emotionalen Verarbeitung günstig zu beeinflussen. Wir vermuten, dass sich in diesen Effekten Musik als Mittel emotionalen Ausdrucks manifestiert (Juslin, 2001) und durch Musizieren langfristig Kapazitäten für flexible und adaptive Verarbeitungsprozesse erweitert wurden (Fredrickson, 2001; Krueger, 2014).

Psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) manifestiert sich in einer relativ guten Anpassung unter widrigen Umständen bzw. nach belastenden und kritischen Lebens-

ereignissen (Rutter, 1987). Durch die Teilnahme an der musikalischen Maßnahme wurde langfristig ein Anstieg der Resilienz erwartet, wobei wir lediglich eine tendenzielle Zunahme psychischer Widerstandfähigkeit zum Ende des Follow-ups beobachten konnten.

Obwohl die Untersuchungen der Werte zu Beginn und zum Ende der Musikgruppenphase nicht darauf hinwiesen, dass sich Personen, die vorzeitig aus dem Projekt ausgeschieden waren, systematisch von solchen unterschieden, die darin verblieben sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass vor allem jene im Projekt verblieben waren, welche von der Maßnahme besonders profitierten. Der beobachtete Stichprobenwegfall über die einjährige Projektdauer war höher als die zu erwartenden 20 bis 40% (Murphy, 1990), scheint jedoch informelle Berichte aus Projekten mit Freizeitangeboten für Geflüchtete widerzuspiegeln. Die Durchführung der Maßnahme und Datenerhebungen wurde zum Teil durch äußere Einflüsse erschwert, die ebenfalls zu Probandenausfällen geführt haben können: So fiel z. B. der Ramadan in eine Phase sehr hoher Temperaturen, was die Motivation der Teilnehmer deutlich verringerte. Auch erschwerten wechselnde Wohnorte und Kontaktdaten, Misstrauen gegenüber psychologischen Erhebungen und unvorhergesehene Änderungen der zeitlichen Verfügbarkeit (z. B. durch Beginn einer Ausbildung, o. Ä.) die Umsetzung des Vorhabens.

Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs ist bei der Interpretation der Effekte zu beachten, dass die Teststärke ebenfalls gering war und diese Ergebnisse damit als vorläufig betrachtet werden sollten. Zudem wurden einige, womöglich einflussreiche Kovariaten nicht berücksichtigt: Insbesondere der Ausgang von Asylverfahren blieb aufgrund der geringen Anzahl negativer und noch ausstehender Asylbescheide unberücksichtigt. Die Teilnahme an Sprachkursen fand ebenfalls keine Berücksichtigung in den Analysen, da es hier häufig zu fluktuierenden Angaben kam und nur sehr wenige Teilnehmer angaben, niemals einen Deutschkurs besucht zu haben. Es kann jedoch angenommen werden, dass die Probanden mehrheitlich und schon vor Projektbeginn einen Sprachkurs besuchten. Ebenso bleibt offen, inwiefern sich die Intensität des Übens außerhalb der Gruppentreffen auf die beobachteten Effekte ausgewirkt haben könnte. Eine Dokumentation der Übungszeiten wurde angestrebt, scheiterte jedoch an der mangelnden Compliance der Beteiligten. Zudem wurden konkrete Gestaltungsmerkmale der Gruppensitzungen nicht erfasst, die den Ausgang der musikalischen Intervention beeinflusst haben könnten (siehe Lupu et al., in diesem Band).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung basieren auf Selbstberichten. In vorangegangenen Studien wurde eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten bei geflüchteten Personen beobachtet (Demir et al., 2016), so dass auch hier eine Tendenz zu sozial erwünschten Antwortmustern wahrscheinlich ist. Ein solcher Effekt sollte sich jedoch in beiden Untersuchungsgruppen ähnlich ausgewirkt haben. Schließlich wurde die Wirksamkeit der musikalischen Maßnahme größtenteils anhand imputierter Daten statistisch nachgewiesen, wobei die Qualität der Auffüllungen anhand deskriptiver Statistiken nachvollziehbar abgesichert wurde.

Anschließende Untersuchungen musikalischer Angebote für Geflüchtete sollten einen großen Stichprobenwegfall antizipieren, um etwaige Effekte mit hinreichender Teststärke absichern zu können. Es ist zudem abzuwägen, inwiefern die Durchführung

von Interviews dem Einsatz standardisierter Fragebogen im Hinblick auf Erfahrenheit und Compliance der Teilnehmer vorzuziehen sind. Eine Erfassung der subjektiven Attraktivität der Maßnahme, der Übungsintensität sowie der tatsächlichen Nutzung von Musikhören und Musizieren zur Selbstregulation würde etwaige Effekte weiter aufschlüsseln.

In Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse kommen wir – trotz der zahlreichen oben erwähnten Limitierungen – zu dem Fazit, dass musikalische Projekte, in denen Geflüchtete gemeinsam musizieren, geeignet sein können, einen erfolgreichen Eingliederungsprozess Geflüchteter in einer frühen Phase ihrer Zuwanderung zu unterstützen.

Literatur

Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion regulation questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica*, *55*(3), 144–152. https://doi.org/10.1026/0012-1924.55.3.144

Allison, P. (2015). *Imputation by predictive mean matching: Promise & peril.* Verfügbar unter: https://statisticalhorizons.com/predictive-mean-matching.

Angelini, V., Casi, L. & Corazzini, L. (2015). Life satisfaction of immigrants: Does cultural assimilation matter? *Journal of Population Economics*, *28*(3), 817–844. https://doi.org/10.1007/s00148-015-0552-1

Baker, F. & Jones, C. (2005). Holding a steady beat: The effects of a music therapy program on stabilising behaviours of newly arrived refugee students. *British Journal of Music Therapy*, *19*(2), 67–74. https://doi.org/10.1177/135945750501900205

Beck, B. D., Lund, S. T., Søgaard, U., Simonsen, E., Tellier, T. C., … & Moe, T. (2018). Music therapy versus treatment as usual for refugees diagnosed with posttraumatic stress disorder (PTSD): Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *19*(1), 301. https://doi.org/10.1186/s13063-018-2662-z

Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. In P. Wong & L. Wong (Hrsg.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (S. 287–298). Boston, MA: Springer.

Bongard, S., Etzler, S.& Frankenberg, E. (2020). *Frankfurter Akkulturationsskala*. Göttingen: Hogrefe. https://doi.org/10.1007/0-387-26238-5_12

Cain, M., Istvandity, L. & Lakhani, A. (2019). Participatory music-making and well-being within immigrant cultural practice: Exploratory case studies in South East Queensland, Australia. *Leisure Studies*, *2*(2), 1–15. https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1581248

Carr, C., d'Ardenne, P., Sloboda, A., Scott, C., Wang, D. & Priebe, S. (2012). Group music therapy for patients with persistent post-traumatic stress disorder – an exploratory randomized controlled trial with mixed methods evaluation. *Psychology and Psychotherapy*, *85*(2), 179–202. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02026.x

Clarke, E., DeNora, T. & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, *15*, 61–88. https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001

Demir, S., Reich, H. & Mewes, R. (2016). Psychologische Erstbetreuung für Asylsuchende: Entwicklung und erste Erfahrungen mit einer Gruppenpsychoedukation für Geflüchtete. *Psychotherapeutenjournal, 15*(2), 124–131.

Deutsches Musikinformationszentrum: Musik und Integration. Projektdatenbank. (o. D.). Verfügbar unter https://integration.miz.org/projektsuche.

Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2016). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*, *44*(1), 114–128. https://doi.org/10.1177/0305735614557990

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Hameed, S., Sadiq, A. & Din, A. U. (2018). The increased vulnerability of refugee population to mental health disorders. *Kansas Journal of Medicine*, *11*(1), 20–23. https://doi.org/10.17161/kjm.v11i1.8680

Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, *20*(2), 147–163. https://doi.org/10.1017/S0265051703005357

Juslin, P. N. (2001) Communicating emotion in music performance: A review and a theoretical framework. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Hrsg.), *Music and emotion: Theory and research* (S. 309–37). Oxford: Oxford University Press.

Klaiberg, A., Schumacher, J. & Brähler, E. (2004). General Health Questionnaire 28 (GHQ-28): Teststatistische Überprüfung einer deutschen Version in einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, *52*, 31–42.

Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G. … & Beutel, M. E. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale – Psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC Psychiatry*, *16*(1), 159. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0875-9

Krueger, J. (2014). Affordances and the musically extended mind. *Frontiers in Psychology. 4*(1003), 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01003

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, *82*(13), 1–26. https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13

Lenette, C. & Sunderland, N. (2016). „Will there be music for us?" Mapping the health and well-being potenzial of participatory music practice with asylum seekers and refugees across contexts of conflict and refuge. *Arts & Health*, *8*(1), 32–49. https://doi.org/10.1080/17533015.2014.961943

Lonsdale, A. J. & North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology, 102*(1), 108–134. https://doi.org/10.1348/000712610X506831

Luke, S. G. (2017). Evaluating significance in linear mixed-effects models. *Behavior research methods*, *49*(4), 1494–1502. https://doi.org/10.3758/s13428-016-0809-y

MacDonald, R. A. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *8*(1), 20635. https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635

Mitchell, L. A., MacDonald, R. A., Knussen, C. & Serpell, M. G. (2007). A survey investigation of the effects of music listening on chronic pain. *Psychology of Music*, *35*(1), 37–57. https://doi.org/10.1177/0305735607068887

Murphy, M. (1990). Minimizing attrition in longitudinal studies: Means or ends? In D. Magnusson & L. L. Bergman (Hrsg.), *Data quality in longitudinal research* (S. 148–156). New York: Cambridge.

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, *57*(3), 493–510. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225

Rabinowitch, T. C. (2015). How, rather than what type of, music increases empathy. *Empirical Musicology Review*, *10*(12), 96–98. https://doi.org/10.18061/emr.v10i1-2.4572

Rich, A.-K. (2016). Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. *Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge* (3. Ausgabe).

Rudstam, G., Elofsson, U., Søndergaard, H. P., Bonde, L. O. & Beck, B. D. (2017). Trauma-focused group music and imagery with women suffering from PTSD/complex PTSD: A feasibility study. *Approaches: Music Therapy and Special Education, 9*(2), 202–216.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, *57*(3), 316–331. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Sarubin, N., Gutt, D., Giegling, I., Bühner, M., Hilbert, S., Krähenmann, O., ... & Padberg, F. (2015). Erste Analyse der psychometrischen Eigenschaften und Struktur der deutschsprachigen 10- und 25-Item Version der Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *23*(3), 112–122. https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000142

Snider, J. G. & Osgood, C. E. (1969). *Semantic differential technique: A sourcebook*. Chicago: Aldine Pub. Company.

Van Buuren, S., Groothuis-Oudshoorn, K., Robitzsch, A., Vink, G., Doove, L. & Jolani, S. (2015). *Package 'mice'*. Vienna: Comprehensive R Archive Network. https://doi.org/10.1201/9780429492259

Van Buuren, S. (2018). *Flexible imputation of missing data*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.

Weathers, F.W., Litz, B. T., Keane, T. M., Palmieri, P. A., Marx, B. P. & Schnurr, P. P. (2013). The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5). Verfügbar unter: http://www.ptsd.va.gov/.

Stefana Lupu, Ingo Roden, Mara Krone, Jasmin Chantah,
Stephan Bongard & Gunter Kreutz

Auswirkungen musikalischer Interventionen auf die musikalische und kognitive Entwicklung sowie die Akkulturation von Grundschulkindern

1. Einführung

Frühere Forschungen einschließlich der Befunde des Forschungsvorhabens „Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt" (MEKKA, Kreutz & Bongard, 2015; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF-FKZ 01KJ0807) legen nahe, dass ein erweiterter Musikunterricht[1] für Kinder im Grundschulalter kognitive Kompetenzen in musikalischen und außermusikalischen Bereichen positiv beeinflussen kann (Roden, Grube, Bongard & Kreutz, 2014a; Roden, Kreutz & Bongard, 2012; Roden, Kreutz, Friedrich, Frankenberg & Bongard, 2015). Studien verweisen vielfach auf positive Effekte des Musizierens hinsichtlich kognitiver Bereiche wie Sprachkompetenz (Degé & Schwarzer, 2016; Moreno et al., 2009, 2011; Roden et al., 2012), Aufmerksamkeit (Roden et al., 2014b) und Intelligenz (Schellenberg, 2004). Weitere Auswirkungen können auch psychosoziale (Roden, Zepf, Kreutz, Grube & Bongard, 2016), integrative (Chanda & Levitin, 2013; Dieckmann, 2016) und Akkulturationsprozesse erreichen (Frankenberg et al., 2014). Ein zentrales Ergebnis dieser vorausgegangenen Untersuchungen besteht darin, dass sich musikalische Förderangebote auf sprachnahe Kompetenzen auszuwirken schienen. Kinder in den Musikgruppen profitierten beispielsweise hinsichtlich ihrer auditiven Verarbeitung im Arbeits- und Wortgedächtnis im Verlauf von 18 Monaten durch ausgeprägte Steigerungen ihrer Leistungen relativ zu Kindern einer Vergleichsbedingung (Roden et al., 2014a).

Ungeachtet dieser Anfangsbefunde, die die internationale Forschungsliteratur insgesamt stützen und ergänzen, blieben viele Fragen offen. Beispielsweise sind die spezifischen Auswirkungen von erweitertem Musikunterricht bei Kindern mit Migrationshintergründen weiterhin unklar. Einerseits ist bei diesen Kindern generell auch aus soziokulturellen Gründen von höheren Barrieren hinsichtlich des Zugangs zu außerschulischen musikalischen Lernangeboten auszugehen. Andererseits könnten gerade diese Kinder aufgrund des „quasi-Sprachtrainings" durch den erweiterten Musikunterricht in besonderem Maße von entsprechenden Angeboten profitieren. Frankenberg et al. (2014) konnten bereits darstellen, dass die Kinder, die an einem gruppenbasierten Instrumentallernen in der Grundschule teilnahmen, sich als stärker zur Aufnahmekultur orientiert beschrieben als Kinder, die nicht an einem solchen Training teilnahmen.

---

1 Die Kinder erhielten im Rahmen dieser Studie wöchentlich eine zusätzliche Unterrichtsstunde von 45 Minuten in Kleingruppen.

Die zentrale Zielsetzung der vorliegenden Studie (BMBF-FKZ 01JK1613A) war es, bisherige Befunde zu den langfristigen Lerntransferwirkungen durch Musiklernen bei Kindern im Grundschulalter hinsichtlich kognitiver, sozial-emotionaler und soziokultureller Variablen im Laufe eines Schuljahres (2017/2018) mittels eines quasi-randomisierten kontrollierten Längsschnitts auszuweiten. Zwar musste bereits in der Anfangsphase des Projektes von der ursprünglichen Idee Abstand genommen werden, Kinder mit Fluchterfahrungen in die quantitativen Erhebungen einzubeziehen. Dies erwies sich aus logistischen und Gründen der Sprachbarriere als nicht durchführbar. Gleichwohl blieb die Annäherung an Kinder nichtdeutscher Herkunft ein fortwährendes Forschungsziel. Das Vorhaben insgesamt umfasst zwei sich wechselseitig ergänzende Erhebungen in einem Mixed-Methods-Ansatz. Die quantitative Erhebung (TEIL I) wird ergänzt durch Feldbeobachtungen und Interviews (TEIL II). Der zweite Teil dient somit zur Qualitätssicherung der musikalischen Interventionen durch Stundenhospitation, Lehrerinnen- und Lehrerbefragung und zum anderen als eigenständige qualitative Studie über die musikalische Akkulturation von ausgewählten Kindern mit Migrationshintergrund und vereinzelt mit Fluchterfahrung, die sich zu Einzelinterviews bereitfanden.

Ein weiteres Ziel des Teilprojektes war es, auf die berechtigte Kritik gegenüber vorausgegangenen Studien anzuknüpfen und über die inhaltliche Gestaltung und Durchführung insbesondere der Musikintervention genauere Informationen zu gewinnen. Die im zweiten Teil anvisierten Feldbeobachtungen sollten daher Hinweise über Mechanismen etwaiger Transferwirkungen liefern. Sie können aber auch, insofern die entsprechenden Hypothesen nicht bestätigt werden, Anhaltspunkte geben, welche Faktoren in der Umsetzung der Interventionen Lerneffekte begünstigen oder auch erschweren können.

2. Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen

Übergeordnetes Ziel dieses Projektes ist es, die Lerntransferwirkungen von erweitertem Musikunterricht bei Grundschülerinnen und Grundschülern im Laufe eines Schuljahres zu erkunden und somit die aus dem früheren Projekt MEKKA (Kreutz & Bongard, 2015) gewonnenen Erkenntnisse auszuweiten. Dabei sollen Annahmen über die mittel- und längerfristigen (positiven) Auswirkungen musikalischen Lernens auf kognitive, sozial-emotionale und soziokulturelle Entwicklungsprozesse überprüft werden.

Inwieweit können Kinder mit heterogenen Migrationshintergründen sowie einheimische Kinder durch erweiterten Musikunterricht hinsichtlich ihrer kognitiven und psychosozialen Entwicklung profitieren? Inwiefern können solche Angebote die Akkulturation der Kinder und somit ihre Integration positiv beeinflussen? Folglich werden im Rahmen von quantitativen Erhebungen folgende untergeordnete Hypothesen überprüft:

- H1: Der erweiterte gruppenbasierte Musikunterricht führt zu positiven Veränderungen hinsichtlich spezifischer musikalischer Kompetenzen, insbesondere der

Wahrnehmung und Verarbeitung von Melodien und Rhythmen im Vergleich zu Gruppen von Kindern, die eine alternative Förderung (mathematische Spielegruppe) oder die keine Förderung erhalten (Nahtransfereffekt);

- H2: Der erweiterte gruppenbasierte Musikunterricht führt zu positiven Veränderungen hinsichtlich sprachnaher kognitiver Kompetenzen, insbesondere der Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprachmaterialien (H2a) sowie des auditiven Arbeitsgedächtnisses (H2b) im Vergleich zu Gruppen von Kindern, die eine alternative Förderung (mathematische Spielegruppe) oder die keine Förderung erhalten (Ferntransfereffekt);
- H3: Der erweiterte gruppenbasierte Musikunterricht führt zu positiven Veränderungen hinsichtlich der Akkulturation von Kindern mit Migrationshintergrund[2], insbesondere bezüglich ihrer Orientierung zur Aufnahmekultur.

Die Prüfung dieser Annahmen erfolgte im Rahmen des skizzierten Forschungsdesigns sowie der nachfolgend ausgeführten Methodik. Die Hypothesen beziehen sich auf Teil I des Teilprojektes, während Teil II eine qualitative Exploration hinsichtlich der inhaltlichen Merkmale und Feldbeobachtungen zum erweiterten Musikunterricht sowie Interviews mit Kindern vorsah, die erst kurze Zeit in Deutschland immigriert sind, über heterogene Sprachstände verfügten und die aus unterschiedlichen Gründen aus ihren Heimatländern fliehen mussten.

3. Teil I: Längsschnitterhebung

3.1 Methoden

3.1.1 Probandinnen und Probanden

An den Erhebungen der Ausgangslage (Baseline) nahmen Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse (N = 220; 109 weiblich, 111 männlich) zwischen 7.58 und 10.75 Jahren (M = 8.7, SD = .58) teil. Es handelte sich zu einem größeren Teil (62%) um Kinder mit deutscher Herkunft (n = 136; 65 w, 71 m) sowie um Kinder mit Migrationshintergrund (38%; n = 84; 44 w, 40 m) aus 37 Ländern aller Erdteile, außer Australien. Von drei Kindern fehlten Informationen über die Herkunftsländer. Die teilnehmenden Kinder bildeten zwei Kohorten. Die erste schloss Kinder aus sechs Grundschulen mit ein (n = 185; 98 weiblich, 87 männlich); die zweite Kohorte startete sechs Monate später an einer weiteren Grundschule (n = 35; 11 weiblich, 24 männlich). Hieraus ergab sich ein entsprechender Unterschied im Durchschnittsalter der Kinder je Kohorte zum Zeitpunkt der Baseline, nämlich M = 8.61 Jahre (SD = .56) für die erste und M = 9.14 Jahre (SD = .48) für die zweite Kohorte. Die meisten Kinder wurden in Deutschland geboren (Kohorte 1: n = 149 [81%]; Kohorte 2: n = 29 [83%]). Tabelle 1 zeigt die Einteilung der

2 Der Begriff „Migrationshintergrund" wird im Rahmen dieser Studie gemäß der Definition vom BAMF verwendet: „(e)ine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist" (Statistisches Bundesamt, 2018).

Probandinnen und Probanden zu den Gruppen zur Baseline sowie die verbliebene Anzahl der Kinder zu den Folgemessungen.

Tab. 1: Verteilung der Grundschulkinder auf die Gruppen und Kohorten

		Musik*	Spiele	Kontrollen
1. Kohorte	Baseline	78	62	45
	Post-Messung	50	47	41
	Follow-up	50	45	35
2. Kohorte	Baseline	12	12	11
	Post-Messung	11	12	10
	Follow-up	11	12	10

* Die 1. Kohorte umfasst 47 Kinder aus Sing- und 31 Kinder aus Instrumentalgruppen; Musikkinder in die 2. Kohorte erhielten im ersten Schulhalbjahr erweiterten Singunterricht und im zweiten Halbjahr Instrumentalunterricht.

Zum zweiten Messzeitpunk blieben 138 Kinder (25% Stichprobenschwund) und zum dritten Messzeitpunkt 130 (30% Stichprobenschwund) in der ersten Kohorte. In der zweiten Kohorte blieb der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer relativ stabil über die Zeit. Somit bestand die Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt aus 33 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (6% Stichprobenschwund) und zum dritten Messzeitpunkt aus 33 Probandinnen und Probanden (6% Stichprobenschwund).

3.1.2 Erhebungsinventare

Folgende abhängige Variablen wurden erhoben: musikalische Fähigkeiten, Sprachstand, auditives Arbeitsgedächtnis und Akkulturation. Weiterhin wurden das Intelligenzniveau, das Alter der Kinder sowie demographische Variablen wie sozioökonomischer Status und Bildungsniveau der Eltern zu Kontrollzwecken erhoben. Mit Ausnahme für die Erhebung der demographischen Informationen wurden ausschließlich standardisierte Inventare eingesetzt. Es waren wiederholte individuelle Testungen zum Sprachstand, auditiven Arbeitsgedächtnis und Musikalität vorgesehen, um Lernfortschritte dokumentieren zu können. Für die Messung der Akkulturation wurde mit der Frankfurter Akkulturationsskala (FRAKK-K) ein Inventar eingesetzt, das an SuS im deutschen Raum validiert wurde (Frankenberg & Bongard, 2013). Aus experimentalökonomischen Erwägungen und um Ermüdungserscheinungen bei den Kindern so gering wie möglich zu halten, wurden einzelne Messinstrumente in einer gekürzten Version verwendet. So wurden anstelle der für den Musikalitätstest vorgesehenen 40 Items lediglich 25 verwendet. Ferner kamen für die Diagnostik des auditiven Arbeitsgedächtnisses lediglich vier Subtests zum Einsatz.

Demographische Informationen

- Schülerinnen- und Schülerfragebogen;
- Elternfragebogen;

Intelligenz
- CFT 20-R (Weiß, 2006);

Musikalische Fähigkeiten
- IMMA – Intermediate Measures of Music Audiation (Gordon, 1982);

Sprachstand
- ELFE 1–6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (Lenhard & Schneider, 2006);

Arbeitsgedächtnis
- AGTB 5–12 – Arbeitsgedächtnisbatterie für Kinder von 5 bis 12 Jahren (Hasselhorn et al., 2012);

Akkulturation
- FRAKK-K – Frankfurter Akkulturationsskala für Kinder (Frankenberg & Bongard, 2013).

3.1.3 Interventionen

Die Kinder nahmen an erweiterten Musik- (Singen oder Instrumentalunterricht) oder Mathematikunterricht (spielbasierte Mathematikintervention) über die Dauer eines Schuljahres (ca. zehn Monaten) teil. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder deutscher Herkunft wurden gemeinsam unterrichtet. Der erweiterte Unterricht fand einmal wöchentlich für 45 Minuten statt und wurde in den jeweiligen Grundschulen erteilt. In jeder Schule fanden die Interventionen zeitgleich statt. Die Kinder in der Musikinterventionsgruppe erhielten entweder Singunterricht in Gruppen von bis zu 15 Kindern oder Instrumentalunterricht (Ukulele oder Percussion) in kleineren Gruppen von sechs oder sieben Kindern. Der Musikunterricht erfolgte unter Anleitung von erfahrenen Lehrkräften der staatlichen Musikschule. Jede Musikgruppe wurde durch eine Lehrkraft unterrichtet. Kinder in der Mathematikinterventionsgruppe erhielten spielbasierte Interventionen, die durch Lehramtsstudierende höherer Semester der Fächer Mathematik, Musikwissenschaft, Pädagogik durchgeführt wurden. Es wurden Spiele gewählt, deren positive Auswirkungen auf das Erwerben arithmetischer und numerischer Kompetenzen bereits nachgewiesen wurden (McConkey & McEvoy, 1986; Siegler & Ramani, 2008). Die Spiele wurden in Gruppen von ca. 4 Personen gespielt, dementsprechend wurden bis zu drei Lehrkräfte je Schule eingesetzt. Aus logistischen Gründen variierten die Gruppengrößen zwischen den Interventionen in Mathematik und Musik. Kinder in den Kontrollgruppen hatten die Möglichkeit entweder nach Hause zu gehen, Hausaufgaben zu machen oder an weiteren schulischen Angeboten teilzunehmen.

3.1.4 Design und Durchführung

A-priori-Poweranalysen wurden durchgeführt, um die Stichprobengrößen für das Erreichen von mittleren Effekten zu bestimmen. Die Rekrutierung der Probandinnen und Probanden erfolgte an sieben Oldenburger Grundschulen. Nach ausführlichen Aufklärungen der Kinder und deren Eltern, wurden schriftliche Eiverständniserklärungen der Eltern eingeholt. Die Studie erhielt ein positives Votum der Ethikkommission der Universität Oldenburg.

Die Probandinnen und Probanden wurden in einem quasi-randomisierten Verfahren einer der Gruppen (Musik-, Mathematik-, Kontrollgruppe) zugewiesen. Die Kinder in den Interventionsgruppen erhielten den erweiterten Unterricht für die Dauer eines Schuljahres. Kinder in der Kontrollgruppe wurden in keinem der erweiterten Unterrichtsfächer unterrichtet. In jeder Schule wurde mindestens eine Interventionsgruppe implementiert. Die Kinder wurden im Laufe von ca. 1,5 Jahren dreimal getestet. Die Testungen der ersten Kohorte fanden zu Beginn des dritten Schuljahres statt und erstreckten sich über folgende Zeiträume:

- Baseline: August – November 2017;
- Post-Messung: Mai – Juni 2018;
- Follow-up: Oktober – November 2018.

Testungen der zweiten Kohorte begannen mit einer Verschiebung von ca. 6 Monaten – somit zur Mitte des dritten Schuljahres – und fanden wie folgt statt:

- Baseline: Januar 2018;
- Post-Messung: Februar 2019;
- Follow-up: Juni 2019.

Gruppen- sowie Einzeltestungen wurden zu allen drei Messzeitpunkten durchgeführt. Alle Kinder nahmen an den Gruppentestungen teil, während nur eine geringere Anzahl an Probandinnen und Probanden aus der ersten Kohorte (Baseline: $n = 62$; Post-Messung: $n = 49$; Follow-up: $n = 43$) an den Einzeltestungen partizipierte. Demographische Informationen sowie die Intelligenztestung fanden am ersten Testungstag und ausschließlich zur Baseline statt. Um die demographischen Informationen seitens der Eltern zu erheben, haben die Kinder zu Beginn der Studie ihren Eltern einen Fragebogen ausgehändigt. Die Rücklaufquote betrug in der ersten Kohorte $n = 109$ (59%) und in der zweiten Kohorte $n = 26$ (74%). Die Kinder wurden am Ende der Gruppentestungen je Messzeitpunkt für ihre Teilnahme an den Testungen mit Luftballons, Würfelspiele, Bleistifte und kleine Radiergummis belohnt.

Gesundheitlich bedingte Unterrichtsausfälle in der Musikgruppe bedingten, lediglich diejenigen Kinder in die Auswertung einzubeziehen, die eine Teilnahmequotierung von 70% oder mehr vorwiesen (36 Unterrichtseinheiten = 100%). Folglich wurden in den Analysen zur Post-Messung und zum Follow-up die Testpersonen eingeschlossen, die 25 oder mehr Interventionseinheiten jeweils in Musik oder Mathematik besuchten.

3.1.5 Datenanalyse

Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung wurden für die abhängigen Variablen durchgeführt. Das experimentelle Design war ein 3x3 Mixed ANOVA-Modell, mit drei Gruppen als Zwischensubjektfaktor und drei Messzeitpunkten als Messwiederholungsfaktor. Die deskriptive und inferenzstatistische Analysen wurden mithilfe der Software IBM Statistics SPSS 25 (IBM-Corporation, 2017) durchgeführt.

3.2 Ergebnisse

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden zur Baseline hinsichtlich Alter, Intelligenz, Geschlecht, sozioökonomischer Status (Beruf der beiden Eltern; Einkommen) und Bildungsniveau der Eltern (Bildungsabschluss der beiden Eltern; Menge an Büchern zuhause) dienten einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA) sowie Kruskal-Wallis-Tests, um Unterschiede zwischen den Gruppen (Musik, Spiele, Kontrollen) zu prüfen. Die Gruppen waren bezüglich folgender Variablen ausgeglichen: Alter: 1. Kohorte [$F(2, 178) = .13$, $p = .088$, $\eta_p^2 = .02$]; 2. Kohorte [$F(2, 32) = .66$, $p = .52$, $\eta_p^2 = .31$]; Intelligenz: 1. Kohorte [$F(2, 169) = 2.7$, $p = .07$, $\eta_p^2 = .88$]; 2. Kohorte [$F(2, 30) = .76$, $p = .47$, $\eta_p^2 = .36$]; Geschlecht: 1. Kohorte ($x^2 = 0.69$, $p = .706$, $d = .12$); 2. Kohorte ($x^2 = 0.13$, $p = .938$, $d = .05$). Hinsichtlich der sozioökonomischen Statusvariablen und des Bildungsniveaus der Eltern unterschieden sich die Gruppen innerhalb der Kohorten weiterhin nicht (s. Tabellen 2a und 2b). In der zweiten Kohorte unterschieden sich die Gruppen jedoch einzig bezüglich der Berufstätigkeit des Vaters ($x^2 = 7.17$, $p = .03$, $d = 1.45$). Dabei übten Väter der Kinder in der Spielegruppe Berufe höheren Status als die Väter der Kinder in der Musikgruppe ($U = 5.5$, $p = 0.013$, $\eta^2 = .41$) aus. Zudem wurden Unterschiede zur Baseline hinsichtlich der abhängigen Variablen überprüft. Hierbei zeigten sich die Kohorten weiterhin ausgeglichen (1. Kohorte: alle Fs < 1.6; alle Ps > .17; 2. Kohorte: alle Fs < .87; alle Ps > .05). Tabelle 2 (a; b) zeigt Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Ergebnisse zu den inferenzstatistischen Analysen über demographische Variablen zur Baseline.

Tab. 2a: Mittelwerte und Standardabweichungen der sozioökonomischen Statusvariablen und des Bildungsniveaus der Eltern zur Baseline (Kohorte 1).

Variable	**Musik** **M (SD)**	**Spiele** **M (SD)**	**Kontrollen** **M (SD)**	**x^2**	**p**
Einkommen[a]	2.53 (2.00)	2.34 (2.02)	2.68 (1.95)	0.4	0.82
Bildungsabschluss des Vaters[b]	4.92 (2.16)	4.83 (2.16)	5.05 (1.9)	0.02	0.99
Bildungsabschluss der Mutter[b]	4.92 (1.9)	4.37 (2.05)	5.19 (1.72)	2.63	0.27
Beruf des Vaters[c]	6.26 (2.05)	6.03 (2.16)	6.47 (1.78)	0.5	0.78

Variable	Musik M (SD)	Spiele M (SD)	Kontrollen M (SD)	x^2	p
Beruf der Mutter[c]	6.12 (2.05)	5.97 (1.86)	6.24 (1.64)	0.36	0.84
Menge an Büchern zuhause[d]	2.76 (1.42)	3.14 (1.18)	2.95 (1.25)	1.71	0.43

[a]Einkommen: 0 = unter 20.000 €; 1 = 20.000–29.999 €; 2 = 30.000–39.999 €; 3 = 40.000–49.999 €; 4 = 50.000–59.999 €; 5 = 60.000 € oder mehr; [b]Bildungsabschluss: 0 = nicht zur Schule gegangen, kein Schulabschluss; 1 = Hauptschulabschluss bzw. Abschluss der POS nach Klasse 8; 2 = Realschulabschluss bzw. Abschluss der POS nach Klasse 10; 3 = Hochschulreife bzw. Abitur; 4 = Abschluss einer Fachschule; 5 = Berufsschulabschluss; 6 = Hochschulabschluss; 7 = Fachhochschulabschluss; 8 = nichts trifft zu; [c]Berufstätigkeit: 0 = Landwirtschaftlicher Beruf; 1 = ungelernter Arbeiter; 2 = angelernter Arbeiter; 3 = Facharbeiter; 4 = Dienstleistungsberuf; 5 = Handelsberuf; 6 = Bürokraft oder verwandter Beruf; 7 = Leitende Tätigkeit im öffentlichen Dienst oder in der Wirtschaft; 8 = Wissenschaftliche, technischen oder ähnliche Fachkraft; [d]Menge von Büchern Zuhause: 0 = weniger als 10 Bücher; 1 = 11–25 Bücher; 2 = 26–100 Bücher; 3 = 101–200 Bücher; 4 = über 200 Bücher.

Tab. 2b: Mittelwerte und Standardabweichungen der sozioökonomischen Statusvariablen und des Bildungsniveaus der Eltern zur Baseline (Kohorte 2)[a.]

Variable	Musik M (SD)	Spiele M (SD)	Kontrollen M (SD)	x^2	p
Einkommen	0.71 (0.95)	2.38 (2.13)	0.6 (0.89)	3.53	0.17
Bildungsabschluss des Vaters	3 (2.06)	4.56 (1.94)	4 (2.16)	2.57	0.28
Bildungsabschluss der Mutter	3.22 (2.17)	4 (1.89)	3.86 (2.12)	1.07	0.59
Beruf des Vaters	3.17 (1.94)	5.88 (1.36)	3.5 (1.91)	7.17	0.03
Beruf der Mutter	5 (1)	5.33 (2.06)	6 (1.8)	0.84	0.66
Menge an Büchern zuhause	2.22 (0.67)	1.9 (1.54)	2.57 (1.13)	1.23	0.54

[a]Details hinsichtlich df sowie der für die Analyse der Variablen zum sozioökonomischen Status und zum Bildungsniveau verwendeten Rating-Skalen befinden sich in der Legende zu Tabelle 2a.

Die Tabellen 3a und 3b fassen die deskriptiven Statistiken der abhängigen Variablen sowie die beobachteten Interaktionen zwischen Gruppen und Messzeitpunkten zusammen.

Die Gesamtwerte des Tests zu den musikalischen Fähigkeiten IMMA (Gordon, 1982) einschließlich der Skalen zur Messung von Melodien- und Rhythmuswahr-

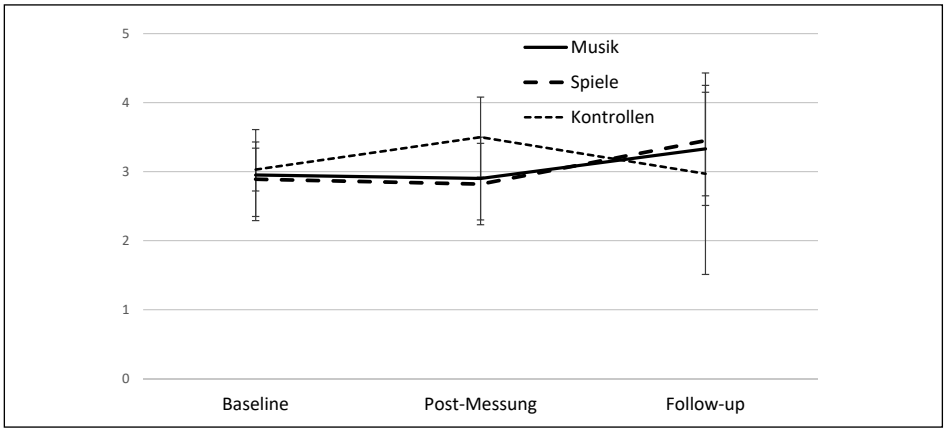


Abb. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen (Fehlindikatoren) der Musik-, Spiele- und Kontrollgruppe zum Test „Zifferspanne rückwärts" zu drei Messzeitpunkten.

nehmung zeigten keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Zeit und Gruppe (Gesamtwerte: 1. Kohorte [$F(2, 246) = .512$, $p = .727$, $\eta_p^2 = .01$]; 2. Kohorte [$F(2, 52) = 1.925$, $p = .120$, $\eta_p^2 = .13$]). Infolge dessen ist die Hypothese H1 zurückzuweisen. Ebenfalls zeigten die Testergebnisse zu den Sprachkompetenzen (ELFE 1–6; Lenhard & Schneider, 2006) keine Interaktionseffekte (1. Kohorte [$F(2, 236) = .380$, $p = .823$, $\eta_p^2 = .01$]; 2. Kohorte [Greenhouse-Geisser $F(3.045, 38{,}06) = 1.569$, $p = .212$, $\eta_p^2 = .11$]). Somit ist auch H2a zurückzuweisen. Die Veränderungen im Bereich des auditiven Arbeitsgedächtnisses (AGTB 5–12; Hasselhorn et al., 2012) hinsichtlich der „Zifferspannen-" und der „Wortspannentests (einsilbig)" zeigten weiterhin keine Interaktionseffekte [Greenhouse-Geisser $F(2.92, 56.96) = 1.36$, $p = .264$, $\eta_p^2 = .07$ bzw. $F(2.62, 51.18) = .59$, $p = .605$, $\eta_p^2 = .03$]. Indessen ergaben sich statistische Wechselwirkungen zwischen Zeit und Gruppe hinsichtlich des Tests „Ziffernspanne rückwärts" [$F(2{,}78) = 2.92$, $p = .026$, $\eta_p^2 = .13$] sowie „Kunstwörter nachsprechen" [Greenhouse-Geisser $F(3.46, 67.55) = 3.24$, $p = .022$, $\eta_p^2 = .14$] im Sinne der Hypothese. Im Abschnitt „Zifferspanne rückwärts" verbesserten sich die Kinder in der Musik- (95% - CI[0.06, 0.68], $t(20) = 2.5$, $p = .022$, $d = .48$) sowie der Spielegruppe (95% - CI[0.1, 1], $t(13) = 2.66$, $p = .02$, $d = .82$) im Vergleich zur Baseline; Kinder in der Kontrollgruppe jedoch nicht (95% - CI[1.01, 1.14], $t(7) = .14$, $p = .089$, $d = .04$). Hinsichtlich „Kunstwörter nachsprechen" schnitten Kinder in der Musikgruppe gegenüber der Spiele- (95% - CI[0.39, 6.09], $t(33) = 2.31$, $p = .027$, $d = .08$) sowie der Kontrollgruppe (95% - CI[0.22, 8.03], $t(27) = 2.04$, $p = .051$, $d = .85$) besser ab. Die Hypothese H2b wird somit teilweise unterstützt; einerseits zeigen beide Interventionsgruppen verbesserte Leistungen im Test „Zifferspanne rückwärts"; andererseits erreicht die Musikgruppe hinsichtlich des Tests „Kunstwörter nachsprechen" das Signifikanzniveau bei einseitiger Testung unter einer hohen Effektstärke (s. Abb. 1 und 2).

Die Orientierungen der Kinder mit Migrationshintergründen in den Musik- und Mathematikinterventionen zu ihren Herkunfts- und Aufnahmekulturen (FRAKK-K, Frankenberg & Bongard, 2013) zeigten zum Follow-up keine signifikanten Veränderungen [$F(2, 58) = .287$, $p = .885$, $\eta_p^2 = .02$ bzw. $F(2, 43) = 1.51$, $p = .208$, $\eta_p^2 = .07$]. Aufgrund der geringen Anzahl von Kindern in der zweiten Kohorte ($n = 8$), die zum Follow-up

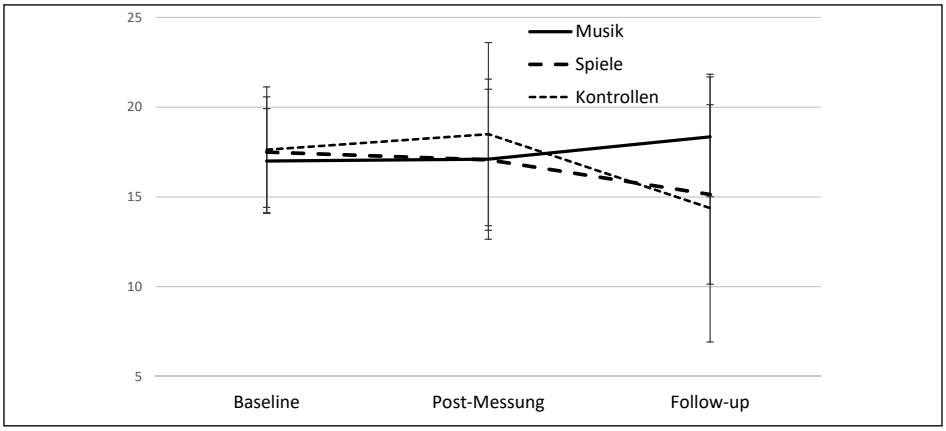


Abb. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen (Fehlindikatoren) der Musik-, Spiele- und Kontrollgruppe zum Test „Kunstwörter nachsprechen" zu drei Messzeitpunkten.

vollständige Datensätze abgegeben haben, wurden deren Daten nicht weitergehend analysiert. Die vorliegenden Befunde unterstützen die Hypothese H3 nicht. Die Tabellen 3a und 3b zeigen die deskriptiven Statistiken zu den abhängigen Variablen zu den drei Messzeitpunkten sowie die Interaktionen zwischen den unabhängigen Variablen.

Tab. 3a: Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen und Interaktionen zwischen Gruppen und Messzeitpunkten (Kohorte 1).

Gruppe	**Musik**			**Spiele**			**Kontrollen**			**Inter-aktion**
MZP	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	
Abhängige Variable	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**F-Wert p**
IMMA	40.46 (5.11)	42.02 (5.13)	42.58 (4.25)	40.36 (5.67)	42.34 (3.42)	41.75 (5.5)	41.56 (4.34)	43.5 (4.29)	42.53 (4.49)	.512 n.s.
ELFE	17.76 (9.66)	25.76 (9.21)	30.13 (9.4)	21.7 (10.5)	28.55 (9.2)	33.18 (10)	18.68 (7.49)	25.9 (9.2)	30.74 (8.77)	.380 n.s.
ZS	4.22 (0.77)	4.44 (0.58)	4.7 (0.7)	4.11 (0.71)	4.02 (0.74)	4.14 (1.5)	4.41 (0.83)	4.53 (0.7)	4.1 (1.75)	1.36 n.s.
WS	3.56 (0.65)	3.68 (0.68)	3.83 (1.19)	3.25 (0.62)	3.41 (0.54)	3.64 (1.2)	3.56 (0.58)	3.94 (0.75)	3.5 (1.76)	.59 n.s.
ZS-r	2.95 (0.66)	2.9 (0.6)	3.33 (0.82)	2.89 (0.54)	2.82 (0.59)	3.45 (0.8)	3.03 (0.31)	3.5 (0.58)	2.97 (1.46)	2.92 .026
KN	17 (2.92)	17.1 (4.46)	18.35 (3.34)	17.5 (3.08)	17.07 (3.93)	15.14 (5.0)	17.63 (3.5)	18.5 (5.1)	14.38 (7.46)	3.24 .022
OA	15.8 (3.14)	15.33 (5.25)	13.6 (6.06)	19.08 (3.8)	17.17 (4.67)	17.58 (5)	15.33 (6.14)	14.8 (6.34)	16.47 (5.68)	1.51 n.s.

Gruppe	**Musik**			**Spiele**			**Kontrollen**			**Interaktion**
MZP	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	
Abhängige Variable	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**F-Wert p**
OH	16.33 (6.69)	16.75 (5.77)	17 (5.85)	15.6 (5.97)	16.8 (5.53)	15.9 (6.69)	16.4 (6.06)	19.6 (3.31)	17.9 (3.96)	.287 n.s.

Bemerkungen: MZP = Messzeitpunkt; 1 = Baseline; 2 = Post-Messung; 3 = Follow-up; IMMA bezieht sich auf den Gesamtwert des Intermediate Measures of Music Audiation Test (IMMA; Gordon, 1982); ELFE ist der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6; Lenhard & Schneider, 2006); Zifferspanne (ZS), Wortspanne (einsilbig) (WS), Ziffernspanne rückwärts (ZS-r) und Kunstwörter nachsprechen (KN) sind Testungen zur Arbeitsgedächtniskapazität aus der AGTB 5–12 (Hasselhorn et al., 2012); Orientierungen zur Aufnahme- (OA) und Herkunftskultur (OH) sind Skalen aus dem Frankfurter Akkulturationsskala für Kinder (FRAKK-K; Frankenberg & Bongard, 2013); Erläuterungen und Details zu Interaktionen s. Text.

Tab. 3b: Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen und Interaktionen zwischen Gruppen und Messzeitpunkten (Kohorte 2).

Gruppe	**Musik**			**Spiele**			**Kontrollen**			**Interaktion**
MZP	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	
Abhängige Variable	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**F-Wert p**
IMMA	43.64 (1.75)	40.82 (4.83)	42.91 (3.59)	42.91 (3.73)	44.45 (2.42)	43.91 (2.43)	42.86 (3.13)	43.71 (2.93)	43 (2.38)	1.925 n.s.
ELFE	24.91 7.89)	30.73 (4.86)	34.91 (5.47)	25.18 (6.45)	32.27 (8.06)	34 (8.82)	33.67 (8.04)	36.83 (7.36)	36.83 (5.49)	1.569 n.s.

Bemerkungen: MZP = Messzeitpunkt; 1 = Baseline; 2 = Post-Messung; 3 = Follow-up; IMMA bezieht sich auf den Gesamtwert des Intermediate Measures of Music Audiation Test (IMMA; Gordon, 1982); ELFE ist der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6; Lenhard & Schneider, 2006); weitere Testungen entfallen aufgrund fehlender Daten (vgl. Tabelle 3a).

3.3 Diskussion

Wir überprüften Annahmen darüber, dass ein erweiterter Musikunterricht längerfristig positiv auf musikalische, kognitive und eingliederungsrelevante Entwicklungsaspekte von Grundschulkindern einwirkt. Wir erwarteten, dass ein solcher Unterricht positive Veränderungen spezifischer musikalischer Fähigkeiten (Wahrnehmung und Verarbeitung von Melodien und Rhythmen; H1), sprachnaher kognitiver Kompetenzen (Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprachmaterialien; H2a; Veränderungen des auditiven Arbeitsgedächtnisses; H2b) sowie hinsichtlich Akkulturationsprozesse

(Orientierung zur Aufnahmekultur; H3) hervorrufen würde, verglichen mit Kindern in einer alternativen Förderung (mathematische Spielegruppe) und mit Kindern ohne spezifische Förderung. Die Randomisierung der Stichproben erwies sich insofern als erfolgreich, dass sich keine Gruppenunterschiede zu Beginn der Intervention zwischen Musik- und Vergleichs- bzw. Kontrollgruppen hinsichtlich einschlägiger Variablen zeigten (Grundintelligenz, familiale sozioökonomische und Bildungshintergründe, Demographie). Die Ergebnisse nach den statistischen Analysen im Zeitverlauf unterstützen die Annahmen nur in eingeschränktem Maße. Indessen zeigten sich hypothesenkonforme Einflüsse des Musikunterrichts auf das auditive Arbeitsgedächtnis.

Unsere Ergebnisse widersprechen früheren Befunden, nach denen erweiterter Musikunterricht über längere Zeiträume musikalische Kompetenzen fördert (z. B. Degé, Patscheke & Schwarzer, 2017; Roden et al., 2014b). Hierbei ist einzuräumen, dass kein individuelles Monitoring des Übens am Instrument oder der alltäglichen gesanglichen Aktivitäten außerhalb des erweiterten Unterrichts vorliegt, um das Übepensum genauer abschätzen zu können. Zudem könnte der relativ hohe Unterrichtsausfall und der überwiegend als Singgruppen (und nicht Instrumentalgruppen) organisierte erweiterte Musikunterricht einem effektiveren Musiklernen entgegengestanden haben. Ein weiterer Nachteil könnte in der Randomisierung begründet liegen. Denn es scheint schwierig, Motivation und Mitarbeit von Kindern über einen längeren Zeitraum in Lernbereichen aufrecht zu erhalten, die womöglich nicht ihren primären Interessen entsprechen. Die Bedeutung motivationaler Aspekte ist in der Literatur vielfach erörtert worden.

Wir fanden weiterhin die spezifisch sprachlichen Kompetenzen in den untersuchten Kohorten nicht verbessert, entgegen einer weiteren Längsschnittstudie (Degé & Schwarzer, 2015). Schlaug, Norton, Overy und Winner (2005) etwa fanden, dass Kinder, die bereits vier Jahre Musikunterricht erhielten, im Vergleich zu Kindern ohne Musikunterricht über einen größeren Wortschatz verfügten. Moreno et al. (2009) berichteten in ihrer Längsschnittstudie über verbesserte Leseleistungen bei Grundschulkindern bereits infolge einer sechsmonatigen Musikintervention. Dagegen zeigten sich in der bereits genannten Vorläuferstudie „MEKKA" Interventionseffekte erst nach 18 Monaten hinsichtlich des Wortgedächtnisses (Roden et al., 2012, 2015) sowie der kognitiven Verarbeitungsgeschwindigkeit (Roden et al., 2014b). Die Literatur lässt bislang offen, inwiefern sprachnahe kognitive Transfereffekte zugleich von musik-kognitiven Effekten moderiert oder vermittelt sind. Möglicherweise bedingen musikalische und sprachliche Lerneffekte einander.

Die Befunde über verbesserte auditive Arbeitsgedächtnisleistungen in der Musikgruppe ergänzen die spärlich vorhandene Forschungslage. Sie bestätigen und erweitern beispielsweise die Beobachtungen von Ho, Cheung und Chan (2003) und Degé, Wehrun, Stark und Schwarzer (2011) dadurch, dass bereits nach einem Schuljahr signifikant positive Veränderungen des auditiven Arbeitsgedächtnisses darstellbar sind. Diese Beobachtung ist auch deshalb bedeutsam, da der schulbasierte erweiterte Musikunterricht in unterschiedlichen Schulen und unter heterogenen Bedingungen örtlicher, räumlicher und zeitlicher Gegebenheiten stattfand. Damit sind zwar potenziell systematische Einflüsse von Kontextvariablen keineswegs ausgeräumt, gleichwohl ist

dies als Hinweis zu verstehen, die Wirksamkeit des Musiklernens auf unterschiedliche Konstellationen in der Realisierung des Unterrichts auszuweiten.

Unsere Untersuchung widerspricht schließlich früheren Befunden von Frankenberg (2014) hinsichtlich einer verstärkten Hinwendung zur Aufnahmekultur von Kindern mit Migrationshintergrund im erweiterten Musikunterricht. Wiederum ist anzumerken, dass im Rahmen der zitierten Studie Veränderungen in den kulturellen Orientierungen erst nach einer Musikinterventionsdauer von über 18 Monaten eintraten. Und auch hier stellt sich die Frage, inwiefern spezifische Lernzuwächse in der Musikdomäne, die hier ausgeblieben sind, entsprechende Orientierungsänderungen bedingen könnten.

Zusammenfassend bieten die Befunde unserer Studie nur eingeschränkte Belege für Lerntransfereffekte durch erweiterten Musikunterricht, sofern es psychologische Konstrukte betrifft, die mittels quantitativer Verfahren operationalisiert wurden. Individuelle Motivation, strukturelle Organisation der Lerngruppen sowie Stress der Lehrkräfte, die nachweislich nach jüngsten Studien den Lernfortschritt systematisch beeinflussen können, sind hier jedoch nicht berücksichtig worden (Pakarinen et al., 2010). Es wäre also zu fragen, inwiefern der Lerntransfereffekte möglicherweise bislang unzureichend beachteten Drittvariablen wie Interventionsdauer und -intensität, motivationalen und organisatorischen Variablen systematisch unterliegen.

Frühere Studien wurden häufig aufgrund fehlender Informationen über die Inhalte und die Durchführung von Musikinterventionen und damit implizit hinsichtlich einer mangelnden Qualitätssicherung kritisiert (Wiens & Gordon, 2018). Wir halten Feldbeobachtungen einschließlich Stundenhospitationen für geeignet, um solchen berechtigten Einwänden zu begegnen. Ohne damit einer systematischen Auswertung dieser umfangreichen qualitativen Datenmaterialien vorzugreifen, könnten so bereits aus einer ersten Durchsicht Hinweise auf potenzielle Einflussfaktoren eruiert werden, die zu einem tieferen Verständnis der in der quantitativen Erhebung erzielten Ergebnisse beitragen können.

4. Teil II: Feldbeobachtungen

4.1 Stundenhospitation

Im Laufe des Interventionszeitraums (Schuljahr) erfolgten mehrfache Hospitationen des erweiterten Musikunterrichts. Zu beobachten waren Form und Inhalte des Unterrichts. Zudem sollten Eindrücke über die Umsetzung der Musikintervention ermöglicht werden, um die Dynamik des Unterrichtsgeschehens zumindest annähernd erschließen zu können und darüber hinaus wertvolle Hinweise für die Umsetzung weiterer Unterrichtsangebote zu gewinnen (Dalehefte & Kobarg, 2013; Prokop, Petry, Schlutz & Tietgens, 1976). Es zeigte sich, dass in einigen Singgruppen auch Perkussionselemente und gelegentlich auch Instrumentalbegleitung seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmern eingebracht wurden. Darüber hinaus wurden rhythmische Strukturen durch Körperbewegungen erarbeitet. Somit erschien der Musikunterricht als komplexes Gefüge wichtiger musikalischer Elemente. Außerdem waren die Lehrkräfte bemüht, den

Zugang aller Kinder zu Musikstücken aus verschiedenen Kulturen durch eine entsprechende Liedauswahl, auch außereuropäischer Lieder mit unterschiedlichen Sprachen, zu ermöglichen. Ungeachtet solcher, oftmals positiv aufgenommener Impulse, zeigten sich die Kinder sehr heterogen hinsichtlich ihrer Konzentration, Motivation und Disziplin. Disziplinierte und aktiv mitarbeitende Kinder standen anderen gegenüber, die immer wieder individuelle Zuwendung und Aufmerksamkeit forderten. Solche disziplinarischen Aspekte thematisierten die Lehrkräfte zudem in eigenen Aussagen (s.u.).

4.2 Lehrerinnen- und Lehrerbefragung

Es wurden alle Lehrkräfte ($N = 12$; 7 w; 5 m; Alter zwischen 25 und 58 Jahre [$M = 37.5$]) befragt, welche die Musikintervention im Rahmen des Projektes MINUTE durchgeführt haben. Sie haben entweder Singklassen, Instrumental- bzw. Perkussionsgruppen unterrichtet oder diese Unterrichtsformate in Einem zusammengestellt. Erhebungsinstrument war ein ad-hoc erstellter teilstandardisierter Fragebogen. Die Lehrkräfte wurden über Lerninhalte sowie zu den aus ihrer Sicht wichtigen Aspekten des Unterrichts befragt. Zudem gaben sie Auskunft über Ihre Erfahrungen mit den Kindern, die an dem Projekt teilgenommen haben. Im Folgenden wird auf wesentliche Hinweise Bezug genommen, die für die Umsetzung musikalischer Bildungsangebote hilfreich sein könnten.

Für die meisten Lehrkräfte schienen vor allem die Gruppengröße, Disziplin und das Einführen von Ritualen beim gemeinsamen Musizieren wichtige Aspekte für den erfolgreichen Unterricht zu sein. Sie schätzten die Motivation der teilnehmenden Kinder insgesamt eher als gering ein (auf einer Skala von 0 bis 4 – wobei 4 eine „sehr groß(e)“ Motivation darstellte – erreichte die geschätzte Motivation im Durschnitt 1.4 Punkte). Die Fortschritte der Kinder befanden sich im Durchschnitt des Spektrums der Erwartung der Lehrkräfte. In den freien Kommentaren wurde der Stellenwert des Musikunterrichts im aktuellen Schulkontext angesprochen und eher als ein Hindernis für die Umsetzung des erweiterten Musikunterrichts dargestellt. Weitere thematisierte Aspekte waren die geringe Konzentration und erneut der Motivationsmangel der Kinder. Zudem wies eine Lehrkraft daraufhin, dass in der Umsetzung von Musikinterventionen Kinder in der dritten Klasse eher vom Instrumentalunterricht als von Singklassen profitieren können.

4.3 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung wurde in einer Sprachlernklasse durchgeführt. Die teilnehmenden Kinder erhielten ebenfalls die Musikintervention im Rahmen des Projektes. In der Klasse lernten gemeinsam $N = 14$ Kinder im Grundschulalter (1. bis 4. Klasse), die seit Kurzem in Deutschland lebten. Diese wiesen entweder eine Fluchterfahrung oder allein einen Migrationshintergrund auf. Die Kinder kamen aus dem Irak, Polen und Syrien. Die teilnehmende Beobachtung fand zum Ende des Schuljahres 2018 statt. Ziel dessen war einen Zugang zu den Kindern zu ermöglichen, die an den Interviews teilnehmen wollten sowie zu verzeichnen, inwiefern das Thema „Musik“ außer-

halb des Musikunterrichts in den Kommentaren der Kinder angesprochen wird. Dafür war die Interviewerin vier Tage als Gast in der Sprachlernklasse. Die „Beobachterin" (S.L.) fühlte sich schnell in der Klasse aufgenommen. Die Kinder überraschten sie an einem Vormittag dadurch, dass sie ein Lied in mehreren Sprachen singen und es ihr widmen wollten. Vermutlich haben sie die Befragung zum Thema „Musik" erwartet. Die Kinder schienen insgesamt am Musizieren interessiert und nahmen es als ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach wahr. Musikalische Themen wurden außerhalb des Musikunterrichts nicht spontan angesprochen, wobei sich die Kinder während der Unterrichtzeit rezeptiv gegenüber den musikalischen Hinweisen der Lehrkraft zeigten.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Auswirkungen von Musikinterventionen auf musikalische und kognitive Entwicklungsverläufe bei Grundschulkindern waren Gegenstand einer quantitativen Untersuchung. Die erwarteten Transfereffekte des erweiterten Musikunterrichts bestätigten sich nur teilweise und scheinen auf Aspekte des auditiven Arbeitsgedächtnisses beschränkt zu sein. Es wurden daher einer Reihe von Hinweisen nachgegangen, die für das Ausbleiben der vermuteten Transfereffekte in breiterem Maße verantwortlich sein könnten. Es zeigte sich, dass organisatorische Probleme (hoher Unterrichtsausfall) sowie eine nur geringe Anzahl von SuS in den Instrumentalgruppen hier bedeutsam gewesen sein könnten. Weiterhin wurden Kinder in der Zielgruppe kürzlich migrierter Familien aus methodischen Gründen nicht erreicht. Schließlich erhob sich auch die Frage, inwiefern Faktoren wie Neigungen und weitere individuelle Unterschiede, die in einem randomisierten Design nur marginal wirksam sein können, künftig neu bewertet werden müssten. Dabei lieferten Feldbeobachtungen zusätzliche wertvolle Hinweise über die Umsetzung von Musikinterventionen im schulischen Kontext. Ferner verdeutlichen diese Beobachtungen, dass Motivation, Disziplin sowie inhaltliche Aspekte des Unterrichts, wie die Gruppengröße, die Wirkung von Musikinterventionen erheblich beeinflussen könnten.

Literatur

Chanda, M. L. & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences, 17*(4), 179–193. https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007

Dalehefte, I. G. & Kobarg, M. (2013). *Aus Unterrichtsbeobachtungen lernen. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN.

Degé, F., Wehrum, S., Stark, R. & Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology, 85*(5), 608–623. https://doi.org/10.1080/17405629.2011.590668

Degé, F., Patscheke, H. & Schwarzer, G. (2017). Associations between two measures of music aptitude: Are the IMMA and the AMMA significantly correlated in a sample of 9- to 13-year-old children? *Musicae Scientiae, 21*(4), 465–478. https://doi.org/10.1177/1029864916670205

Degé, F. & Schwarzer, G. (2015). Musik und kognitive Entwicklung. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung* (S. 359–374). Wien: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1599-2_23

Degé, F. & Schwarzer, G. (2016). Der Einfluss von musikalischem Training auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter. *Frühe Bildung, 5*(3), 150–156. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000270

Dieckmann, S. (2016). *Exploring Musical Acculturation: the Musical Lives of South Sudanese Australians, Filipino Australians and White Australians in Blacktown*. The University of Sydney.

Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and preliminary validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relations, 37*(3), 323–334. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.12.003

Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music, 44*(1), 1–15. https://doi.org/10.1177/0305735614557990

Gordon, E. E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)*. Chicago: GIA.

Hasselhorn, M., Schumann-Hengsteler, R., Gronauer, J., Grube, D., Mähler, C., Schmid, I., Seitz-Stein, K. & Zoelch, C. (2012). *Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von 5–12 Jahren (AGTB 5–12)*. Göttingen: Hogrefe.

Ho, Y. C., Cheung, M. C. & Chan, A. S. (2003). Music Training Improves Verbal but not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology, 17*(3), 439–450. https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439

IBM-Corporation (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, New York: IBM Corp.

Kreutz, G. & Bongard, S. (2015). MEKKA – Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt. Einleitung zum Forschungsvorhaben. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument (Bildungsforschung Band 41,* S. 167–169). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6)*. Göttingen: Hogrefe.

McConkey, R. & McEvoy, J. (1986). Games for Learning to Count. *British Journal of Special Education, 13*(2), 59–62. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1986.tb00655.x

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. & Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. *Psychological Science, 22*(11), 1425–1433. https://doi.org/10.1177/0956797611416999

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex, 19*(3), 712–723. https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 281–300. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6

Prokop, E., Petry, D., Schlutz, E. & Tietgens, H. (1976). *Hospitation und Unterrichtsbeobachtung*. Bonn: Pädag. Arbeitsstelle d. Dt. Volkshochschul-Verb.

Roden, I., Grube, D., Bongard, S. & Kreutz, G. (2014a). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music, 42*(2), 284–298. https://doi.org/10.1177/0305735612471239

Roden, I., Könen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E. K. & Kreutz, G. (2014b). Effects of Music Training on Attention, Processing Speed and Cognitive Music Abilities-Findings from a Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 28, 545–557. https://doi.org/10.1002/acp.3034

Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 3*(DEC), 1–9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572

Roden, I., Kreutz, G., Friedrich, E. K., Frankenberg, E. & Bongard, S. (2015). Auswirkungen von JeKi-Instrumentalunterricht auf Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen bei Grundschulkindern. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument (Bildungsforschung Band 41,* S. 182–194). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Roden, I., Zepf, F. D., Kreutz, G., Grube, D. & Bongard, S. (2016). Effects of music and natural science training on aggressive behavior. *Learning and Instruction, 45*(2), 85–92. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.07.002

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*(8), 511–514. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. In G. Avanzini, S. Koelsch, L. Lopez & M. Majno (Hrsg.), *Neurosciences and Music II: From Perception to Performance, 1060* (S. 219–230). New York: Acad Sciences.

Siegler, R. S. & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science, 11*(5), 655–661. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00714.x

Statistisches Bundesamt. (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie 1 Reihe 2.2.*

Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20-R) Revision [Culture Fair Intelligence Test (CFT 20-R)]*. Göttingen: Hogrefe.

Wiens, N. & Gordon, R. L. (2018). The case for treatment fidelity in active music interventions: why and how. *Ann NY Acad Sci, 1423, 219–228.* http://doi.org/10.1111/nyas.13639

5.
Kulturelle Bildung – method(olog)ische Fundierung weiterer Forschung

Lisa Birnbaum, Viktoria Flasche, Johannes Hasselhorn, Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, Andreas C. Lehmann, Florian Lill, Kathrin Smolarczyk, Verena Wießnet[1]

Kondensiertes Glück? Komplexe Forschungsdesigns zur Entwicklung musikpädagogischer Interventionen

1. Musikalische Freizeitangebote

Kulturelle Teilhabe wird für Kinder und Jugendliche bei musikalischen Freizeiten oder Workshops erlebbar. Musizieren gehört nach wie vor zu den häufigsten Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen (MPFS, 2018). Überwiegend erfolgen diese musikalischen Aktivitäten in non-formalen und informellen Kontexten. Sie machen nicht nur kulturelle Partizipation konkret erfahrbar, sondern sind insbesondere in Form von Musikfreizeiten und Workshops Höhepunkte im Alltag der Teilnehmenden (Grgic & Züchner, 2013). Ob und inwiefern durch geeignete Gestaltung dieser Musikangebote musikalische Aktivitäten im Allgemeinen und die Entwicklung musikpraktischer Kompetenzen im Spezielleren gefördert werden können, wurde im Rahmen des Projektes MEMU-IN[2] in musikpädagogischen Feldexperimenten untersucht. Dabei wurde auch berücksichtigt, welche Gestaltungsmerkmale Kinder und Jugendliche zur Teilnahme an mehrtägigen musikpädagogischen Angeboten motivieren.

Vor dem Hintergrund früherer konstruktiver Kritik an oft entweder vereinfachend operationalisierender oder spekulativ-abstrakter Transferforschung (Rittelmeyer, 2013) wurde ein komplexes Mixed-Methods-Design entwickelt. So wurden sowohl musikpraktische Kompetenztests und Fragebogenskalen zu den teilnahmedeterminierenden Überzeugungen weiterentwickelt als auch das Erleben der Teilnehmenden mit qualitativen Verfahren erhoben. Die Komplexität des Projektes spiegelt sich auf der organisatorisch-infrastrukturellen Ebene wider:

Ein Teilprojekt zielte darauf ab, ein Modell musikpraktischer Kompetenzen und Testverfahren für einen größeren Altersbereich zu adaptieren, anschließend zu validieren sowie Zusammenhänge mit benachbarten Konstrukten zu untersuchen. Im zweiten Teilprojekt wurde ein musikpraktisches Interventionskonzept entwickelt, wobei die quantitative Forschungsperspektive Effekte von Gestaltungsmerkmalen mehrtägiger musikpädagogischer Angebote auf die Teilnahmemotivation und musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe 1 untersuchte. Aus qualitativer Perspektive wurden implizite Orientierungen und kollektive Erlebnis-

1 Alle Autoren und Autorinnen haben gleichberechtigt zu dieser Publikation beigetragen.

2 „Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung", Verbundprojekt gefördert durch das BMBF, Förderkennzeichen 01JK1611A und 01JK1611B, Laufzeit 2016–2019.

zusammenhänge der Teilnehmenden rekonstruiert. Darüber hinaus wurden qualitative Daten perspektivenübergreifend zur Weiterentwicklung des Interventionskonzepts genutzt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Musikpraktische Kompetenzen

Seit der letzten Jahrtausendwende findet der Kompetenzbegriff zusehends Einzug in Fachcurricula und Forschung. Der Begriff bezeichnet „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können" (Weinert, 2001, S. 27f.). Kürzer gefasst sind Kompetenzen zu verstehen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition" (Klieme & Leutner, 2006, S. 879), also immer als Verbindung von Wissen und Können (Klieme & Hartig, 2007).

Im Schulfach Musik findet sich der Kompetenzbegriff nunmehr ebenfalls in den Fachcurricula (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2004; für einen Überblick vgl. Hasselhorn, 2015). Nachdem in der musikpädagogischen Community zunächst intensiv diskutiert wurde, in welcher Form der Kompetenzbegriff für das Fach nutzbar gemacht werden könne (für einen Überblick vgl. Knigge, 2014), konnten jüngst für zwei Bereiche Kompetenzmodelle entwickelt und für einzelne Altersstufen validiert werden. Für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren" leistete dies das Projekt *KOMUS* (Jordan, 2014; Jordan, Knigge & Lehmann-Wermser, 2010; Knigge, Niessen & Jordan, 2010; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012; Knigge, 2010). Im Bereich „Musikpraxis" wurde im Vorgängerprojekt des vorliegenden Projekts *KOPRA-M* ein Testverfahren entwickelt (Hasselhorn, 2015), welches auf einem dreidimensionalen, dreistufigen Kompetenzmodell basiert (Gesang, instrumentales Musizieren, Rhythmusproduktion; Hasselhorn & Lehmann, 2014) und für die Klassenstufe neun empirisch validiert wurde (Hasselhorn, 2015). Beim Testverfahren handelt es sich um ein Gruppentestverfahren, das dennoch die Bewertung von Einzelleistungen ermöglicht. Das validierte Kompetenzmodell zeigt Abbildung 1. Die Adaption des Testverfahrens sowie die Validierung des Kompetenzmodells wurde als Forschungsdesiderat identifiziert und in dem hier dargestellten Nachfolgeprojekt MEMU-IN (Teilprojekt 1) bearbeitet.

2.2 Musikpädagogische Wirkungsforschung, musikalische Aktivitäten und deren Determinanten

Um den Erwerb musikpraktischer Kompetenzen fördern und den Erfolg dabei messen zu können, sind musikalische Aktivitäten notwendig. Diese werden in Form von Singen oder Instrumentalspiel allgemein als sehr wichtig für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erachtet – sowohl für die frühe Sprachförderung von Kindern

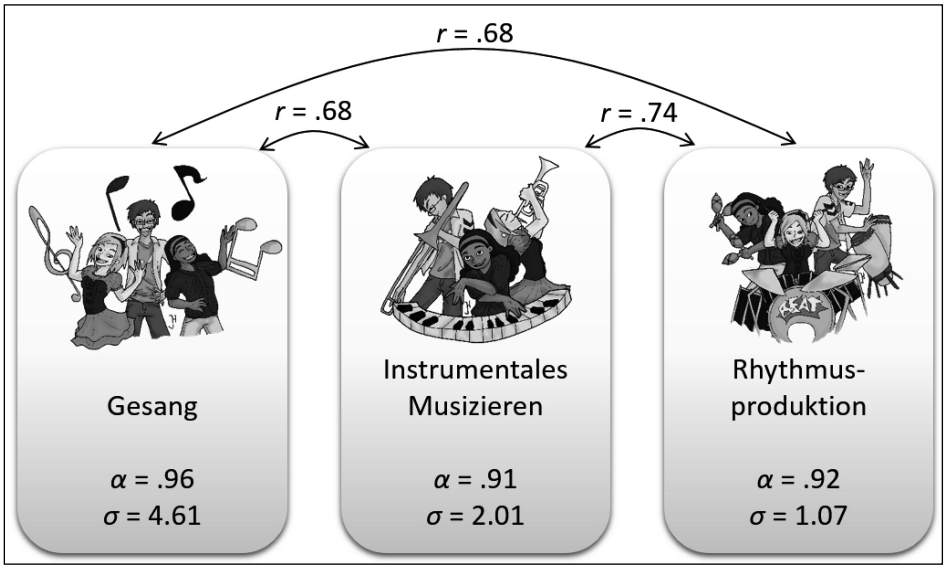


Abb. 1: Empirisch validiertes Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen für den Bereich „Musikpraxis" (aus Hasselhorn, 2015, S. 139)

als auch für das Sozialverhalten bei Jugendlichen (Rittersberger, 2002). Dies ist ein wesentlicher Impuls für zahlreiche existierende Projekte bzw. Programme, die das aktive Musizieren von Heranwachsenden unabhängig von ihrer sozialen Herkunft fördern sollen, zu nennen sind hier das JeKi-Programm samt seiner umfangreichen wissenschaftlichen Begleitung (z. B. Kranefeld, 2015) oder das mittlerweile deutschlandweit verbreitete Klassenmusizieren an Schulen (Pabst-Krueger, 2017). Auch das Programm „Kultur macht stark" hat zum Ziel, bildungsferne Schichten u. a. kulturell-musikalisch zu unterstützen (BMBF, 2018).

Die Teilnahme an außerschulischen kulturellen Aktivitäten ist für die Kinder und Jugendlichen nicht für verpflichtend. Für die Entwicklung und Durchführung derartiger Angebote ist es daher hilfreich, die Teilnahmedeterminanten zu kennen. Dies gilt auch für musikalische Aktivitäten (Penthin, Fritzsche & Kröner, 2017), und insbesondere für mehrtägige musikpädagogische Interventionen. Dies gilt v.a. auch, weil das Ziel der Interventionen eine Steigerung der musikalischen Aktivitäten durch die Teilnahme an der Intervention ist. Insbesondere das musikalische Selbstkonzept wurde in Zusammenhang mit musikpraktischen Kompetenzen, musikalischen Aktivitäten und in musikpädagogischen Programmen untersucht (Busch & Kranefeld, 2013; Fritzsche, Pfeiffer & Kröner, 2015; Hasselhorn & McElvany, 2016). Neben Personeneigenschaften wie dem musikalischen Selbstkonzept zählen auch Umwelteigenschaften wie die Aktivitäten und Erwartungen von Bezugspersonen inklusive Lehrkräften zu den Determinanten musikalischer Aktivitäten (Kröner, 2013).

Musikpädagogische Interventionen können als eine Form von Unterricht verstanden werden, auch wenn sie im nonformalen Setting stattfinden, da die Teilnehmenden unter Anleitung von (Musik-)Pädagogen und Pädagoginnen musikalisch aktiv werden. Evidenzbasierte Gestaltungsprinzipien für solche Interventionen sind noch nicht

in hinreichendem Maße verfügbar, daher werden Aspekte guter Praxis zugrunde gelegt und ergänzt um evidenzbasierte Elemente der psychologischen Verhaltensmodifikation (Faude-Koivisto & Gollwitzer, 2009; Helmke, 2015).

2.3 Erleben von Musikfreizeiten als kulturelle Bildungsprozesse

Das Plädoyer von Rittelmeyer (2013) für komplexere Fragestellungen war nicht nur eine Reaktion auf die Dauerkritik an der „Instrumentalisierung des Künstlerischen", sondern zielte auch darauf ab, „unsere Auffassung des Ästhetischen aus ihrer oft spekulativ-abstrakten oder konkretistischen bzw. empiristischen Vereinseitigung zu erlösen, verlebendigen und einem sehr viel tieferen Verständnis zu öffnen" (S. 229). In diesem Sinne wurden in dem hier vorliegenden Projekt quantitative und qualitative Forschungsfragen miteinander verschränkt, indem beispielsweise die quantitativ variierten Musikworkshops aus einer qualitativen Perspektive videografisch begleitet wurden. Diese Workshops wurden im Anschluss an eine erziehungswissenschaftliche Ritualforschung (Wulf et al., 2004) auch als rituelle Prozesse verstanden und auf ihren „*repetitiven, symbolischen* und *performativen* Charakter" hin (ebd., S. 7) untersucht, infolge dessen wurden unter anderem insbesondere die informellen Gruppenprozesse videografisch fokussiert. Vor diesem Hintergrund zielen die entwickelten und validierten musikpädagogischen Interventionen als Ergebnis des verschränkten Forschungsdesigns eben nicht nur auf den Kompetenzerwerb, sondern stellen auch ein Setting für breiter angelegte kulturelle Bildungsprozesse dar. Darüber hinaus haben sie den Anspruch, Schüler und Schülerinnen zu einer nachhaltigen kulturellen Betätigung auch außerhalb der Interventionen anzuregen.

3. Das Mixed-Methods-Forschungsdesign

Um die vielfältigen Forschungsinteressen und Fragestellungen in ein aufeinander bezogenes Forschungsprojekt zu überführen, wurde ein komplexes Mixed-Methods-Design entwickelt. Mixed-Methods-Designs wurden bisher im Bereich der Musikforschung überwiegend in Interventionsstudien aus der Musiktherapie eingesetzt, in denen Fragebogendaten mit Interviews kombiniert wurden (vgl. Bradt et al., 2015; Carr et al., 2012; McFerran, Hense, Koike & Rickwood, 2018). Für das komplexe Design im Rahmen des hier dargestellten Projekts war es jedoch notwendig, weitergehende Formate und Methodenkombinationen umzusetzen. Das dem Projekt zugrundeliegende Mixed-Methods-Forschungsdesign sah nicht lediglich ein Neben- oder Nacheinander der verschiedenen Perspektiven und Verfahren vor. Stattdessen wurden hypothesengenerierende und hypothesenüberprüfende Ansätze kontinuierlich aufeinander bezogen (Teddlie & Tashakkori, 2006). Innerhalb der quantitativen Daten wurden die Ergebnisse des musikpraktischen Kompetenztests mit den Fragebogendaten und Daten aus den Logbüchern zu den musikalischen Aktivitäten zusammengeführt. Letztere konnten wiederum mit den Videografiedaten, Gruppendiskussionen und narrativen Interviewdaten aus dem qualitativen Forschungsbereich kombiniert werden. Somit

konnten Zusammenhänge zwischen musikpraktischen Kompetenzen, Personenvariablen und dem subjektiven Erleben erschlossen werden.

3.1 Musikpraktische Kompetenztestung

In Teilprojekt 1 wurden musikpraktische Kompetenzen (Hasselhorn & Lehmann, 2014) mit einer für den Altersbereich adaptierten Fassung des KOPRA-M-Tests erhoben (vgl. Hasselhorn, 2015). Die drei Dimensionen des Kompetenzmodells sind *Gesang, instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion*. Die Gültigkeit des zugrundeliegenden Kompetenzmodells für die Klassenstufe 9 zeigte sich bei Hasselhorn (2015); für den vorliegenden Altersbereich der gesamten Sekundarstufe 1 galt es, diese im Rahmen des hier vorgestellten Projektes zu prüfen (Lill, Hasselhorn & Lehmann, 2019). In dem ursprünglich von Hasselhorn (2015) entwickelten Gruppentestverfahren bearbeiten die Probanden standardisierte Aufgaben in einem computerbasierten Setup. In der *Gesangsdimension* sind Melodien bekannter und unbekannter Stücke zu singen. *Instrumentales Musizieren* wurde untersucht, indem auf einer speziell entwickelten, farbcodierten App Melodien und Begleitstimmen zu spielen waren (Hasselhorn & Grollmisch, 2014), während bei *Rhythmusproduktion* Rhythmen als Pattern gespielt werden sollten. Dies geschah stets zu einer Aufnahme (Play-Along). Die Eingaben der Probanden wurden aufgezeichnet und von mindestens zwei geschulten Bewertenden anhand fest definierter Skalen ausgewertet. Nach der Prüfung der Dimensionalität musikpraktischer Kompetenzen kann eine Berechnung der Personenschätzer pro Dimension erfolgen. Diese bieten die Grundlage für weitere Analysen.

3.2 Messung quantitativer Effekte von Designmerkmalen auf die Teilnahmemotivation (Experiment 1)

Teilprojekt 2 startete mit Experiment 1, in dem untersucht wurde, inwiefern sich die „Nähe des Settings der Musiktage zur Hochkultur“ und die „Nähe der Musik zur Hochkultur“ auf die Teilnahmemotivation auswirken. Dazu wurden in einer Videovignettenstudie $N = 240$ Schüler und Schülerinnen aus Realschulen und Gymnasien Werbevideos für fiktive Musikfreizeiten gezeigt. In einem anschließenden Fragebogen wurde die Teilnahmemotivation erhoben.

3.3 Messung von Effekten einer musikpädagogischen Intervention (Experiment 2 und 3)

3.3.1 Design-Based-Research

In den weiteren Experimenten wurde ein Interventionskonzept basierend auf dem Design-Based-Research (DBR)-Ansatz entwickelt und in zwei Zyklen mit je einem Feldexperiment durchgeführt, wobei nach jedem Experiment eine Optimierung bzw. Extraktion von Gestaltungsprinzipien im Sinne lokaler Theorie erfolgte (Design-

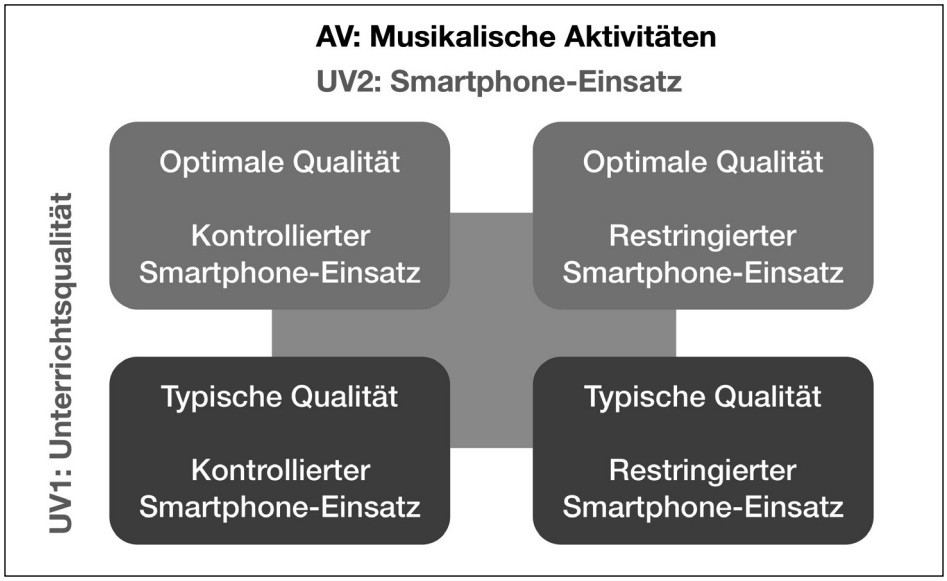


Abb. 2: Feldexperiment 2; 2x2 faktorielles Design

Based Research Collective, 2003). Ausgangspunkt dieses zyklischen Verlaufes war eine praxis- und theorierelevante Fragestellung.

Basierend auf dem DBR-Ansatz wurde im Vorfeld zu Experiment 2 zuerst Erfahrungswissen durch Experteninterviews gesammelt. Dazu wurden $N = 6$ Akteure aus der Praxis befragt, u. a. Akteure aus dem Programm „Kultur macht stark". Diese berichteten über Fallstricke, Tipps und Tricks aus verschiedenen Freizeiten und Angeboten für Kinder und Jugendliche. Anschließend wurde die relevante Literatur gesichtet, um theoretisch fundierte Hinweise auf Gelingensbedingungen für die Programmentwicklung zu extrahieren. Die so aus Theorie und Praxis abgeleiteten relevanten Gestaltungsmerkmale wie Binnendifferenzierung oder Partizipation wurden in einen ersten Entwurf für ein Konzept einer mehrtägigen musikpädagogischen Intervention integriert.

Das vorläufige Konzept wurde zweimal mit einer Gruppe von Schüler und Schülerinnen praktisch erprobt, jeweils evaluiert und weiterentwickelt. Daraus resultierte ein funktionierendes Konzept, mit dem das erste Feldexperiment durchgeführt werden konnte. Das Feldexperiment mit $N = 100$ Teilnehmenden wies ein 2x2-faktoriellen Design auf. Variiert wurden die Faktoren Interventionsqualität (*typisch* vs. *optimal*) und Restriktion der Smartphone-Nutzung (*stark* vs. *geringfügig*; siehe Abbildung 2). Die *optimale* Qualität wurde u. a. über (a) individualisierte Betreuung, (b) Gewährung großer Handlungsspielräume, (c) die Möglichkeit, die Instrumente mit nach Hause zu nehmen, und (d) fortgesetzte individuelle Begleitung über eine Social-Media-Plattform realisiert. Während der Musikfreizeit durfte das Smartphone lediglich in der unrestringierten Variante genutzt werden. Im Pre-Post-Follow-up-Design wurden mittels Fragebögen die musikalischen Aktivitäten sowie deren Determinanten basierend auf dem theoretischen Modell der Person-Umwelt-Transaktion erhoben (Kröner, 2013).

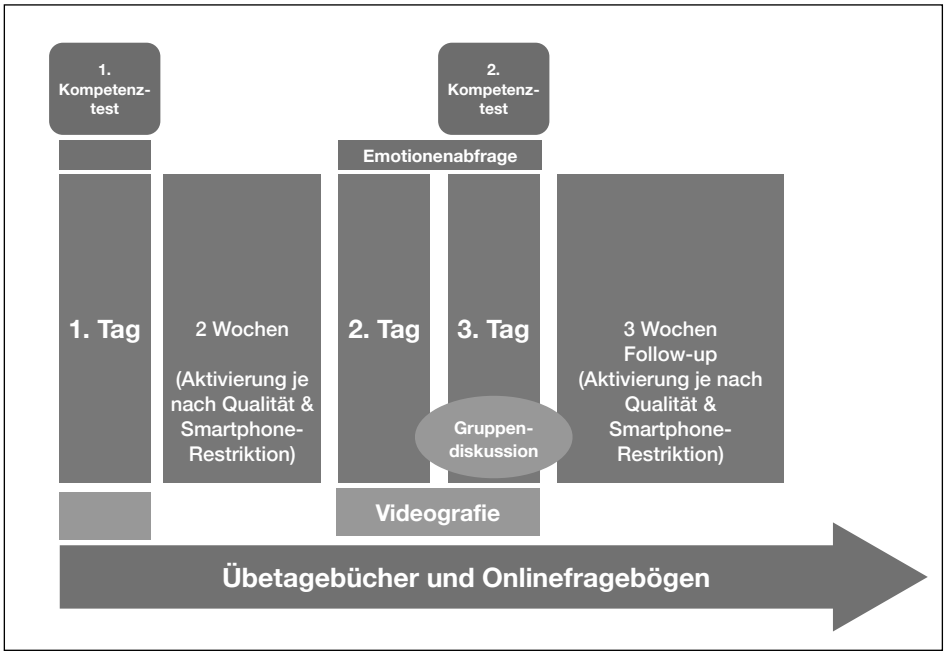


Abb. 3: Feldexperiment 2; Integration der Erhebungsinstrumente in das musikpädagogische Setting

Zusätzlich wurden in einem Pre- und Posttest die musikpraktischen Kompetenzen mit dem Test aus Teilprojekt 1 erfasst (siehe Abbildung 3).

Unter der DBR-Perspektive konnte das Konzept der Musiktage erfolgreich von seinem Angebot als Musikworkshops zu einer musikalischen Projektwoche an einer Schule als Experiment 3 weiterentwickelt werden (siehe Abbildung 4). Zielgruppe und Setting unterschieden sich hier von Experiment 2, da die Intervention im Rahmen einer schulischen Projektwoche mit $N = 61$ Kindern aus den Jahrgangsstufen 5 und 6 durchgeführt wurde. Ein Großteil der Kinder spielte vor der Projektwoche kein eigenes Instrument. Deswegen wurden die Kernelemente und der grundsätzliche Aufbau übernommen, die Inhalte jedoch an die Zielgruppe angepasst. Die Durchführung erfolgte in zwei Gruppen: In der einen Gruppe wurden nach dem klassischen, musikpädagogischen Ansatz die Grundelemente des Gitarre- und Cajon-Spielens vermittelt. In der anderen Gruppe lag der Schwerpunkt auf selbstreguliertem Lernen, wobei die musikalischen Inhalte und Ziele sich zwischen den Gruppen nicht unterschieden. So konnten in beiden Gruppen die Kinder jeweils in Bands ein selbst gewähltes Lied eigenständig musikalisch erarbeiten. Angaben zu den musikalischen Aktivitäten und deren Überzeugungen sowie weitere Persönlichkeitsvariablen wurden in einem Pre-Post-Follow-up-Design per Fragebogen erfasst. Alle musikalischen Einheiten der Projektwoche wurden videografiert. In Gruppendiskussionen wurde das Erleben der Projektwoche reflektiert und der musikpraktische Kompetenztest wurde zweimal durchgeführt – zu Beginn und Ende der Projektwoche – um etwaige Kompetenzzuwächse messen zu können.

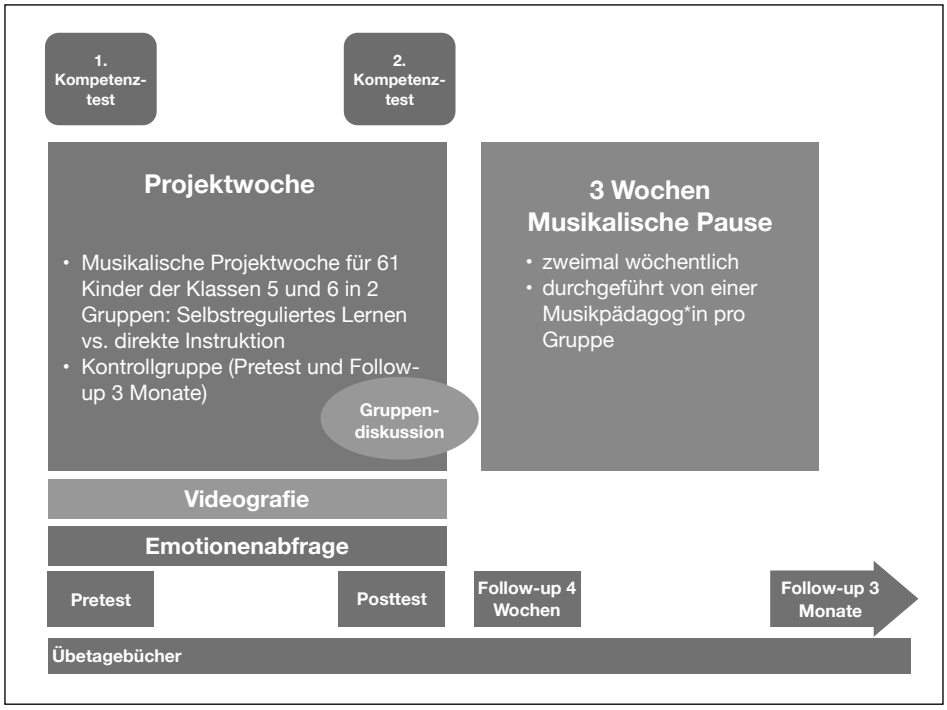


Abb. 4: Feldexperiment 3; Integration der Erhebungsinstrumente in das musikpädagogische Setting

3.3.2 Qualitative Erhebungen

Für den qualitativen Zugang zum Feld wurde eine gegenstandsangemessene Kombination von Erhebungsmethoden gewählt: videografiegestützte-teilnehmende Beobachtungen, videografierte Gruppendiskussionen und vertiefende narrativen Interviews (vgl. Nohl, 2011; Engel & Jörissen, 2018). Die Auswertung geschah angelehnt an die dokumentarische Methode, die im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie von Bohnsack (2017) systematisch ausgearbeitet und erfolgreich in Mixed-Methods-Designs erprobt wurde (u. a. von Krüger et al., 2002; Pfaff, 2006).

Zwei zentrale Analyseschritte sind bestimmend für die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014): Zunächst wird ein Überblick über die semantischen Ordnungen der Narration erstellt, die dann in einem zweiten Schritt mittels der Analyse des Diskursverlaufs reflexiv interpretierend verdichtet und im Hinblick auf Interaktionsmodi untersucht werden. Für diesen, die Methode kennzeichnenden Perspektivenwechsel vom *was* zum *wie* liegt auch ein Instrumentarium für die Videointerpretation vor. So konnten komparative Analysen fallintern nicht nur auf der Grundlage verschiedener Erzählpassagen, sondern auch auf Grundlage der aus den Videografien rekonstruierten Mustern erfolgen. Neben dem Diskursmodus, der aus den typografisierten Gruppendiskussionen rekonstruiert wurde, konnte auch ein performativer Modus auf Grundlage der videografischen Dokumentation rekonstruktiv erarbeitet werden.

Die Rekonstruktion impliziter Orientierungen wird nicht nur im Vergleich von Gesprächsmustern validiert, sondern sogleich auch methodentrianguliert über die Videografie angegangen (Ecarius & Miethe, 2011).

Im Gegensatz zum Leitfaden-Interview gibt die Gruppendiskussion den Teilnehmenden gezielt die Möglichkeit, neue Themen aufzuwerfen. Die Diskussionsleitung gibt lediglich einen Impuls und die Teilnehmenden diskutieren – im günstigsten Fall selbstläufig – miteinander. Für das qualitative Design stellt die Videografie von Gruppendiskussionen eine Erweiterung bisheriger Forschungstraditionen dar, die bereits in dem vorliegenden Projekt positiv erprobt wurde (Engel et al., im Druck). Praktiken und Räume wurden bisher vorrangig ethnographisch untersucht (u. a. Alkemeyer & Buschmann, 2016), während Interviews oder Gruppendiskussionen vor allem sprach- bzw. konversationsanalytisch ausgewertet wurden (u. a. von Rosenberg, 2008). Zurückgreifen lässt sich hingegen auf videogestützte Schul- und Unterrichtsanalysen (u. a. Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015; Asbrand, Martens & Petersen, 2013) sowie videobasierte Analysen von Interaktionen in Kindergärten (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014). Es ist jedoch noch zu untersuchen, inwieweit sich die Analyse von Schul- bzw. Unterrichtsräumen von Analysen informeller Räume der kulturellen Bildung unterscheidet.

Die Interventionen wurden vollständig videografiert, wodurch die qualitative Erhebung nicht in einem gesonderten Setting mit spezieller Stichprobe stattfand, sondern in die gesamte musikpädagogische Intervention integriert wurde. Dies stellte im Hinblick auf das komplexe Forschungsdesign eine Besonderheit des Projekts dar und ermöglichte, Prozesse oder Praktiken zu beobachten, die vorher nicht bedacht wurden und nichtsdestoweniger elementarer Bestandteil solcher musikalischen Angebote waren. Die Daten aus Videos und Interviews wurden mehrfach genutzt: Erstens bildeten sie die Grundlage zur qualitativ-empirischen Rekonstruktion des Erlebens unterschiedlicher Formen musikpädagogischer Interventionen vor dem Hintergrund biographischer und musikbiographischer Erfahrungen. Zweitens wurde das in den Videos festgehaltene sowie das aus den Interviews rekonstruierte Unterrichtsgeschehen für einen Manipulationscheck im Rahmen der Experimente herangezogen. Das Unterrichtsgeschehen sowie signifikante außerunterrichtliche Peer-Education-Aktivitäten wurden registriert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Experiment eingeschätzt.

4. Zentrale Ergebnisse

4.1 Musikpraktische Kompetenztestung

Im Hinblick auf die musikpraktischen Kompetenztests fiel die Reliabilität der Bewertungen größtenteils hoch aus (Intra-Klassen-Korrelation $ICC(2,n) > .80$). Die Skalierung des Verfahrens auf Basis eines dreidimensionalen Partial-Credit-Modells (IRT) zeigte bislang gute Kennwerte, insbesondere ergaben sich gute EAP/PV-Dimensionsreliabilitäten im Bereich von $EAP/PV > .80$. Die Daten weisen auf die Gültigkeit des dreidimensionalen Kompetenzmodells, bestehend aus den Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* hin (Lill, Hasselhorn & Lehmann,

2019). Im Anschluss konnte für jeden Teilnehmenden pro Dimension ein Kompetenzschätzer (*weighted likelihood estimate – WLE*) berechnet werden. Diese Werte werden auf einer Logit-Skala aufgetragen und sind in Standardabweichungseinheiten skaliert (vgl. Hasselhorn & Lehmann, 2015; Lill, Hasselhorn & Lehmann, im Druck). Eine große Heterogenität der Leistungen zeigte sich insbesondere in der Gesangdimension, wo die Schätzer der Stichprobe über eine Spannweite von 12 Standardabweichungen streuten – statt wie erwartbar über lediglich sechs Standardabweichungen (Lill, Hasselhorn & Lehmann, im Druck). Der Zusammenhang der Kompetenzschätzer mit ausgewählten Konstrukten wie dem musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept zeigte sich in ersten Analysen kleiner als erwartet (Lill, Hasselhorn & Lehmann, 2019).

4.2 Quantitative Effekte der Designmerkmale auf die Teilnahmemotivation (Experiment 1)

Die hier vorgestellten quantitativen Analysen zeigten, dass das Setting keine Bedeutung für die Teilnahmemotivation an Musikfreizeiten hat. Musik, wie sie in den Charts gespielt wird, steigerte dagegen die Teilnahmemotivation im Vergleich zu klassischer Musik. Dies gilt auch nach Kontrolle der Kovariablen Geschlecht und sozioökonomischer Status. Darüber hinaus wiesen Mädchen eine signifikant höhere Teilnahmemotivation als Jungen auf, während sich für den sozioökonomischen Status keine Effekte auf die Teilnahmemotivation zeigten.

4.3 Entwicklung und Effekte einer musikpädagogischen Intervention (Experiment 2 und 3)

Ergebnis aus den drei DBR-Zyklen ist ein praxistaugliches Konzept für mehrtägige musikpädagogische Interventionen samt zugrundeliegenden Gestaltungsprinzipien. Unterschiede hinsichtlich der Ausprägungen „typisch" vs. „optimal" auf den Faktor Gestaltung der musikpädagogischen Intervention im quantitativen Setting spiegelten sich zum Teil in den Gruppendiskussionen am Ende jeder Intervention wieder: So verhandelten zum Beispiel die Gruppen, die weniger partizipativ unterrichtet worden waren (typische Qualität), auf expliziter wie impliziter Ebene vermehrt das formale Setting der Musiktage und weniger ihr musikalisches Erleben. Aus qualitativer Perspektive fiel besonders auf, dass ein (post-)digitaler Habitus (Jörissen 2018) sichtbar wurde, selbst wenn keine Endgeräte (Restriktion der Smartphone-Nutzung) genutzt wurden: So kombinierten die Teilnehmenden Tänze aus dem Multiplayer-Online-Spiel Fortnite mit musikalischen Aspekten oder integrierten die Videografie-Kameras in kurze Performances, wie sie z. B. typisch für die App musica.ly bzw. TikTok[3] sind.

3 Werbefinanzierte Online-Anbieter zum Teilen von 15-sekündigen Videos. Musical.ly wurde während der Projektlaufzeit mit der chinesischen Videoplattform TikTok zusammengelegt, die 100 Millionen Nutzer von Musical.ly wurden zu TikTok transferiert. Zugriff am 16.09.2019 unter www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/detail/musically-tik-tok.

Auf Gruppenebene zeigte sich erfolgreiche musikalische Aktivierung qualitativ als kommunikativer Modalwechsel, d. h. das Musikalisch-Performative wurde zur Grundlage gemeinsamer Narrationen. In der Videografie der Gruppendiskussionen konnte so u. a. beobachtet werden, dass Gesang oder der (imaginäre) Einsatz von Instrumenten – zum Teil sogar kollektiv – zu Elaboration sprachlicher Propositionen verwendet wurden.

Anhand der quantitativen Daten zeigten sich insgesamt aktivitätssteigernde Effekte der Intervention, während keine differentiellen Effekte der verschiedenen Varianten auf die Aktivitäten nachgewiesen werden konnten. Darüber hinausgehend konnte durch die Triangulation von qualitativen und quantitativen Daten konnte in detaillierten Fallbeschreibungen gezeigt werden, dass eine „starke" musikalische Aktivierung von Einzelnen mit dem positiven Erleben des sozialen, peerkulturellen Settings einhergeht. Hochkulturell-musikalische Narrative, z. B. Perfektion und Erfolg durch ausdauerndes Üben, wurden für die Teilnehmenden nur relevant, wenn sie durch jugendliche Performanzkulturen konzeptualisiert wurden.

In Experiment 3 zeigte sich am Ende der musikalischen Projektwoche, dass die Teilnehmenden häufiger gemeinsam musizieren, sich etwas Neues beim Musizieren beibringen und Musik-Tutorials anschauen.

Sowohl in Experiment 2 als auch in Experiment 3 wurden Gruppendiskussionen durchgeführt. Daraus haben sich wesentliche Erkenntnisse für die Interventionsgestaltung ergeben. Aus qualitativer Perspektive lässt sich für Experiment 2 und 3 zusammenfassend festhalten, dass die Kinder und Jugendlichen die Kleingruppenarbeit in Form von Bands positiv erlebt haben. Durchwegs hoben sie diese Sozialform besonders hervor und zwar unabhängig davon, ob sie sich vor der Intervention schon kannten (Experiment 3) oder sich erst dort kennen lernten (Experiment 2). Als dominant hat sich allgemein die soziale Orientierung herausgestellt, die sich auch auf Bezüge außerhalb der Workshops beziehen konnte, beispielsweise auf familiäre Zusammenhänge. Typisch waren dabei etwa positive Bezüge – wie ‚sich mit anderen verbunden fühlen', oder auch negative Bezüge im Sinne von '... Musik lässt mich Stress mit den Eltern vergessen...' und 'ich fühl mich dann frei von …'. Dort, wo sich die musikalische Intervention im Sinne eines musikalischen Modus als zentrale Orientierung für narrative oder performative Rahmungen herausgestellt hat, geschah dies stets innerhalb derartiger sozialer Konzepte.

Im Vergleich zu Experiment 2 thematisierten die Teilnehmenden in Experiment 3 ihr musikalisches Erleben in deutlich geringerem Umfang. Die Orientierungen, die sich unabhängig von den Interventionen ausgeprägt haben, beispielsweise über die langfristige Teilnahme am gemeinsamen Schulalltag als konjunktiver Erfahrungsraum, überlagerten in diesem Fall die lediglich eine Woche lang erlebte musikpädagogische Intervention. Zudem zeigten sich im Vergleich in den Gruppendiskussionen in Experiment 3 vermehrt außerschulische, d. h. familiäre oder peerkulturelle, aber auch schulische Konfliktfelder.

5. Diskussion

Im Forschungsprojekt wurden Effekte von Gestaltungsmerkmalen musikpraktischer Interventionen im Rahmen von Feldexperimenten analysiert und im Rahmen eines komplexen Forschungsdesigns mittels Kompetenztestung, Fragebögen, Gruppendiskussionen und Videografie ausgelotet. Durch das methodische Design profitierten alle drei Teilbereiche in zweierlei Hinsicht: Einerseits konnten eigenständige Forschungsfragen anhand der jeweiligen Methoden untersucht werden, andererseits wurden aufgrund der Methodenkombination darüberhinausgehende Erkenntnisgewinne erzielt.

Es konnte in Teilprojekt 1 ein Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen auf den größeren Altersbereich adaptiert und bei Feldexperimenten im Rahmen von Teilprojekt 2 eingesetzt werden. Die Implementation der Kompetenztestung in die Feldexperimente als summativ-evaluierendes Setting in einen sonst formativ-evaluierenden Kontext einer DBR-Studie zu Musikfreizeiten erwies sich zunächst als Herausforderung. Zusätzlich waren die Freizeiten nicht primär auf Kompetenzerwerb, sondern auf Aktivierung der Teilnehmenden ausgerichtet. Die Testleitenden milderten den Kontrast zum aktiven Musizieren ab, indem zu Beginn der Testungen der experimentelle Charakter in einer Anmoderation hervorgehoben wurde („Lasst uns jetzt mal alle zusammen etwas herausfinden."). Schließlich wurde im Zuge des DBR eine räumliche und zeitliche Trennung von Testung und Freizeit durch Pausen sowie Raumwechsel implementiert, was die Datenqualität nochmals steigerte. Diese Herangehensweise ist aus unserer Sicht auch anderen Forschenden in außerschulischen Kontexten zu empfehlen.

Experiment 1 zeigte, dass die Teilnahmemotivation durch Musik, wie sie in den Charts gespielt wird, gesteigert werden kann. In Experiment 2 war der DBR-Zyklus erfolgreich bei der Entwicklung eines theoriebasierten musikpädagogischen Interventionskonzepts samt zugehörigen Gestaltungsmerkmalen. Trotz teilweise ausgebliebenen differentiellen Effekten von Gestaltungsmerkmalen in Experiment 2 und 3 war das Projekt damit dennoch erfolgreich. Hierzu trug insbesondere die Einbettung in ein Mixed-Methods Design bei. So konnten beispielsweise aus qualitativer Perspektive die ausbleibenden Effekte der Smartphone-Restriktion mit dem generell (post-)digitalen Habitus in Verbindung gebracht werden, der eben nicht auf Endgeräte bezogen ist.

Ergebnis von Experiment 2 ist ein Konzept, das als Grundlage für außerschulische Musik-Interventionen für die erprobte Altersklasse einsetzbar ist. Das Konzept ist auf gemeinsames Singen, Cajon-Spiel und das Musizieren auf den eigenen Instrumenten ausgerichtet. Unter Berücksichtigung der identifizierten Gestaltungsmerkmale konnte in Experiment 3 ein Konzept durchgeführt werden, das in seiner Grundstruktur dem von Experiment 2 ähnlich ist, jedoch (a) im schulischen Bereich als Projektwoche erfolgreich eingesetzt wurde, (b) sich an Kindern ohne Erfahrungen im Instrumentalspiel orientiert, für solche aber auch offen ist, und (c) neben den Grundelementen des Cajon-Spiels auch das Gitarre spielen an musikalischen Inhalten beinhaltet. Den beiden Experimenten 2 und 3 ist gemeinsam, dass sie ihr Ziel der Steigerung der musikalischen Aktivitäten bei Kindern und Jugendlichen erreicht haben.

Im Hinblick auf die musikpädagogischen Interventionen als rituellem Prozess sticht die Bedeutung des „Band"-Konzepts hervor. Dieses Gestaltungselement knüpfte

nicht nur an peerkulturell vertraute Settings an, sondern aktivierte auch (kompetitive) Muster eines massenmedialen „Starsystems", das der Kultursoziologe Reckwitz (2012) als zentrales Element eines spätmodernen Kreativitätsdispositives hervorhebt (‚… jetzt werden wir berühmt…'). Im Sinne einer kritischen Würdigung gilt es hier also, den peerkulturellen, (post-)digitalen Sichtbarkeits-Logiken besonders sensibel und reflexiv zu begegnen. Im Hinblick auf die teils mit drastischen Worten diskutierten Konfliktfelder in Experiment 3 – ‚Wie habt ihr die Schule erlebt? … schlecht, scheiße, behindert' –, ist für den schulischen Kontext ein erhöhter Fokus auf sozialpädagogische Bedarfe im Rahmen des musikpädagogischen Settings gefordert.

5.1 Grenzen und Ausblick für Forschung und Praxis

Trotz des Gewinns, der sich aus dem Forschungsprojekt in vielerlei Hinsicht ergab, sind auch Grenzen und Ansatzpunkte für die weitere Forschung und Praxis aufzuzeigen: Erstens ist die Ökonomie des Testverfahrens für musikpraktische Kompetenzen noch weiter optimierbar. Zwar sind aufgrund der IRT-Skalierung Kombinationen von Testaufgaben für Pre-Post-Testungen frei kombinierbar, jedoch erfordert das technische Setup derzeit mehrere Stunden Aufbau durch mindestens zwei Testleitende und es müssen Netzwerktechnik sowie 30 Laptops und Tablets inklusive umfangreichem Zubehör transportiert und aufgebaut werden. Eine Portierung auf Tablets und die Nutzung eines kabellosen Netzwerks wäre deshalb wünschenswert. Zudem sollte die benötigte Testzeit pro Proband reduziert werden. Dazu können kürzere Durchläufe des Tests mit wenigen, dementsprechend trennscharfen Items zusammengestellt werden. In anderen musikalischen Kompetenzbereichen konnte so die Testzeit um bis zu 50% reduziert werden (Harnischmacher & Knigge, 2017). Um die Vorteile der IRT-Skalierung weiter nutzbar zu machen, kann ein adaptives Testverfahren konzipiert werden.

Zweitens wurde das musikpädagogische Konzept im Sinne des DBR in mehreren Zyklen entwickelt. Dieses Vorgehen hat sich dadurch als gewinnbringend erwiesen, dass es auf die Zielgruppe zugeschnitten und die Umsetzung der relevanten Gestaltungsmerkmale kritisch reflektiert und überarbeitet werden konnte. Die mittels Fragebogendaten gefundenen Effekte zeigten sich in bestimmten musikalischen Aktivitäten, beispielsweise in Bezug darauf, sich selbst etwas Neues auf dem Instrument oder beim Singen beizubringen. Auf anderen Ebenen der Aktivitäten fehlte es an Effekten, was aber nicht auf die Intervention zurückzuführen sein muss, sondern zu einem Gutteil auf Restriktionen im Alltag der Teilnehmenden zurückgehen dürfte. Künftige Projekte sollten daher versuchen, eine Steigerung der musikalischen Aktivitäten vermehrt in den Alltag der Teilnehmenden einzubauen und mit diesen gemeinsam zu ermitteln, wie dies gelingen kann, damit individuell Ressourcen für musikalische Aktivitäten zu aktivieren. Dazu kann das entwickelte Konzept zur Interventionsgestaltung in künftigen Projekten als Basis verwendet werden.

Drittens stellte sich im Rahmen des multi-methodischen Settings die Sicherung der pädagogischen Rahmung der Erhebungen als Herausforderung besonders für das qualitative Design heraus. Im Gegensatz zu reinen musikpädagogischen Angeboten, wie sie in den ethnographischen Ansätzen der pädagogischen Ritualforschung typi-

scherweise beforscht würden, wurden hier Interventionen beforscht, die aufgrund des wissenschaftlich-experimentellen Settings einen nicht nur (musik-)pädagogischen Charakter aufwiesen. Dadurch wurden die experimentellen Setups zu einem Teil des Erlebens der Teilnehmenden, weshalb innerhalb der qualitativen Erhebungen Kompetenztests und Fragebögen häufig explizit thematisiert wurden. Ähnliches betraf teilweise auch das qualitativ-videografische Erhebungssetting, wo die Kameras von einigen Teilnehmenden mit Praktiken des „Stalkings" assoziiert wurden. Einerseits wurden diese produktiv und spielerisch in die musikalischen Aktivitäten einbezogen, andererseits wurden sie gezielt manipuliert und in den Gruppendiskussionen als Störfaktor genannt. Deswegen empfiehlt es sich, in Bezug auf videografische Settings möglichst sensibel zu verfahren und diese in der Auswertung als solche in ihrer Invasivität zu reflektieren (Fankhauser, 2013), denn trotz mehrfachen Nachjustierens bei den Geräten und der Kommunikation waren die Kameras beständig ein Thema der Kinder und Jugendlichen.

Viertens stellte sich das artifiziell-experimentelle Setting auch als Vorteil für das qualitative Design heraus. So wurden innerhalb des qualitativen Forschungsprozess alternative komparative Horizonte eröffnet, die eine Erweiterung des qualitativen Vergleichshorizontes darstellten. Zusätzlich zur fallinternen und fallexternen Kontrastierung konnten auch die experimentell erzeugten Settings für den qualitativen Vergleich herangezogen werden. So konnten Gruppendiskussionen mit dem gleichen Diskursmodus – aber aus unterschiedlichen Workshops mit jeweilig quantitativ variierten Variablen – beispielsweise auf Ebene des thematischen Verlaufs verglichen werden.

Fünftens hat sich die Validierung des Settings im Rahmen eines interaktiven Forschungsprozesses als Erfolgsbedingung des Projektes herausgestellt. Dies zeigte sich beispielsweise in der Justierung der sozial- und medienpädagogischen Gestaltung in Experiment 2 und mündete in die Weiterentwicklung dessen, was als Manipulationscheck angelegt war, zu einer responsiven Forschungskultur im Verbund. So konnten die Videoaufnahmen über die Kontrolle der Variablen einerseits und über den qualitativen Fokus andererseits hinaus sowohl zur Evaluation der pädagogischen Intervention als auch zur Weiterentwicklung der Forschungsinstrumente genutzt werden.

5.2 Fazit

Nach drei Jahren gemeinsamer Arbeit im Verbund zeigt sich, dass sich das bereits im Antrag angelegte explorative methodische Moment im Projektverlauf auf produktive Weise eingelöst hat, indem die Multiperspektivität des Forschungsdesigns wichtige Optimierungspotenziale in Bezug auf Design und Verlauf bereithielt. Aus verschiedenen Perspektiven konnte sich die Projektgruppe dem Gegenstand „musikpädagogische Intervention" nähern, ein erfolgreiches musikpädagogisches Konzept entwickeln und dessen Gelingensbedingungen ganzheitlich erforschen. Durch das Mixed-Methods Design wurden neue Vergleichshorizonte für die qualitative und quantitative Forschung ermöglicht, die so in der musikpädagogischen Forschung bisher kaum vorzufinden sind. Wenn sich in einem Teilbereich unerwartete Ergebnisse ergeben haben, konnte anhand des umfangreichen Datenmaterials in den anderen verfügbaren Daten-

quellen nach Erklärungen gesucht werden. Insbesondere für Einzelfallanalysen birgt das vorliegende Material noch ein hohes Auswertungspotenzial, welches künftig weiter ausgeschöpft werden kann. Insgesamt haben alle Forschenden in dem hier vorgestellten Projekt von dessen Anlage als komplexes Mixed-Methods-Projekt profitiert. Auch künftigen Projektgruppen sei diese Vorgehensweise daher an dieser Stelle empfohlen.

Literatur

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In Schäfer, G. (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 115–137). Bielefeld: transcript.

Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In A.-M. Nohl & C. Wulf (Hrsg.), *Mensch und Ding. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2)*16, 171–188. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0413-1

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2017*). Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (2. Aufl.). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.3

Bradt, J., Potvin, N., Kesslick, A., Shim, M., Radl, D., Schriver, E., Gracely, E. J. & Komarnicky-Kocher, L. T. (2015). The impact of music therapy versus music medicine on psychological outcomes and pain in cancer patients: a mixed methods study. *Support Care Cancer, 23*, 1261–1271. https://doi.org/10.1007/s00520-014-2478-7

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung.* Verfügbar unter https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.htm.

Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument"? *Beiträge empirische Musikpädagogik, 4*(2), 1–27.

Carr, C., d'Ardenne, P., Sloboda, A., Scott, C., Wang, D. & Priebe, S. (2012). Group music therapy for patients with persistent post-traumatic stress-disorder – an exploratory randomized controlled trial with mixed methods evaluation. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 85*, 179–202. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02026.x

Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8. doi: 10.3102/0013189X032001005. https://doi.org/10.3102/0013189X032001005

Ecarius, J. & Miethe, I. (Hrsg.). (2011). *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Budrich.

Engel, J. & Jörissen, B. (2018). *Unsichtbare Sichtbarkeiten*. In T. Alkemeyer, N. Buschmann & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld: transcript.

Engel, J., Jörissen, B., Möller, E. & Klepacki, T. (im Druck). Transgressive Videography – Videographic Access to Practices of Subjectivisation between Materiality, Mediality, and Aesthetics Incollection. In G. Noblit (Hrsg.), *Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. Oxford: Oxford University Press.

Fankhauser, R. (2013). Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? *Forum Qualitative Sozialforschung, 14*(1). http://dx.doi.org/10.17169/fqs-14.1.1868

Faude-Koivisto, T. & Gollwitzer, P. (2009). Wenn-Dann Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 207–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_13

Fritzsche, E.S., Pfeiffer, W. & Kröner, S. (2015). Musical elite gymnasia as learning environments and settings for personality development in secondary students? The case of musical self-concept. *Psychological Test and Assessment Modeling, 57*(2), 236–261.

Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(S3), 123–141. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8

Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren" und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik 8*, 1–21.

Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.

Hasselhorn, J. & Grollmisch, S. (2014). Die Colored Music Grid (CMG) App – Ein neues Eingabeinterface zur Erfassung instrumenten-unabhängiger instrumentaler Kompetenz. *Jahrbuch Musikpsychologie, 25*, 231–234.

Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In Clausen, B. (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.

Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.

Hasselhorn, J. & McElvany, N. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Prädiktoren für schulrelevante musikpädagogischer Kompetenzen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 186–205). Weinheim: Beltz Juventa.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern, Orientierungsband, 6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik – Teilkompetenz „Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik"*. Münster: Waxmann.

Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(4), 500–521.

Jordan, A.-K., Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2010). Projekt KoMus: Entwicklung von Kompetenzmodellen in einem ästhetischen Fach. In A. Gehrmann, U. Hericks &

M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jörissen, B. (2018). Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 94*(1), 51–70.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im er- ziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(8) Sonderheft, 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(6), 876–903.

Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren*". Dissertation. Universität Bremen. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066.

Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105–135). Münster: LIT.

Knigge, J., Niessen, A. & Jordan, A.-K. (2010). Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren" mit Hilfe von Testaufgaben – Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 31, S. 81–107). Essen: Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2015). Ergebnisse der Forschung zu den Programmen Jedem Kind ein Instrument in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (Bildungsforschung, Bd. 41). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(3), 233–256. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y

Krüger, H.-H., Reinhardt, S., Kötters-König, C., Pfaff, N., Schmidt, R., Krappidel, A. & Tillmann, F. (2002). *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07863-0

Lill, F., Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2019). Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 171–189). Münster, Waxmann.

Lill, F., Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (im Druck). Examining heterogeneity in practical music competencies in the music classroom – How does heterogeneity in 5thto 10thgrade students compare to a 9thgrade sample? In T. Brophy (Hrsg.), *Selected Papers from the 7thInternational Symposium on Assessment in Music Education*. Chicago, IL: GIA Publications.

McFerran, K. S., Hense, C., Koike, A. & Rickwood, D. (2018). Intentional music use to reduce psychological distress in adolescents accessing primary mental health care. *Clinical Child Psychology, 23*(4), 547–581. https://doi.org/10.1177/1359104518767231

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] (2018). *JIM-Studie 2018 – Jugend, Information, Medien*. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.4

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pabst-Krueger, M. (2017). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. überarb. Aufl., S. 158–168). Berlin: Cornelsen.

Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 8*, 1–30.

Pfaff, N. (2006). *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.

Rittelmeyer, C. (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*, 217–231. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0436-7

Rittersberger, A. (2002). *Jedes Kind will musizieren. Musik macht Kinder intelligenter und selbstbewusster* (KidsWorld). München: Beust.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the Schools. 13*(1), 12–28.

v. Rosenberg, F. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups*. Berlin: Logos.

Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Jörissen, B., Göhlich, M., … & Zirfas, J. (2004). *Bildung im Ritual*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83420-1

Nils Neuber, Yvonne Hardt, Claudia Steinberg & Martin Stern

Kulturelle Bildungsforschung im Tanz. Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente

1. Einleitung

Tanzangebote haben im Rahmen Kultureller Bildung Hochkonjunktur: Veranstaltungen, Förderprogramme und Initiativen, wie das Tanztreffen der Jugend (Berlin), Chance Tanz (im Rahmen von „Kultur macht stark"/Bündnisse für Bildung) und der Aktion Tanz – Bundesverband Tanz in Bildung und Gesellschaft e. V. u.v.m., zeigen, dass künstlerisch-pädagogische Bewegungsaktivitäten in schulischen und außerschulischen Feldern florieren. Darüber hinaus sind zahlreiche Ausbildungsmöglichkeiten auf Hochschulebene (Bachelor- und Masterebene) sowie von bundesweiten Initiativen, u. a. von Tanzplan Deutschland zur Einrichtung eines Studienmoduls „Tanz in Schulen" in Hamburg und Köln (HfMT und DSHS), etabliert worden.

Damit einher geht die Vorstellung, dass Tanz in vielerlei Hinsicht förderlich für die Entwicklung von Menschen ist. Um solche zum Teil expliziten Wirkungsbehauptungen zu untersuchen und zugleich eine Professionalisierung des Feldes Tanzvermittlung zu fördern, wurden mittlerweile Förderprogramme zur Erforschung von Wirkungsdimensionen abgeschlossen. In diesem Zusammenhang haben die Verfasserinnen und Verfasser in einem Verbundprojekt Wirkungen von Tanz im Kontext Kultureller Bildung untersucht. In einer Verzahnung von sozialwissenschaftlichen, sportpädagogischen, bewegungssoziologischen, tanzpädagogischen und tanzwissenschaftlichen Perspektiven konnten sie gewisse Wirkungen eines tänzerischen Programms im Grundschulalter auf Facetten der Kreativität, des Selbstkonzepts sowie der emotionalen Kompetenz feststellen (Stern, Konowalczyk, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Steinberg, 2017; Steinberg, Konowalczyk, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Stern, 2018).[1] Dabei wurden allerdings auch sichtbar, dass es 1.) eine hohe Diversität der (Aus-)Bildungswege der Tanzschaffenden, 2.) eine größtenteils unreflektierte spezifisch inhaltliche Akzentuierung (Gegenstandsverständnis von Tanz), 3.) starke Differenzen in den didaktisch-methodischen Zugängen der Tanzvermittelnden sowie 4.) eine hohe qualitative und quantitative Varianz der Bildungsziele und -potenziale gibt, die bisher nur begrenzt von der Forschung erfasst werden. Zugleich fehlt es an domainspezifischen Instrumenten, um Wirkungen kultureller Bildungsprozesse im Tanz zielgenau erfassen zu können.

---

1 Verbundprojekt: „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule". Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung. Stiftung Mercator (06/2015-05/2017), Prof. Dr. Stern, Prof. Dr. Hardt, Prof. Dr. Neuber, Dr. Steinberg.

Vor diesem Hintergrund sollte das aktuelle Verbundprojekt insbesondere zu einer bereichsspezifischen Differenzierung des breit gefächerten Feldes „Tanz", seiner vielfältigen formalen und non-formalen Bildungssettings, Ausbildungskonzepte, impliziten und expliziten Tanz- und Bildungsverständnisse, Vermittlungsweisen und Lehr-/Lernarrangements sowie zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente beitragen, um Bildungsdimensionen von Tanzangeboten sowie ihre Wirkungen spezifisch untersuchen zu können. Entsprechend zielte das Verbundvorhaben „Kulturelle Bildung Tanz – Entwicklung eines domainspezifischen Analysemodells und domainspezifischer Erhebungsinstrumente"[2] auf die Entwicklung methodischer Verfahren, die eine Erfassung tanzspezifischer Dimensionen Kultureller Bildung in formalen und non-formalen Tanzsettings ermöglichen. Damit verbunden ist die Annahme, dass es nicht „ein" Verständnis von Tanz gibt, sondern dass Ziele, Inhalte und Vermittlungsmethoden tänzerischer Praktiken grundlegend differieren können. Dieser Komplexität und dem mithin heterogenen Bildungspotenzial des tänzerischen Feldes werden bisherige Erhebungsmethoden kultureller Bildungsforschung im Tanz nicht gerecht.

Daher wurde in einem komplexen praxeologischen Zugang zunächst ein tanzspezifisches Analysemodell entwickelt. In einem zweiten Schritt wurden darauf aufbauend a) ein tanzspezifischer Selbstreflexionsbogen für Tanzvermittelnde zur Förderung von Professionalisierung, b) eine Forschungsheuristik für weiterführende Forschungen von Tanz(vermittlungs)praxis sowie zwei Tests zur Erfassung domainspezifischer Anteile von c) Selbstkonzept und d) Kreativität im Kindesalter entwickelt. Der vorliegende Beitrag stellt die theoretische und methodische Rahmung des Verbundprojekts und seines Mixed-Methods-Ansatz einführend dar und zeigt mit dem entwickelten Analysemodell von Tanzvermittlungspraxis das erste gemeinsame Forschungsergebnis auf (vgl. Hardt, Stern, Neuber, Steinberg, Spahn, Leysner, Pürgstaller & Rudi, 2020), das die Grundlage für die Entwicklung der vier Instrumente bildete. Diese werden in den beiden folgenden Beiträgen vorgestellt (Hardt, Stern, Spahn & Leysner sowie Pürgstaller, Rudi, Steinberg & Neuber in diesem Band).

2. Kulturelle Bildungsforschung im Tanz

Die Erforschung Kultureller Bildung hat in den vergangenen fünfzehn Jahren stetig an Bedeutung gewonnen und ist mittlerweile vergleichsweise ausdifferenziert. In den Blickpunkt geraten u. a. künstlerische Fächer wie Musik, Theater, Kunst oder Tanz. An sie werden weitgehende Bildungsansprüche und Wirkungsbehauptungen herangetragen, die argumentativ auf grundlegenden körperlich-sinnlichen Mensch-Weltbezügen aufbauen, die diese Felder idealtypisch offerierten (Liebau & Zirfas, 2008, S. 7). Als leibliches, erlebnisbezogenes Phänomen erscheint Tanz als Medium Kultureller Bildung besonders geeignet (Bischof & Nyffeler, 2014). Lebensweltliche Erfahrungen werden im und mit dem Körper ermöglicht, verarbeitet und artikuliert. Insofern Tanz über alltägliche Routinen und Normierungen hinausweist, werden diesem Bereich vielfältige Gelegenheiten für den Bruch mit bestehenden Ordnungen, der Erprobung

2 Gefördert durch das BMBF (Förderkennzeichen 01JK1601).

neuer, individueller Möglichkeitsräume und der Entdeckung verborgener Themen zugesprochen (Westphal, 2009; Klinge, 2010; Stern, 2011). Dabei wird von mehrdimensionalen Prozessen ausgegangen, die auf motorischer, sozial-emotionaler und kognitiver Ebene wirken (Behrens, 2012; Bonbright, Bradley & Dooling, 2013; Konowalczyk, Steinberg, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Stern, 2018; Stern et al., 2017; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Im Tanz wird eine spartenspezifische Notwendigkeit empirischer Wirkungsforschung festgestellt (Klinge, 2012; Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen, 2009; Bresler, 2007; Mühlpforte, 2009; Neuber, 2009). Eigene Studien der Verbundpartner geben Hinweise darauf, dass ein auf kreativen Vermittlungsmethoden aufbauendes Tanzangebot über das Tanzerlebnis hinaus soziale Akzeptanz, emotionales und empathisches Verhalten und Aspekte kreativen Verhaltens fördert, vor allem auch bei Kindern aus sozial benachteiligten Milieus (u. a. Konowalczyk et al., 2018; Steinberg, Konowalczyk, Pürgstaller, Hardt, Neuber & Stern, 2018; Stern et al., 2017). Darüber hinaus werden Tanzpraktiken eher pauschal eine Vielzahl weiterer bildsamer Dimensionen zugeschrieben, beispielsweise, dass Tanz Sprachbarrieren und andere Hemmschwellen kulturellen Zugangs niedrig halte (Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen, 2009).

Gegenüber diesen weitgehend deklarativen Zuschreibungen sowie einem undifferenzierten Gegenstandsverständnis des Feldes Tanz sind eine wissenschaftlich fundierte und bildungstheoretisch fokussierte Systematisierung des breiten Angebotsraumes „Tanz" sowie eine bereichsspezifische, wissenschaftlich differenzierte Forschung zu Tanzpraktiken als (Wirkungs-)Faktor nach wie vor eine Leerstelle kultureller Bildungsforschung. Das Forschungsvorhaben reagiert daher auf grundlegende Desiderata Kultureller Bildung im Tanz, denn sowohl formale Ausbildungsgänge für Tanzvermittlerinnen und -vermittler als auch non-formale Settings (Tanz-in-Schulen Projekte) weisen eine hohe Diversität an Gegenstandsverständnissen und didaktisch-methodischen Arbeitsweisen auf, die bislang weder systematisch erfasst, noch auf die anvisierten Bildungspotenziale hin reflektiert wurden (Bockhorst, Reinwand & Zacharias, 2012).

3. Ziele und Fragestellungen zur Kulturellen Bildungsforschung im Tanz

Vor diesem Hintergrund lagen dem Verbundprojekt folgende Ausgangsfragen zugrunde:

1. Wie lassen sich bildungsrelevante Vermittlungsdimensionen im Tanz analytisch abbilden und modellieren?
2. Wie lassen sich Vermittlungskonzeptionen und -praktiken in tanzspezifischen Settings von Tanzvermittelnden mit Hilfe eines selbstreflexiven Fragebogens erfassen?
3. Wie lassen sich komplexe Vermittlungssettings tänzerischer Praktiken mit Hilfe eines Analyseleitfadens erfassen?

4. Wie lassen sich tanzspezifische Facetten der Selbstkonzeptentwicklung von Kindern erfassen?
5. Wie lassen sich tanzspezifische Facetten der Kreativitätsentwicklung von Kindern erfassen?
6. Welche Implikationen und Leitlinien ergeben sich auf der Grundlage der Befunde für die Vermittlung von Tanz?

Die übergreifende Zielsetzung des Forschungsprojekts lag somit darin, die heterogenen Wissens- und Vermittlungsdimensionen tänzerischer Praktiken im Kontext der Förderung Kultureller Bildung systematisch-analytisch zu modellieren (Analysemodell) sowie bestehende Verfahren und Instrumente der Bildungsforschung und Professionalisierung domainspezifisch zu präzisieren und weiterzuentwickeln.

4. Theoretische Rahmung

Im Anschluss an eine allgemeine theoretische Rahmung Kultureller Bildung liegt dem Forschungsprojekt zunächst ein Begriffsverständnis ästhetisch-kultureller Bildung[3] zugrunde, das als heuristische Differenzierung ergänzend und vertiefend auf einen transformatorischen Bildungsbegriff (u. a. Koller, 2011; 2012) sowie auf Positionen zum Cultural- und Practice-Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften Bezug nimmt (Reckwitz, 2003; Schatzki, Knorr & von Savigny, 2001; Zürner, 2015). Um eine Ausdifferenzierung des Feldes „Tanz" in der ersten Projektphase in Verbindung mit bildungstheoretischen Fragen zu untersuchen, gilt es, das Forschungsdesign praxistheoretisch und subjektivierungstheoretisch erweitert zu rahmen. Die hier unmittelbar anschließenden theoretischen Positionen zum practice-turn legen den Fokus auf Prozesse der sozialen Genese von Subjektformen (Gelhardt, Alkemeyer & Ricken, 2013; Alkemeyer, Budde & Freist, 2013). Dem Projekt liegt damit kein vorgängiges und habituell festgeschriebenes Subjektverständnis zugrunde. Vielmehr wird im Anschluss an praxeologische Positionen nach den Subjektivierungsprozessen gefragt, die sich in den sozialen Praktiken wie Tanz und unter aktiver Beteiligung aller Teilnehmerschaften vollziehen. Der damit umrissene theoretische Rahmen ist somit einerseits an dynamisch-interaktionistische Perspektiven der Persönlichkeitspsychologie (Neyer & Asendorpf, 2018, S. 46) anschlussfähig. Kulturelle Bildungsprozesse werden grundlegend als figurative Prozesse der Interaktion zwischen Personen und Umwelt (z. B. auch materielle Teilnehmerschaften) aufgefasst. Und anderseits öffnet dieser theoretische Rahmen die Forschungsperspektive insbesondere auch für Fragen der Entwicklung Kultureller Bildung in Abhängigkeit von spezifischen soziokulturellen Herkunftsmilieus (u. a. Bildungsnähe und -ferne).

3 Eine Begriffsauslegung Ästhetischer und Kultureller Bildung in den entsprechenden bewegungsbezogenen Diskurskontexten von Tanz, Kunst und Sport ist äußerst facettenreich. Eine umfassende Erläuterung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Daher wird auf einschlägige Werke verwiesen (u. a. Beckers, 1985; Fuchs, 2004; Liebau & Zirfas, 2009; Mollenhauer, 1996; Roscher, 2008; 2010; Zürner, 2015).

Eine praxeologische Perspektivierung des Sozialen, wie sie hier theoretisch-konzeptionell vertreten wird, hat grundlegend Einfluss auf die empirisch-methodische Ausrichtung des Projektes. Die Untersuchung kultureller Bildungsdimensionen und -potenziale und die darauf aufbauende Entwicklung von Analyseinstrumenten (Selbstreflektion/Forschungsheuristik, systematische Erfassung von Tanzverständnissen) und Testverfahren (Selbstkonzept, Kreativität) nimmt ihren Ausgang auf zwei Ebenen: 1.) Auf der Ebene der Untersuchung konkreter Praktiken der Tanzvermittlung, in denen die körperlich-sinnlichen Vollzugswirklichkeiten von basic-actions (Schatzki, 1996) unter Rückgriff auf lern- und bildungstheoretische sowie tanzspezifische Kategorien systematisch untersucht werden. Und 2.) auf der Ebene ausgewählter formaler und non-formaler Bildungsinstitutionen, bei der der Fokus u. a. auf einer diskursanalytischen Untersuchung der vertretenen Tanzkonzepte (Inhalte, Ziele, Methoden, implizite/explizite Bildungsverständnisse) lag.

Dieser praxeologische Zugang wurde in der zweiten Projektphase in Bezug auf die Entwicklung eines Selbstreflexionsbogens für Tanzvermittelnde sowie einer entsprechenden Forschungsheuristik fortgeführt (Hardt et al., 2020). Für die Entwicklung domainspezifischer Instrumente in den Bereichen Selbstkonzept und Kreativität im Kindesalter wurde der Rahmen sozialisationstheoretisch und entwicklungspsychologisch erweitert (Pürgstaller et al. in diesem Band). Den Instrumenten liegt ein Subjektverständnis zugrunde, das die „aktive (Mit-)Gestaltung der eigenen Entwicklung durch das Individuum betont" (Conzelmann, 2008, S. 58). Das sozialisationstheoretische Fundament bildet die Sozialtheorie von Bourdieu (1993; 2001) sowie in wesentlicher Erweiterung der sozial-mimetische Ansatz von Gebauer und Wulf (1998). In der Überwindung klassisch dichotomer Perspektiven (Subjektivismus versus Objektivismus) wird hier der soziale Akteur ins Zentrum gerückt, der in den Grenzen feldspezifischer Genesebedingungen nicht als passiv unterworfen verstanden wird, sondern an der Inkorporation und (Re-)Produktion sozio-kulturell geprägter Bildungsdimensionen (körperliches Selbstkonzept, Kreativität als soziale Strategie) aktiv beteiligt ist (vgl. im Rahmen von Selbstkonzeptstudien z. B. Burrmann, Krysmanski & Bauer, 2002 sowie im Rahmen von Kreativitätsstudien z. B. Krampen, 1996). Dementsprechend sind die entwickelten Erhebungsinstrumente zu Kreativität und Selbstkonzept anschlussfähig an die Wirkungsforschung angrenzender Felder, wie Musik, Kunst und Sport, da im Sinne einer dynamisch-interaktionistischen Perspektive bestimmte Konstrukte auf der Ebene körperlich-sinnlicher Verhaltensweisen quantifiziert werden (vgl. Pürgstaller et al. in diesem Band).

5. Forschungsdesign zur Kulturellen Bildungsforschung im Tanz

Das Projekt basiert auf einem zweiphasigen Design (vgl. Abb. 1). In der ersten Phase wurden bildungsrelevante Vermittlungsdimensionen aus der Sicht von Tanzvermittelnden und Ausbildungsinstitutionen erfasst, um auf dieser Basis Kriterien für eine differenzierte Beschreibung tanzspezifischer Vermittlungskonzepte zu entwickeln. Grundlegend hierfür war eine praxeologische Untersuchung von Tanz in formalen und non-formalen Settings. Die Ergebnisse der ersten Forschungsphase wurden in

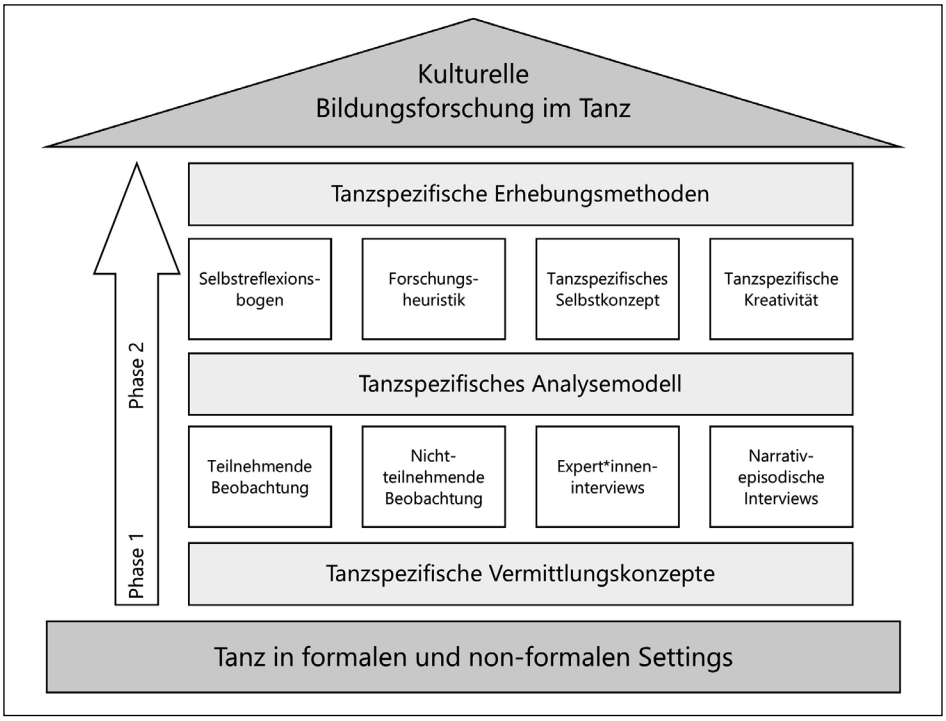


Abb. 1: Struktur des Projekts „KuBiTanz – Kulturelle Bildungsforschung im Tanz".

einem tanzspezifischen Analysemodell zusammengefasst, das die Grundlage für die Entwicklung tanzspezifischer Erhebungsinstrumente in der zweiten Projektphase ist. Ein selbstreflexiver Fragebogen für Tanzvermittelnde sowie eine Heuristik zur Erforschung tanzspezifischer Vermittlungskonzeptionen zielen auf die Ebene der Anleiterinnen und Anleiter von Tanzangeboten. Ein domainspezifischer Selbstkonzepttest sowie ein domainspezifischer Kreativitätstest für Kinder im Alter von 8–12 Jahren zielen auf die Ebene der Abnehmerinnen und Abnehmer von Tanzangeboten. Insofern bildet das tanzspezifische Analysemodell die Grundlage für die Entwicklung der vier Erhebungsverfahren (vgl. Abb. 2).

Das spezifische methodische Vorgehen zur Entwicklung der Erhebungsverfahren wird in den folgenden Beiträgen vorgestellt (Hardt, Stern, Spahn & Leysner sowie Pürgstaller, Rudi, Steinberg & Neuber in diesem Band). Daher beschränken sich die methodologischen Ausführungen an dieser Stelle auf die erste Projektphase. Darin wurde die Komplexität und Diversität von Vermittlungskonstellationen tänzerischer Praktiken in tanzbezogenen Projekten und Ausbildungsinstitutionen (Beobachtungen: n=64; Interviews: n=29) mit einem praxeologischen Forschungsansatz herausgearbeitet, diskursanalytisch aufgeschlüsselt und in Bezug auf Bildungsverständnisse und -potenziale analysiert. Dazu wurde auf bewährte ethnografische Verfahren (nicht-)teilnehmender Beobachtung, episodisch-narrativer Interviews und Experteninterviews zurückgegriffen (vgl. Friebertshäuser & Prengel, 1997; Lamnek, 2010; Flick et al., 2012). Vorbereitend wurden formale und non-formale Tanzinstitutionen und

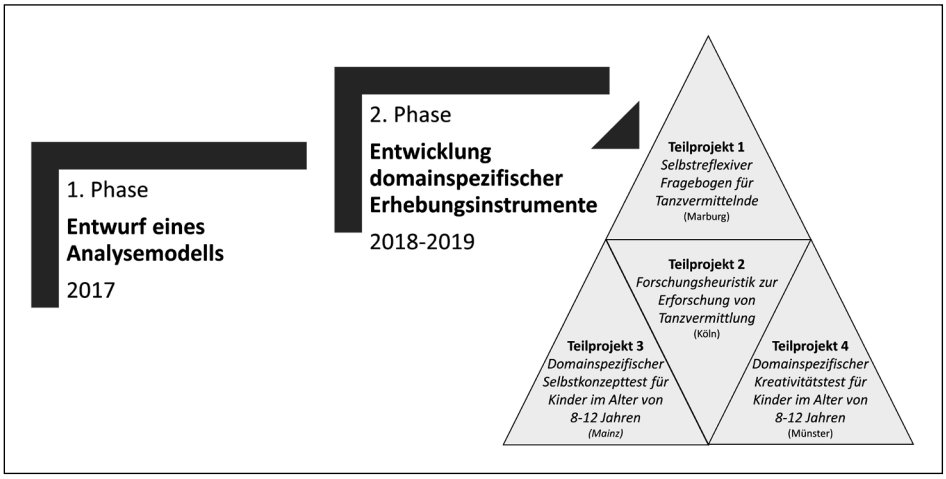


Abb. 2: Projektverlauf und Inhaltsübersicht des Verbundprojektes „KuBiTanz – Kulturelle Bildungsforschung im Tanz" (mod. nach Rudi, 2019, S. 15).

-projekte in Deutschland sondiert, um einen systematischen Überblick über institutionelle Rahmungen, Ausrichtungen und Angebote von Vermittlung im tanzpädagogischen Feld zu gewinnen und eine begründete Auswahl vertiefender Untersuchungen zu treffen. Die Auswahl der Institutionen und Projekte erfolgte nach der Strategie des minimalen und maximalen Vergleichs (Glaser & Strauss, 1967; Merkens, 2000), um die Spektren der Untersuchungsfelder erfassen zu können. Das Vorgehen aller vier Projektmitarbeiterinnen der Standorte Münster, Köln, Marburg und Mainz bezog sich in dieser Phase auf die Durchführung Teilnehmender Beobachtungen von Vermittlungspraktiken ausgewählter Tanzvermittlungsinstitutionen sowie parallel nicht-teilnehmende Beobachtungen von ausgewählten Projekten. Daten wurden in Form von Feldforschungstagebüchern erhoben; Experteninterviews sowie narrativ-episodische Interviews mit Vermittelnden und Verantwortlichen zentraler Institutionen geführt (vgl. Friebertshäuser & Prengel, 1997; Lamnek, 2010; Flick et al., 2012).

Zugleich galt es, ein kombiniertes Forschungsdesign aus praxeologischer Perspektivierung und Diskursanalyse für die Fragestellungen zu spezifizieren, um institutionelle Rahmungen (z. B. pädagogische, didaktische Konzepte, implizite/explizite Tanzverständnisse und Bildungsdiskurse) sowie konkrete Vermittlungspraktiken (Konstellationen von Zielen/Inhalten/Methoden, Lehr-/Lernprozesse, didaktisch-methodische Vorgehensweisen) domainspezifisch zu untersuchen. Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse richten sich dabei auf die Praxis „in ihrer materiellen Vollzugswirklichkeit" (Schäfer & Daniel, 2015, S. 43).

Die Auswertung der Daten erfolgte induktiv in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) mittels offener Codierung und zirkulärem Aufbrechen der Beobachtungs- und Befragungsdaten. Kriterien einer offenen Kodierung wurden aus den Daten der konkreten Vermittlungspraktiken u. a. bezogen auf folgende Dimensionen der Mikroebene (Alkemeyer, 2010, S. 306) entwickelt: Didaktische Vorgehensweise und Übungen, ausgeführte Bewegungen und ihre Bearbeitungs-

formen und anvisierten Qualitäten, begleitende Verbalisierungen und Stimmungen. Die dabei vorwiegend thematisch erschlossenen In-Vivo-Codes wurden in Anlehnung an Glaser und Strauss (1967) zu theoretischen Codes weiterentwickelt und das Datenmaterial entlang dieser Codes abermals aufgebrochen. Dazu trafen sich die vier Projektmitarbeiterinnen regelmäßig zu Auswertungstagen und gingen teilweise auch zu zweit in Feld. Die gesamte Projektgruppe (Mitarbeiterinnen und Projektleitung) traf sich zudem zu mehreren Klausurtagungen, um die (Zwischen-)Ergebnisse intensiv zu diskutieren und das weitere Vorgehen abzustimmen. Gerade bei den Klausurtagungen half der interdisziplinär zusammengesetzte Projektverbund, die Perspektivvielfalt des Feldes zu erschließen und abzubilden. Zentrale Fokussierungen konnte so mehrfach abgesichert werden.

Darüber hinaus wurden thematische Fokussierungen durch bildungstheoretische Dimensionen vorgenommen (u. a. formbezogenes vs. taskbezogenes Arbeiten, Explorieren vs. Experimentieren, Arbeit mit Einschränkungen, Umgang mit Scheitern/Störungen) sowie mittels Fragen nach kompositorischen Strategien, (Selbst-)Beteiligung, Diversität von Leistungsvorstellungen, Reflexivität in Bezug auf Selbstverhältnisse, Körper und Bewegung, die als grundlegend für die weiteren Zielstellungen galten. In Anlehnung an Kelle und Kluge (1999) wurden dazu Fallrekonstruktionen und Fallkontrastierungen vorgenommen, die zur empirisch begründeten Entwicklung von Typen führten. Damit wurde die Spannung zwischen einem „Eintauchen" in das empirische Material und einer theoretischen Fokussierung von Themen und Kategorien produktiv gemacht, indem explizit theoretische Foki (Kategorien, Fragen) in den Prozess der Datenanalyse einbezogen wurden (Ezzy, 2002 S. 104–107) und im Sinne einer „Methodologie der Praxeologisierung" (Schmidt, 2012, S. 26) theoretische Annahmen mit der Empirie gegengelesen werden konnten.

Insgesamt erwies sich die mehrperspektivische Untersuchung des Feldes „Tanzvermittlung" in der ersten Projektphase als außerordentlich gewinnbringend, indem erstens die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge des Projektteams (tanzwissenschaftliche, körper- und bildungstheoretische, didaktische, pädagogische Zugänge) genutzt sowie zweitens die qualitativen und quantitativen Schwerpunktsetzungen mit Blick auf die weiterführenden Teilvorhaben einen Mehrwert für die methodologische Reflexion im Sinne eines Mixed-Methods-Designs erlaubten (Prinz, Pfeiffer & Schwippert, 2016). Diese methodische Verzahnung im Sinne eines Mixed-Methods-Designs zielte übergreifend darauf, das „Was" der Kulturellen Bildung im Tanz gerade nicht losgelöst, sondern im wechselseitig sich konstituierenden Bezug zum „Wie" der Praktiken zu untersuchen.

6. Abschluss der ersten Projektphase – Entwicklung eines Analysemodells

Aufbauend auf der empirischen Erhebung und darin entwickelten Kategorien und Typologien wurde ein tanzspezifisches Analysemodell entwickelt, das für die weitere Projektarbeit leitend wurde. In einer Zusammenführung dieser Auswertungen wurden Konstellationen von Vermittlungspraktiken identifiziert, bildungstheoretisch reflek-

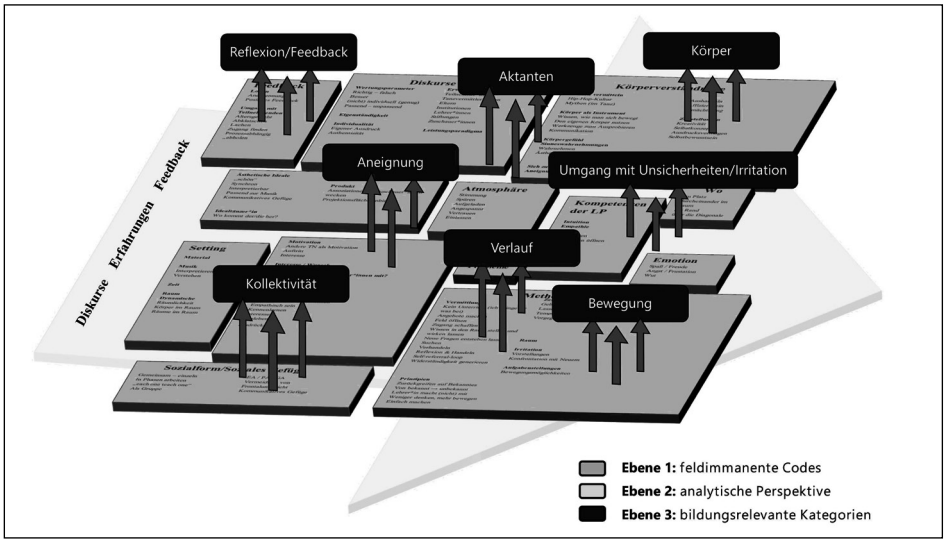


Abb. 3: Entwurf eines Analysemodells mit domainspezifischer Perspektivierung.

tiert und kriteriengeleitet systematisiert (vgl. Abb. 3). Die Modellentwicklung erfolgte in enger Zusammenarbeit aller Mitarbeitenden der vier Projektstandorte.

Das Analysemodell bildet die dynamischen Figurationen und Konstellationen von Tanzvermittlungspraxis, wie sie insbesondere auch in bildungstheoretischer Perspektive in den Blick geraten, in drei Ebenen ab: Ebene 1 weist feldimmante Codes aus, die typisch für Tanzvermittlungspraktiken sind und konkrete Gestaltungen von Vermittlungspraktiken von raum-zeitlichen Dimensionen, Atmosphären über die Teilnehmerschaften (personelle und materielle) bis hin zu Diskursen, Inhalte, Methoden und Zielen umfassen. Die Ebene 2 bildet die hierzu gleichsam quer liegenden Perspektivierungen ab, die als Fokussierungen analytische „Brillen" darstellen und in die Konstruktion des Forschungsgegenstandes eingingen. Die Ebene 3 zeigt die bildungsrelevanten Kategorien von Tanzvermittlungspraxis auf, die sich aus der fokussierten Analyse (zwischen Ebene 1 und 2) als dynamische Figurationen und Konstellationen ergeben. Insgesamt werden damit Beobachtungen aus dem Feld (Ebene 1) durch die Perspektive unterschiedlicher Diskurse und Erfahrungen gebrochen (Ebene 2) und in bildungstheoretischer Hinsicht zu acht dynamischen Figurationen verdichtet (Ebene 3).

Die entwickelten Kategorien des Analysemodels verstehen sich damit als Bestandteile eines relationalen Gefüges, das je nach der Perspektivierung, die in Anschlag gebracht wird, variieren kann. Diese bildungstheoretische Perspektivierung und der sich daraus ergebene Fokus auf das „Wie" tänzerischer Vermittlungspraktiken erlaubt es so, Konstellationen und Figurationen analytisch in den Blick zu nehmen, die für bildungsrelevante Potenziale typisch sind. Darüber hinaus können durch ein Variieren beispielsweise methodischer oder theoretischer Forschungsperspektiven – Diskurse, Erfahrungen, Kontexte (Ebene 2) – Vermittlungspraktiken quergelesen und mehrperspektivisch aufgeschlossen werden. Erst hierüber lassen sich unterschiedliche bildungsrelevante Dimensionen eines Vermittlungssettings identifizieren und reflektieren, wie

beispielsweise transsequenzielle und transsituative Konstellationen. Das Analysemodell ermöglicht somit Tanz im Kontext Kultureller Bildung als ein vielschichtiges und dynamisches Geflecht zu erfassen.[4]

Das Modell erlaubt damit eine systematisch-analytische und differenzierende Annäherung an die Spezifität des Gegenstands „Tanz" (Rat für kulturelle Bildung, 2015) und bietet hierüber konkrete Anschlüsse (Kriterien, Dimensionen und Konstellationen) für die Entwicklung der Erhebungsverfahren und Instrumente in der zweiten Projektphase (vgl. Hardt, Stern, Spahn & Leysner sowie Pürgstaller, Rudi, Steinberg & Neuber in diesem Band). Dazu wurden auf Grundlage dieses Modells in der zweiten Forschungsphase vier Instrumente bzw. Erhebungsverfahren entwickelt, die auf die Ebene der Vermittlungspraxis (Forschungsheuristik), die Ebene der Vermittlerinnen und Vermittler (Selbstreflexionsbogen) sowie auf die Ebene der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (domainspezifischer Selbstkonzeptbogen und motorischer Kreativitätstest für 8- bis 12-Jährige) zielen, wie die folgenden Beiträge zeigen.

Literatur

Alkemeyer, T. (2010). Verkörperte Gemeinschaftlichkeit. Bewegungen als Medien und Existenzweisen des Sozialen. In F. Böhle & M. Weihrich (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (Materialitäten, Bd. 13, S. 331–348). Bielefeld: Transcript.

Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst – Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript.

Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V. (Hrsg.). (2009). *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena.

Beckers, E. (1985). *Ästhetische Erziehung. Ein Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 16). Köln: Academia.

Behrens, C. (2012). Innere Welten rekonstruieren. Empirische Studien zum Aspekt der Selbstwerterhaltung beim Tanzen und Gestalten. In C. Behrens, H. Burkhard, C. Fleischle-Braun & K. Obermaier (Hrsg.), *Tanzerfahrung und Welterkenntnis* (S. 193–206). Leipzig: Henschel.

Bischof, M. & Nyffeler, R. (Hrsg.). (2014). *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren*. Zürich: Chronos.

Bockhorst, H., Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30). München: kopaed.

Bonbright, J., Bradley, K. & Dooling, S. (2013). *Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K-12 Setting*. National Dance Education Organization.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

4 Für eine differenzierte Aufschlüsslung der Bedeutungsbandbreite der Begriffe siehe auch Hardt et. al. (2020). Für eine jeweilige Weiterentwicklung, dynamische Anpassung an eigene Forschungsvorhaben siehe die folgenden Beiträge (Hardt, Stern, Spahn & Leysner sowie Pürgstaller, Rudi, Steinberg & Neuber in diesem Band).

Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft,* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bresler, L. (Hrsg.). (2007). *International handbook of research in arts education*. New York: Springer.

Burrmann, U., Krysmanski, K.& Bauer, J. (2002). Sportbeteiligung, Körperkonzept, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. *Psychologie und Sport*, 9, 20–34.

Conzelmann, A. (2008). Entwicklung. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 161, S. 45–69). Schorndorf: Hofmann.

Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. New South Wales: Allen & Unwin.

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage). Reinbeck: Rowohlt.

Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Fuchs, M. (2004). Kulturelle Bildung und der Sport – Zwei Wege, ein Ziel. In E. Beckers, T. Schmidt-Millard & E. Balz (Hrsg.), *Jenseits von Schule. Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 3, S. 12–20). Butzbach-Griedel: Afra-Verl.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Transaction.

Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gelhardt, A., Alkemeyer, T. & Ricken, N. (Hrsg.). (2013). *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink.

Hardt, Y., Stern, M., Steinberg, C., Neuber, N., Spahn, L., Leysner, M., Pürgstaller, E. & Rudi, H. (2020 i. Dr.): Körperlich-sinnliche Weltbezüge erforschen: Methodische Reflexionen und analytisches Model am Beispiel Kultureller Bildung im Tanz. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber, N. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung – Aktuelle Befunde, Diskurse und Praxisfelder* (Bildung und Sport, 23). Wiesbaden: Springer VS.

Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.* Oplaten: Leske & Budrich.

Klinge, A. (2010). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (TanzScripte, Bd. 20, S. 79–94). Bielefeld: transcript-Verl.

Klinge, A. (2012). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. *Schulpädagogik heute, 3* (6), 1–12.

Koller, H.-C. (2011). The Research of Transformational Education Processes. Exemplary Considerations on the Relation of the Philosophy of Education and Educational Research. *European Educational Research Journal, 10* (3), 375–382. https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.3.375

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.

Konowalczyk, S., Steinberg, C., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Stern, M. (2018). Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13* (2), 179–190.

Krampen, G. (1996). *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder Version für die psychologische Anwendungspraxis (KVS-P). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete Auflage). Weinheim/München: Beltz PVU.

Liebau, E. & Zirfas, J. (2008). Die Sinne und die Künste. Ein Vorwort. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 7–15). Bielefeld: Transcript.

Liebau, E. & Zirfas, J. (2009). *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (Ästhetik und Bildung, Bd. 3). Bielefeld: Transcript.

Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286–299). Reinbeck: Rowohlt.

Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.

Mühlpforte, N. (2009). Kreativer Kindertanz als Möglichkeit der ressourcenorientierten Förderung graphomotorischer Fertigkeiten bei Erstklässlern. In Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V. (Hrsg.), *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung* (S. 131–146). Oberhausen: Athena.

Neuber, N. (2009). Wirkungsforschung im Schulsport? Probleme und Möglichkeiten der empirischen Überprüfung normativer Leitideen. In E. Balz & V. Krafft (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (Forum Sportpädagogik, Bd. 1, S. 11–23). Aachen: Shaker.

Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (Hrsg.). (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Wiesbaden: Springer.

Prinz, D., Pfeiffer, W. & Schwippert, K. (2016). Umsetzung von Forschungsstandards in Mixed-Methods-Designs – Ein Beispiel aus der Untersuchung tätigkeitsbezogener Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern (KomPaed). In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 167–178). Münster: Waxmann.

Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2015). *Zur Sache – Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken, Felder*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoetische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32* (4).

Roscher, M. (2008). *Ästhetik und Körperbildung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 117). Hamburg: Czwalina.

Roscher, M. (2010). *KörperBildung. Band 2: Ästhetische Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rudi, H. (2019). Facetten eines tänzerischen Selbstkonzepts im Kontext kultureller Bildungsforschung. In Kieler Institut für Gymnastik und Tanz (Hrsg.), *Ästhetisch-kulturelle Bildung durch Tanz* (S. 11–24). Selbstverlag.

Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (Sozialtheorie, S. 37–58). Berlin: De Gruyter; transcript-Verlag.

Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schatzki, T. R., Knorr, C. K. & Savigny, E. (Hrsg.). (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London/New York: Routledge.

Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 2030). Berlin: Suhrkamp.

Steinberg, C., Konowlaczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Stern, M. (2018). Facetten Kultureller Bildung im Medium „Tanz und Bewegungstheater" – Eine empirische Studie. Zugriff am 18.10.18 unter KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kultureller-bildung-medium-tanz-bewegungstheater-empirische-studie

Stern, M. (2011). Tanz als Möglichkeit der ästhetischen Bildung in der Schule. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (TanzScripte, Bd. 24, S. 209–232). Bielefeld: Transcript.

Stern, M., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Steinberg, C. (2017). Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule. In Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung* (S. 76–83). Essen.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.

Westphal, K. (2009). Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern und Erwachsenen. In K. Westphal & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung* (S. 171–184). Weinheim: Juventa Verlag.

Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview.* OECD Publishing.

Zürner, C. (2015). Von der „Ästhetischen" zur „Kulturellen Bildung" – (heimlicher) Verlust eines kritischen Selbstverständnisses. *Pädagogische Rundschau, 69,* 75–90.

Esther Pürgstaller, Helena Rudi, Claudia Steinberg & Nils Neuber

Konstruktion domainspezifischer Erhebungsverfahren im Tanz. Grundlagen und Befunde zur Entwicklung eines tanzspezifischen Kreativitätstests und Fragebogens zum tänzerischen Selbstkonzept

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren kann ein wachsendes Interesse an Tanz beobachtet werden, sichtbar an der Förderung und Implementierung von Tanzangeboten innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen wie Kindergärten und Schulen. In diesem Zusammenhang gewinnen immer mehr Angebote an Aufmerksamkeit, die nicht einen spezifischen Tanzstil vermitteln, sondern in deren Mittelpunkt die Heranwachsenden mit ihrer Persönlichkeit und Körperlichkeit stehen (Rudi, 2018). Im Zuge dieser Angebote werden Teilnehmende vorwiegend mittels Improvisations- und Gestaltungsaufgaben aufgefordert, sich explorativ mit ihren individuellen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten auseinanderzusetzen und sich von spezifischen Körperbildern und Bewegungsformen zu befreien. Diese Gelegenheiten zur Selbsterfahrung bieten den Heranwachsenden eine Plattform zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Tanz. Es wird davon ausgegangen, dass im Zuge der Reflexion ästhetische und künstlerische Prozesse angestoßen und Bildungsprozesse angeregt werden können, wie z. B. die positive Entwicklung kreativer Fähigkeiten oder des Selbstkonzepts (Pürgstaller, 2020).

Vereinzelt konnten diese Annahmen bereits empirisch überprüft werden (Stern et al., 2017; Schwender, Spengler, Oedl & Mess, 2018). Dennoch zeigt sich die aktuelle Datenlage im tänzerischen Feld, insbesondere im Bereich längsschnittlicher Untersuchungen im Vorschul- und Schulalter sowie bezüglich der Diagnostik von Prozessen eher ernüchternd (Rittelmeyer, 2013). Ein Grund dafür liegt in der Komplexität und Schwierigkeit einer validen Erfassung und damit einhergehend einem Mangel an gegenstandsadäquaten Instrumenten, um bspw. Selbstzuschreibungen und Kreativität im tänzerischen Feld *domainspezifisch* erfassen zu können. Es wird deutlich: Instrumente, mit denen eine Erfassung des tanzspezifischen Selbstkonzeptes und der tanzspezifischen Kreativität möglich sind, bilden ein Forschungsdesiderat.

An diese Forschungslücke knüpft das Verbundprojekt „KuBiTanz – Kulturelle Bildungsforschung im Tanz – Entwicklung eines domainspezifischen Analysemodells sowie domainspezifischer Erhebungsinstrumente“[1] an. Die erste Phase des Projektes zielte darauf ab, tanzspezifische Dimensionen Kultureller Bildung in unterschiedlichen Tanzsettings zu untersuchen (vgl. Neuber, Hardt, Steinberg & Stern dieser Ausgabe). Die daran anschließende zweite Phase fokussierte die Entwicklung von Erhebungsins-

1 Förderkennzeichen des BMBF: 01JK1601A-D.

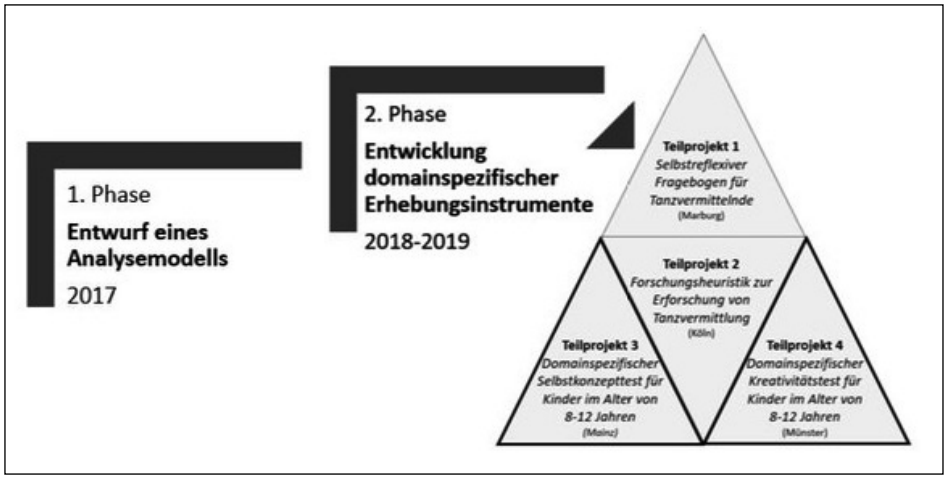


Abb. 1: Projektverlauf und Inhaltsübersicht des Verbundprojektes „KuBiTanz – Kulturelle Bildungsforschung im Tanz“ (mod. n. Rudi, 2019, S. 15).

trumenten im tänzerischen Kontext (vgl. Abb. 1). Dabei steuerten die Standorte Köln und Marburg die Ebene der Anleitenden an (vgl. Stern, Hardt, Spahn & Leysner dieser Ausgabe). Demgegenüber rückten die Standorte Münster und Mainz die Teilnehmenden in den Fokus, mit dem Ziel einen tanzspezifischen Kreativitätstest und einen Fragebogen zum tänzerischen Selbstkonzept bei Kindern im Alter von 8–12 Jahren zu entwickeln.

2. Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen und die Entwicklung der beiden quantitativen Instrumente zur tanzspezifischen Kreativität und zum tänzerischen Selbstkonzept jeweils bereichsspezifisch dargestellt.

2.1 Kreativität

Zum Begriff der Kreativität liegen zahlreiche Definitionen vor. Diese können grundsätzlich in drei Ansätze gegliedert werden: den produktorientierten, den prozessorientierten und den personenorientierten Ansatz (Postuwka & Schwappacher, 1998). Dem produktorientierten Ansatz folgend kann Kreativität als ein Produkt verstanden werden, das neuartig, an einen sozialen Kontext gebunden ist und relevant sein muss (Preiser, 2006). Im prozessorientierten Ansatz liegt der Fokus auf dem Verlauf der kreativen Auseinandersetzung, der entweder in verschiedene Phasen gegliedert ist oder einen dualen Denkprozess darstellt (konvergentes und divergentes Denken). Vertreterinnen und Vertreter des personenorientierten Ansatzes kritisieren hingegen die Reduktion der Kreativität auf ein Produkt oder ein rein divergentes Denken. Sie gehen davon aus, dass Kreativität eine individuelle Fähigkeit ist, die jedem Kind zu eigen ist und auf deren Entwicklung interne und externe Faktoren Einfluss nehmen. Diese

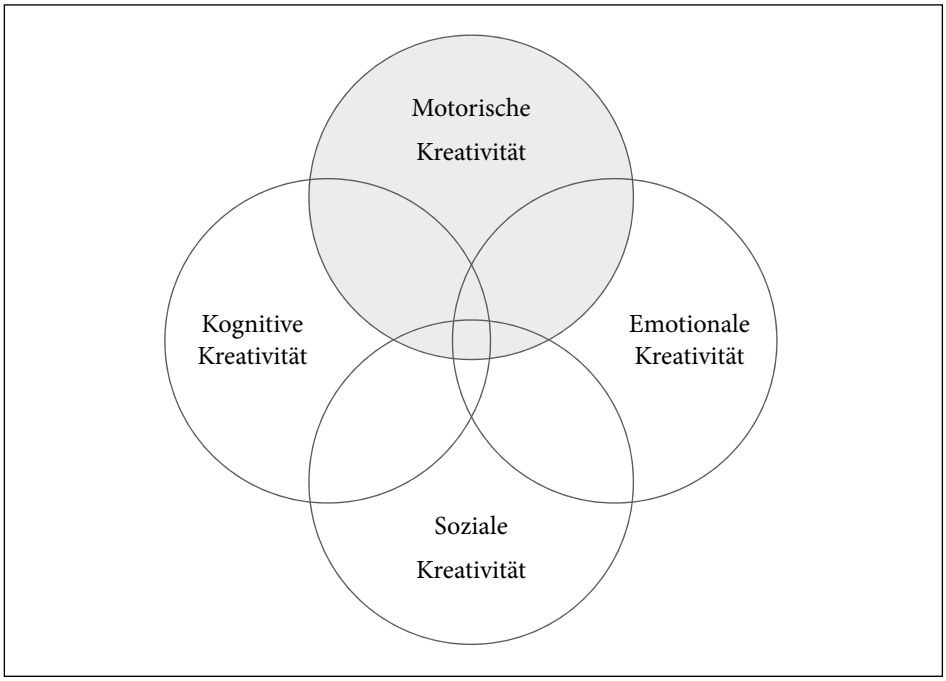


Abb. 2: Interaktionistisches Modell motorischer Kreativität (mod. n. Neuber, 2000a, S. 38).

Fähigkeit kann auf Denkprozesse beschränkt sein (Runco, 2003). Sie kann aber auch eine „spezifische, bewegungsbezogene Ausprägungsform" annehmen (Neuber, 2000b, S. 299), die als motorische Kreativität bezeichnet wird. Dabei wird von einem interaktionistischen Modell ausgegangen, das motorische, emotionale, soziale und kognitive Teilgebiete umfasst und dessen Kern Kreativität als allgemeine Fähigkeit bildet (vgl. Abb. 2).

Insbesondere im Bereich von Tanz und Kreativer Bewegungserziehung wird von einer domainspezifischen motorischen Kreativität ausgegangen. Motorische Kreativität wird dabei nicht als *eine* Fähigkeit verstanden, sondern als Konglomerat begriffen, das sich aus verschiedenen Fähigkeiten bzw. Facetten zusammensetzt. Dabei wird vielfach von drei Facetten ausgegangen (Kuhn & Holling, 2009):

- Produktivität als die Fähigkeit viele Bewegungsideen zu generieren,
- Problemlösungsfähigkeit als die Fähigkeit verschiedene Bewegungslösungen anzubieten, und
- Originalität als die Fähigkeit, neuartige, unkonventionelle Bewegungsideen zu generieren (Pürgstaller, 2020).

Zur Evaluation von Kreativität werden neben Methoden der Selbstbeurteilung, Fremdbeurteilung und biographischen Methoden vor allem psychometrische Methoden eingesetzt. Dabei fällt in den meisten Kreativitätsstudien zum Tanz auf, dass kognitiv-kreative Fähigkeiten mittels des domainunspezifischen Torrance Test of Creative

Thinking (TTCT, Torrance, 1966) erhoben werden, obwohl von einer Domainspezifik der Kreativität ausgegangen wird. Seltener werden motorische Kreativitätstests eingesetzt, wie z. B. der Torrance Test for Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM, Torrance, 1981), die allerdings keine tanzspezifische Ausrichtung aufweisen und somit im Bereich der Tanzforschung nur bedingt einsetzbar sind.

2.2 Selbstkonzept

Tanz kann Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsbildung nachhaltig unterstützen, wenn eine kreativ-explorative Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper sowie die Umsetzung von eigenen Vorstellungen und Wünschen im Mittelpunkt der Vermittlung stehen und eine Lernatmosphäre fokussiert wird, in der es kein „richtiges" oder „falsches" Ausführen oder Vorstellen von Bewegung gibt (Reichel, 2016; Stern et al., 2017).

Persönlichkeit meint dabei die intraindividuellen Differenzen des Verhaltens einer Person und interindividuellen Unterschiede von Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Personen oder Personengruppen. „Die Persönlichkeit eines Individuums ist seine einzigartige Struktur von Persönlichkeitszügen (traits). […] Ein trait ist jeder abstrahierbare und relativ konstante Persönlichkeitszug, hinsichtlich dessen eine Person von anderen Personen unterscheidbar ist" (Guilford, 1964, S. 6–7). Sie ist das, was einen Menschen ausmacht.

Da die Persönlichkeit, bestehend aus einzelnen Facetten und Eigenschaften, nur schwer zu operationalisieren ist, bedient sich die Forschung in diesem Bereich oft des Modells des Selbstkonzepts. Dieses umfasst alle auf Selbstwahrnehmungen basierenden Beschreibungen, Einschätzungen und Bewertungen über die eigene Person, die sich bereits ab dem Alter von acht Jahren ausdifferenzieren lassen (Harter & Pike, 1984). Selbstkonzepte sind Steuergrößen des Erlebens und Verhaltens eines Menschen und entscheiden damit auch über die Leistungen und den Erfolg in der Schule, in sozialen Kontexten sowie im Selbstwirksamkeitserleben (Spychiger, 2007).

In Anlehnung an Shavelson, Hubner und Stanton (1976) existiert ein mehrdimensionales, hierarchisches Selbstkonzept-Modell mit dem allgemeinen Selbstkonzept an der Spitze. Dieses schlüsselt sich in das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept auf, welche wiederum in Unterbereiche unterteilt werden können. Der Bereich künstlerischer Inhalte wie Musik oder Tanz wird dabei bislang nicht explizit ausgewiesen. Zudem konzentrieren sich bisherige Forschungsarbeiten meist auf den Bereich der Fähigkeiten oder Leistungen, die eine Person ausmachen (u. a. Spychiger, 2007). Wie für den musischen Bereich bereits gezeigt werden konnte, ist davon auszugehen, dass auch in tänzerischen Kontexten ein bereichsspezifisches Selbstkonzept ausgewiesen werden kann, welches nicht nur leistungsbezogene Inhalte (z. B. bestimmte Tanztechniken können) umfasst, sondern auch die emotionale (Spaß an kreativem Bewegen), kognitive oder rezeptive Ebene (z. B. Tanz gerne ansehen, ohne es „selbst zu können") impliziert.

Das tänzerische Selbstkonzept umfasst damit alle tanzbezogenen Erfahrungen und Einstellungen, anhand derer sich eine Person innerhalb der Domain Tanz selbst wahr-

nimmt oder ihre diesbezüglichen Fähigkeiten und Vorstellungen einschätzt, wenn sie sich selbst beschreibt. Dabei ist es als zirkulärer Prozess zu verstehen, der sich aus den gemachten Erfahrungen im Tanz sowie den daraus resultierenden Einstellungen zu Tanz speist.

Im Bereich der bisherigen domänenspezifischen Selbstkonzeptforschung werden Instrumente angrenzender Felder wie der Musik (u. a. Busch & Kranefeld, 2013), der Kunst (u. a. Vispoel, 1993) oder des Sports (u. a. Stiller, Würth & Alfermann, 2004) genutzt. Durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente und vielfältiger Studiendesigns sind die Ergebnisse allerdings nur bedingt miteinander vergleichbar, sodass deren Interpretation erschwert wird (Steinberg & Rudi, 2018). Zudem erheben diese Instrumente nur ansatzweise tanzspezifische Inhalte und sind somit nicht im Stande Tanzspezifika eindeutig abzudecken.

3. Entwicklung der Testinstrumente zur Erhebung der tänzerischen Kreativität und des tänzerischen Selbstkonzepts bei Kindern im Alter von 8–12 Jahren

Im Zuge der Entwicklung beider Erhebungsinstrumente galt es, tanzspezifische Facetten von Kreativität und Selbstkonzept herauszustellen, anhand derer eine tanzspezifische Kreativität und ein tänzerisches Selbstkonzept erfasst werden können. Diese sollten mithilfe eines dazu entwickelten Testinstruments teststatistisch validiert werden, um in weiteren Forschungsarbeiten zum Einsatz zu kommen. Die Fragebogen- und Testkonstruktion durchlief dabei folgende Phasen: A) Itemgenerierung B) Itemreduktion C) Empirische Überprüfung des Entwurfs (Bühner, 2011). In der Phase der Itemgenerierung werden Items und Aufgaben formuliert, indem Theorien und Instrumente angrenzender Felder herangezogen und um die Ergebnisse der Analyse der qualitativ erhobenen Daten erweitert werden. Die Phase der Itemreduktion dient dazu, anhand statistischer Verfahren diejenigen zu filtern, mit denen die Abbildung der jeweiligen Facetten am besten gelingt. Schließlich soll die letzte Phase der Entwicklung beider Testinstrumente die gefundenen Strukturen überprüfen. Die Konstruktionsabläufe der beiden Instrumente werden im Folgenden dargestellt.[2]

3.1 Der tanzspezifische Kreativitätstest für Kinder im Alter von 8–12 Jahren

Itemgenerierung

Zur Testentwicklung des tanzspezifischen Kreativitätstests konnte einerseits auf theoretische Modelle und empirische Erkenntnisse aus vorangegangenen Studien (Min-

2 An dieser Stelle möchten wir den im Projekt involvierten Studierenden Lasse Knepper, Sarah Metz, Annika Dreschke, Carolin Martin, Elena Scheuer, Deborah Reese, Esther Schwartz, Greta Brodowski & Clarissa Lamm für die Unterstützung bei der aufwendigen Datenerhebung danken!

ton, 2003; Pürgstaller, 2020) sowie bestehende Testverfahren zurückgegriffen werden (z. B. TSD-Z, Urban & Jellen, 1995; KVS-P, Krampen, 1996). Andererseits konnten auf Grundlage durchgeführter teilnehmender Beobachtungen und Interviews mit Expertinnen und Experten sowie Tanzlehrkräften in der ersten Projektphase induktiv domainspezifische Verständnisweisen von Kreativität mittels Verfahren der Grounded Theory herausgearbeitet werden (vgl. Hardt, Stern, Neuber, Steinberg, Spahn, Leysner, Pürgstaller & Rudi, 2020).

Dabei spiegeln sich die theoretischen Annahmen zu Facetten von Kreativität in den Interviews weitgehend wider. So geht aus den Interviews hervor, dass es in Bezug auf Kreativität im Tanz darum gehe, Improvisations- und Explorationsmöglichkeiten mit Bewegungen zu schaffen, in denen Tanzende „Ideen sprudeln lassen", „ins Brainstorming gehen" können. Das sind Hinweise, dass *Produktivität* eine Facette der tänzerischen Kreativität sein könnte. Ebenso wird berichtet, dass es wichtig sei, den eigenen Körper und seine Bewegungsmöglichkeiten zu erforschen, um „verschiedene" Lösungen anbieten zu können, was auf die Facette der *Problemlösungsfähigkeit* verweist. Schließlich wird in den Interviews auf *Originalität* als eine Teilfacette verwiesen. Demnach bedeute tänzerische Kreativität „die Norm brechen", „sich was Eigenes auszudenken" und „die Bausteine an sich verändern".

An die Ergebnisse der ersten Projektphase schloss die Entwicklung eines Aufgabenpools an. Aus der ersten Sammlung an relevant erscheinenden Aufgaben wurden jene ausgewählt, die an einem Bewegungsproblem ansetzen, welches die Teilnehmenden anregt,

1) *viele* Bewegungsmöglichkeiten mit einem Körperteil oder Material zu explorieren (Produktivität),
2) *unterschiedliche* Darstellungs- oder Bewegungsmöglichkeiten zu generieren (Problemlösungsfähigkeit),
3) auf Basis eines erarbeiteten Bewegungsrepertoires eine *eigene* tänzerische Gestaltung zu kreieren (Originalität).

Als weiteres Auswahlkriterium galt, dass sich die Aufgaben auf verschiedene Stimulationsmodalitäten (verbal, visuell) beziehen, dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen, an der Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen und ökonomisch einsetzbar sind. Zudem sollten sie einen Schwierigkeitsgrad von einfach bis schwer abdecken.

Anhand dieser Kriterien wurden für die erste Pilotuntersuchung zwei Testversionen entworfen. Die erste bestand aus fünf Aufgaben mit einem Material (Seil), während die zweite Testversion vier Aufgaben ohne Material umfasste (vgl. Tab. 1).

In Bezug auf die vorläufig erstellten Auswertungskriterien konnte einerseits auf Kriterien aus bestehenden Testverfahren zurückgegriffen werden (MKT 9–11, Neuber, 2000a). Andererseits wurden eigene Kriterien entwickelt. So erfolgte die Auswertung in Bezug auf die Produktivität über die Anzahl der gezeigten Lösungen und sollte den quantitativen Ideenreichtum erfassen. Problemlösungsfähigkeit wurde über die Anzahl an unterschiedlichen Lösungen erhoben. Hinsichtlich der Facette der Originalität galt es, die individuelle Un- und Außergewöhnlichkeit der Lösung im sozialen Vergleich zu erfassen.

Tab.1: Exemplarische Darstellung einer Aufgabe „Der Verwandlungskünstler" (gekürzte Fassung) aus den beiden Testentwürfen der Pilotphase. Pbn. = Proband, Probandin.

Aufgabe aus Testentwurf mit Material (Seil)	**Aufgabe aus Testentwurf ohne Material**[3]
Mit einem Seil kann man z. B. springen. Man kann aber auch Formen legen. Ich habe dir hier mal ein Bild mitgebracht, wie so eine Form aussehen könnte. (Geben Sie dem Pbn das erste Bild in die Hand und genügend Zeit sich das Bild in Ruhe anzuschauen.) Deine Aufgabe ist es nun, dich in diese Form zu verwandeln, d. h. die Form mit deinem Körper darzustellen. Dabei sollst du mir nicht nur eine Lösung, sondern so viele wie möglich zeigen. Es ist alles erlaubt, zeige es mir nur so, dass ich sie erkennen kann. Während du das machst, sitze ich hier und schreibe mit. Du kannst jetzt anfangen…"	„Ich nenne dir nun einen Gegenstand und du verwandelst dich nicht in diesen Gegenstand, sondern in einen, der dazu passt, z. B. sag ich Tisch und du verwandelst dich in…?" (Lassen Sie das Kind verbal oder motorisch eine Antwort gebe). Der Begriff, zu dem du mir viele, unterschiedliche passende Sachen zeigen sollst, heißt: Baum. Welche anderen Gegenstände oder Lebewesen kannst du mit dem Körper darstellen, die dazu passen? Zeige sie mir so, dass ich sie erkennen kann. Während du das machst, sitze ich hier und notiere die erkannten Sachen. Du kannst jetzt anfangen…"

Itemreduktion

Die beiden Testversionen wurden mit 79 Schülerinnen und Schüler einer Grundschule und eines Gymnasiums in Einzeltestungen ohne Zeitlimit erprobt (M = 10,38 Jahre; SD = 1,26). Bei der ersten Erprobung standen Fragen nach 1) der Durchführbarkeit auf allen Altersstufen, 2) der Verteilung und Interkorrelation der einzelnen Aufgaben sowie 3) der Klarheit und Trennschärfe der Auswertungskriterien für die weitere Testentwicklung im Vordergrund. Neben der Erfassung sozio-demographischer Daten wurden ebenso Reaktionsmodalitäten der Kinder und der Zeitaufwand pro Aufgabe erfasst, um Erfahrungswerte zu erhalten.

Die ersten Ergebnisse sprachen für eine Durchführbarkeit der Tests. Mit einer durchschnittlichen Dauer der Einzeltestungen von 11:32 Minuten (Test 1, mit Material) und 11:00 Minuten (Test 2, ohne Material) lag ein ökonomisches und praktikables Verfahren vor. Des Weiteren konnten keine Sprach- bzw. Verständigungsschwierigkeiten festgestellt werden. In Bezug auf die Verteilung lag eine hohe Streuung vor, was auf eine gute Differenzierung zwischen den Kindern hinweist (Test 1: min. = 19; max. = 85; MW = 41.7; SD = 15.6; Test 2: min. = 11; max. = 46; MW = 23.8; SD = 8.7). Dabei konnte ein schwacher bis moderater positiver Zusammenhang (r_{Test1} = .285; r_{Test2} =.269) zwischen den Aufgaben festgestellt werden.

Nach einer Expertenprüfung wurden einzelne Aufgaben aufgrund inhaltlicher und statistischer Überlegungen ausgeschlossen. So blieben manche Aufgaben zu sehr auf

3 Dieses Item wurde nach den ersten statistischen und inhaltlichen Analysen ausgeschlossen, weil es zu sehr auf der darstellerischen Ebene blieb.

der darstellerischen oder rein motorischen Ebene und wiesen nur eine geringe tanzspezifische Ausrichtung auf. Bei anderen Aufgaben erwiesen sich die Auswertungskriterien als nicht trennscharf genug oder es lag ein zu hoher Zusammenhang mit anderen Faktoren, wie z. B. dem Alter der Kinder, vor.

In Folge dessen wurden in der zweiten Phase der Testentwicklung aus den insgesamt neun Aufgaben der ersten beiden Testversionen fünf Aufgaben ausgewählt und in einem neuen Testentwurf zusammengefasst. Die Auswertungskriterien wurden auf Basis der gezeigten Lösungen der Kinder in der ersten Erprobungsphase modifiziert. Jede Aufgabe wurde nach den drei Kreativitätsfacetten ausgewertet:

1) Produktivität, operationalisiert durch die Anzahl der gezeigten Lösungen,
2) Problemlösungsfähigkeit, operationalisiert durch die Unterschiedlichkeit der Bewegungen/Körperformen in Bezug auf Aktionsform, Raumebene, Kombination von Körperteilen
3) Originalität, operationalisiert durch die inferenzstatistische Seltenheit einer Bewegung/Körperform in Bezug auf den Einsatz verschiedener Körperteile und die räumliche Dimension.

Anschließend fand eine zweite Pilotphase mit 15 Grundschulkindern statt, deren Einzeltestungen videografiert wurden. Anhand der Videos und den gezeigten Lösungen der Kinder konnten die Auswertungskriterien erprobt und definiert sowie Kategorien konkretisiert werden (wie z. B. Raumebene: obere, mittlere, untere).

Empirische Überprüfung des Testentwurfs

Die dritte Phase der Testentwicklung diente der Überprüfung und Validierung des Kreativitätstests nach testtheoretischen Kriterien (Lienert & Raatz, 1998). Dabei wurde der tanzspezifische Kreativitätstest mit 223 Grund- und Gymnasiumschülerinnen und -schülern (M = 9.55 Jahre; SD = 1.29) durchgeführt. Belegt werden konnte seine Durchführbarkeit im Altersbereich von 8–12 Jahren, d. h. jüngere Kinder werden nicht über- oder ältere nicht unterfordert ($p > .05$).

Das zentrale Ergebnis der Explorativen Faktorenanalyse (Maximum-Likelihood Analyse, Promax-Rotation) ist, dass sich – entgegen der theoretischen Annahmen – die Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität faktorenanalytisch nicht klar voneinander differenzieren und somit nicht abbilden lassen. Sowohl der Eigenwertsverlauf als auch der Scree-Test deuten demgegenüber auf ein zwei-faktorielles Modell hin. Aus den Mustermatrizen der Promax-Rotation kann eine klare Zuordnung von insgesamt zwölf Items auf zwei Faktoren festgestellt werden. So laden beispielsweise folgende sechs Items auf einen Faktor:

1. Anzahl an *unterschiedlichen* Bewegungslösungen in Bezug auf die Kombinationen von Körperteilen in der Fortbewegung im Raum
2. Anzahl an *unterschiedlichen* Darstellungslösungen in Bezug auf die Kombinationen von Körperteilen im Einnehmen einer Spiralen-Form mit dem Körper

3. Anzahl an *unterschiedlichen* Darstellungslösungen in Bezug auf die Kombinationen von Körperteilen im Einnehmen einer L-Form mit dem Körper
4. Inferenzstatistische Seltenheit der Bewegungslösungen in Bezug auf die Kombination von Körperteilen in der Fortbewegung
5. Inferenzstatistische Seltenheit der Darstellungslösung in Bezug auf die Kombinationen unterschiedlicher Körperteile und Raumebene im Einnehmen einer Spiralen-Form mit dem Körper
6. Inferenzstatistische Seltenheit der Darstellungslösung in Bezug auf die Kombinationen unterschiedlicher Körperteile und Raumebene im Einnehmen einer L-Form mit dem Körper.

Auf Basis der Items lässt sich der Faktor inhaltlich folgendermaßen interpretieren: „Vielfalt und Originalität in der Fortbewegung und im Einnehmen von Körperpositionen". Demgegenüber scheinen weitere sechs Items einen zweiten Faktor zu erfassen: „Vielfalt und Originalität im Gestalten von Bewegungspatterns und Bewegungskompositionen (Aufgreifen, Um- und Neugestalten)".

Das Modell erklärt eine kumulierte Varianz von 51,88% (KMO .731, Bartlett-Test auf Sphärizität $\chi^2 = 1668{,}982$, df = 66, $p < .001$). Reliabilitätsberechnungen zeigen für das zwei-faktorielle Modell eine hohe innere Konsistenz von Cronbachs $\alpha = .878$ sowie eine durchschnittliche Inter-Item-Korrelation (MIC) von $r = .375$, wobei diese von minimal = .07 bis maximal = .93 weit streut. Diese Werte deuten darauf hin, dass die Gesamt-Skala intern konsistent ist, keiner weiteren Optimierung (z. B. Eliminierung eines Items) bedarf und die Items gemeinsame Varianz teilen. Gleichzeitig korrelieren die Items nicht so stark, sodass keine Redundanz vorliegt. Die durchschnittliche Trennschärfe der Items liegt bei .567 und somit über dem üblicherweise geforderten unteren Grenzwert für Trennschärfen von .3 (vgl. Bühner, 2011). Die Ergebnisse liefern ein Indiz für die Dimensionalität der Faktoren, d. h. dass die einzelnen Items dasselbe Merkmal erfassen. Dabei zeigt sich, dass die einzelnen Items neben einem gemeinsamen Kern (Kreativität) spezifische Faktoren messen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Test Varianz in spezifischen Facetten tänzerischer Kreativität identifiziert werden kann.

3.2 Das tänzerische Selbstkonzept bei Kindern im Alter von 8–12 Jahren – Fragebogenkonstruktion

Itemgenerierung

Auf Basis der in der ersten Projektphase durchgeführten Interviews konnten Kategorien gewonnen werden, die als Grundlage zur Erstellung eines Itempools für den Fragebogen dienten. Relevant für die Entwicklung des Fragebogeninstruments waren dabei insbesondere Interviews mit der Teilstichprobe neun- bis zwölfjähriger Kinder ($n = 11$; $M = 10$, $SD = 2.4$), um die einzelnen Items dem Sprachgebrauch der Zielgruppe anzunähern. Ein besonderes Interesse lag dabei auf den Fragen: Wie und warum partizipieren Kinder und Jugendliche am Tanz? Welche Rolle spielen z. B. (digitale) Medien bei der Rezeption und dem Bewegungslernen? Welche Rolle nimmt das so-

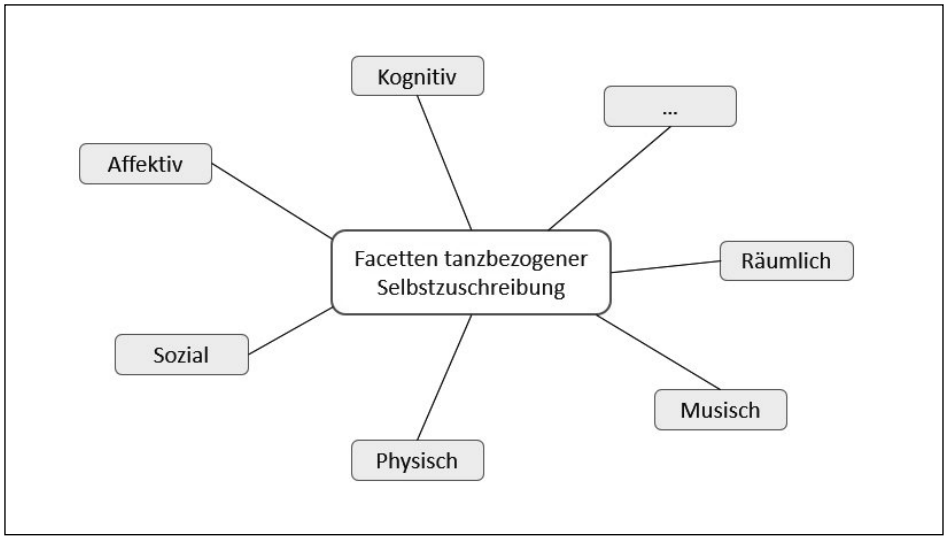


Abb. 3: Codestruktur der Facetten tanzbezogener Selbstzuschreibungen (Auswahl).

ziale Umfeld ein? Die Befragten wiesen aufgrund unterschiedlicher Tanzerfahrung ein differenziertes Spektrum an Selbstzuschreibungen auf.

Die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse mithilfe der offenen, axialen und selektiven Codierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) verweisen insgesamt auf eine facettenreiche Struktur des tänzerischen Selbstkonzepts (vgl. Abb. 3). Für jede der hier dargestellten Facetten wurde eine ausführliche Inhaltsanalyse vorgenommen mit dem Ziel, mögliche Items für den Fragebogen zu entwickeln.

Bezogen auf den Aspekt *Musik* deuten die Befragten darauf hin, dass, neben einer genauen Bewegungsausführung auf der physisch-evaluativen Ebene, insbesondere auch die Passung zur Musik einzelner Bewegungen oder Bewegungssequenzen unabdingbar sei: „[…] also die Musik hören und die Bewegungen zur Musik machen". Für die Kinder ist relevant, dass die Bewegungen zum Musikstück „passen". Damit dies funktioniert, müsse „man die Musik hören", d. h. in der Lage sein, die Rhythmik sowie die Stimmung und die Intention des Stücks aufnehmen und in Bewegung umsetzen zu können. Das bedeutet aber auch, dass mit einer Änderung des Musikstücks eine Anpassung auf körperlicher Ebene einhergehen muss. Eine Tänzerin äußerte sich diesbezüglich: „[…] immer wenn ein anderer Ton kommt, tanze ich andere Bewegungen". Außerdem sei auch das Musikgenre für die Art und Weise, wie sich die Heranwachsenden bewegen, entscheidend. Handelt es sich beispielsweise um ein – wie sie es nannten – „klassisches Stück", orientieren sie sich stärker an Bewegungen des Balletts.

Es wurde deutlich, dass Musik und Bewegung für die meisten Kinder untrennbar miteinander verbunden sind und aufeinander abgestimmt sein sollten. Oftmals ist es sogar die Musik selbst, die zum Tanzen animiert: „Ich höre die Musik – und dann fange ich einfach an los zu tanzen." Musik hat damit einen entscheidenden Einfluss auf das Tanzverhalten, das Tanzerleben und die dabei gemachten Erfahrungen. Voraussetzung ist dafür allerdings, dass das Musikstück auch dem eigenen Geschmack bzw. den

individuellen Hörgewohnheiten entspricht. Ist dies der Fall, kann dieses als anregend und motivierend empfunden werden.

Ausgehend von den inhaltlichen Analysen der Interviewdaten und in Anlehnung an bereits vorliegende Modelle sowie teststatistisch validierte Instrumente angrenzender Felder wie der Psychologie, der Musik- oder der Sportwissenschaft (u. a. Vispoel, 1993; Stiller et al., 2004; Spychiger, Gruber & Obertz, 2010; Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Nonte, 2013) konnten beispielsweise für den musischen Bereich folgende Items formuliert werden:

1. Ich bewege[4] mich gerne zur Musik.
2. Es fällt mir leicht, mich zur Musik zu bewegen.
3. Wenn ich Musik höre, die ich mag, möchte ich mich dazu bewegen.
4. Wenn ich Musik höre, die ich mag, macht mir Tanzen Spaß.
5. Mich im Rhythmus der Musik zu bewegen, fällt mir leicht.
6. Tänze ohne Musik kann ich mir nicht vorstellen.

Itemreduktion

In seiner ersten Form umfasste der Fragebogen insgesamt 99 positiv formulierte Items mit einer vierstufigen Likert-Skala. Den Items zum tänzerischen Selbstkonzept ist ein demographischer Teil vorgeschaltet, in dem neben Alter, Geschlecht und Tanzaktivität auch die Lieblingssportart sowie das Leistungsniveau (Noten) u. a. in den Fächern Musik, Sport und Kunst abgefragt wurden. Diese Angaben können für weitere Analysen hinsichtlich der Konstruktvalidität genutzt werden. Das Ausfüllen des Fragebogens hat auch in den unteren Jahrgängen eine Schulstunde (45 Minuten) nicht überschritten. Inwiefern Tanzvorerfahrungen bei den einzelnen Kindern vorliegen, ist zur Beantwortung des Fragebogens insgesamt ohne Belang, da er sowohl Tänzerinnen und Tänzer als auch Nicht-Tänzerinnen und -Tänzer zur Zielgruppe hat.

In einer ersten Erhebung wurden 527 Schülerinnen und Schüler (M = 10.62; SD = 1.179) unterschiedlicher Schultypen der dritten bis sechsten Klassenstufe befragt. Involviert waren dabei Grundschulen und weiterführende Schulen (Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen, Realschulen Plus). Für die einzelnen Items wurden zunächst Schwierigkeitsanalysen berechnet, die bereits erste Hinweise hinsichtlich der „Funktionsweise" eines Items liefern können. Anhand dieser lässt sich beispielsweise abbilden, inwiefern die gesamte Antwortskala genutzt wird oder einzelne Items aufgrund extremer Verteilungen (Gipfligkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen) auffällig erscheinen und damit aus dem Fragebogen eliminiert werden können.

In einer zweiten Erhebung wurden in einem Pre-Retest-Design weitere 721 Schülerinnen und Schüler (Pretest: M = 10.52; SD = 1.291) bzw. 676 Schülerinnen und Schüler (Retest: M = 10.74; SD = 1.384) der dritten bis sechsten Klassenstufe (Schultypen sind

4 Insgesamt wurde der Begriff „bewegen" genutzt. „Tanzen" erschien zunächst zu voraussetzungsvoll, da mit dieser Tätigkeit oftmals bereits ein gewisser Grad an Können assoziiert wird. In Folge könnte das Item Gefahr laufen, insbesondere von den Nicht-Tänzerinnen und Nicht-Tänzern zu häufig negiert zu werden.

identisch) befragt. Zu den 60 Items, die nach der ersten Reduktion für gut befunden wurden, kamen vier weitere hinsichtlich der Peer- und Elternbeziehung hinzu. In dieser Erhebungsphase wurde zu beiden Testzeitpunkten zusätzlich der bereits validierte Self-Description Questionnaire für das mittlere Kindesalter (SDQ-I, deutsche Übersetzung, Arens et al., 2011) erhoben, um einen Referenzrahmen zur eigenen Konstruktvalidität zu schaffen. Für beide Kohorten wurden zunächst getrennt voneinander Schwierigkeitsanalysen für die einzelnen Items berechnet, bevor auch diese Datensätze mithilfe der Explorativen Faktorenanalyse hinsichtlich ihrer Struktur und Validität überprüft werden konnten.

Empirische Überprüfung des Testentwurfs

Mithilfe der Alpha-Maximierung zur Messung der inneren Konsistenzen konnte in der Phase der Itemreduktion für die erste Erhebung die Anzahl von 99 auf 60 Items reduziert werden. Hervorzuheben bei der Entscheidung für oder gegen ein Item ist insbesondere, dass die inhaltliche Ebene der statistischen vorgezogen wurde (Bühner, 2011).

Für diese Erhebung (N = 527) ergab die Reliabilitätsanalyse für 60 Items durchschnittliche Inter-Item-Korrelationen (MIC) von .414, Trennschärfen von durchschnittlich r = .639 sowie eine interne Konsistenz von Cronbachs α = .977 ($\alpha_{\text{wenn Item weggelassen}}$ = .976–.978). Für die vorliegende Stichprobengröße verweist der Homogenitätsindex (r) auf einen guten psychometrischen Test, da von einem guten bis mittleren linearen Zusammenhang ausgegangen werden kann. Auch liegt der MIC in einem angemessenen Bereich zwischen 0.20 und 0.40 (Bühner, 2011). Die Kriterien zur Bewertung der Durchführbarkeit Explorativer Faktorenanalysen (EFA) konnten mit dem vorliegenden Datensatz (p < .000) erfüllt werden (Kline, 1994; Lienert & Raatz, 1998) und verweisen auf eine sehr gute Eignung der Testkennwerte zur Berechnung einer EFA (KMO = .974, MSA = .940–.987). Die EFA diente dabei der Informationsreduktion, d. h. der Bündelung einzelner Items auf einen Faktor.

Insgesamt zeigt sich für diesen Datensatz eine fünf-faktorielle Lösung bei 60 Items (KMO = .974, Gesamtvarianz 57,5%). Inhaltlich umfassen die Faktoren erwartungsgemäß folgende tanzbezogene Bereiche: „Interesse am Tanz", „Tänzerisches Können", „Kreativität", „Rezeption via digitaler Medien" sowie „Affektivität und Musik". Dies ist dahingehend interessant, als sich aus den Interviewanalysen weitere Facetten mit sozialem oder räumlichem Bezug (wo Tanz stattfinden kann) abzeichneten (vgl. Abb. 3), teststatistisch als solche allerdings nicht abgebildet werden konnten. Dies bedeutet nicht zwingend, dass sie inhaltlich nicht aufgeführt werden, sondern, dass sie sich vielmehr innerhalb der fünf berechneten Faktoren wiederfinden lassen.

Für die zweite Erhebung (N_1 = 721, N_2 = 676) konnte mithilfe der Alpha-Maximierung sowie erster EFA die Itemanzahl nochmal von 60 auf 44 Items reduziert werden (für 44 Items: MIC = .449, durchschnittliche Trennschärfen r = .661, Cronbachs α = .973). Diese Ergebnisse zeigen für die vorliegende Stichprobe einen guten bis mittleren Zusammenhang und damit eine gute bis mittlere Abbildung der Faktoren durch die entsprechenden Items. Die Kriterien zur Bewertung der Durchführbarkeit Explora-

tiver Faktorenanalysen konnten auch für diese Datensätze erfüllt werden und verweisen auf eine gute Eignung der Testkennwerte (MSA_{Pre} = .905–.987, MSA_{Re} = .454–.942, $p_{Pre/Re}$ < .000). Dabei deuten erste Ergebnisse der EFA auch für diese beiden Kohorten auf eine fünf-faktorielle Lösung (KMO_{Pre} = .975, Gesamtvarianz 62.96% sowie KMO_{Re} = .946, Gesamtvarianz 49,29%). Die abgebildeten Faktoren können aufgrund der darauf ladenden Items folgenden Inhaltsbereichen bzw. Subskalen zugeordnet werden: „Interesse am Tanz", „Tänzerisches Können", „Affektivität und Musik", „Rezeption via digitaler Medien" sowie „Soziale Einbindung". Die Reduktion von 60 auf 44 Items bildete den Faktor „Kreativität" als eigenen Bereich nicht mehr ab. Das Erweitern der ersten Testversion um vier Items mit sozialem Bezug ließ allerdings einen diesbezüglich eigenständigen Faktor („Soziale Einbindung") entstehen, der sich bereits in der qualitativen Datenanalyse (vgl. Abb. 3) abzeichnete.

4. Fazit und Ausblick

Bislang lagen zwar zahlreiche allgemeine Verfahren zur Erfassung von Kreativität und Selbstkonzept vor, jedoch mangelte es an domainspezifischen Instrumenten. In den beiden vorliegenden Teilstudien wurden daher erstmals tanzspezifische Facetten einbezogen, tänzerische Aufgaben bzw. Items entwickelt und empirisch überprüft. Beide Instrumente erfüllen die testtheoretischen Anforderungen an ein Erhebungsinstrument. Die Ergebnisse beider Teilstudien unterstützen somit die Annahme, dass eine Erfassung tanzspezifischer Komponenten der Kreativität und des Selbstkonzeptes bei 8- bis 12-jährigen Kindern möglich ist.

Entgegen der theoretischen Annahme bildet das Konstrukt der tänzerischen Kreativität nicht die drei domainunspezifischen Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität ab. Dieses Ergebnis deckt sich mit (wenigen) Arbeiten zu einer domainspezifischen Erfassung von Kreativität (vgl. dazu Urban & Jellen, 1995; Krampen, 1996). Auch Krampen (1996) konnte beispielsweise die theoretischen Facetten faktorenanalytisch nicht bestätigen, berücksichtigte diese, auf Basis theoretischer Grundlagen, allerdings weiterhin bei Forschungszwecken. Demgegenüber kristallisieren sich in der vorliegenden Studie vielmehr Facetten heraus, die eine Domainspezifik aufweisen, wie z. B. das vielfältige und originelle Einnehmen von Körperpositionen und Sich-Fortbewegen. Dies deckt sich wiederum mit theoretischen Annahmen und Ergebnissen vorangegangener qualitativer Studien, wonach sich tänzerisch-kreatives Bewegungsverhalten in variantenreichen, originellen Körperfiguren und individuellen Bewegungsmotiven wiederspiegelt (Keun & Hunt, 2006).

Auch für das tänzerische Selbstkonzept lassen sich die Facetten der qualitativen Datenanalysen (vgl. Abb. 3) sowie theoretische Annahmen angrenzender Felder (z. B. Musik: Spychiger et al., 2010) teststatistisch nicht nahtlos übertragen. Einzelne Subskalen, wie die Kreativität konnten innerhalb der beiden Testphasen teststatistisch nicht als eigenständige Inhaltsfelder bestätigt werden, sondern sind vielmehr den fünf übergreifenden Faktoren (Interesse am Tanz, Tänzerisches Können, Affektivität und Musik, Rezeption via digitaler Medien sowie Soziale Einbindung), die das tänzerische Selbstkonzept bilden, inhärent.

Um die ersten Ergebnisse empirisch abzusichern, sind für beide Instrumente weiterführende Auswertungsschritte notwendig und geplant. Die Reliabilität der beiden Instrumente wird über Test/Retest-Analysen untersucht. Zudem wird die Konstruktvalidität mittels eines zweiten validierten Testverfahrens (Kreativität: KVS-P, Krampen, 1996; Selbstkonzept: SDQ-I, Arens et al., 2011) überprüft. Schließlich wird über die Konfirmatorische Faktorenanalyse das zugrunde liegende theoretische bzw. empirische Modell mit den beobachteten Daten auf seine empirische Passung hin getestet. Ein Testmanual wird formuliert, welches die Nutzung der Instrumente in zukünftigen Studien ermöglicht. Eine Normierung des Testverfahrens wird vor dem Hintergrund der Projektlaufzeit im Rahmen des vorliegenden Vorhabens vorerst nicht angestrebt.

Literatur

Arens, A. K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter. Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *25*(2), 131–144. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000030

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 3., aktual. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.

Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument"? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, *4*(2).

Guilford, J. P. (1964). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.

Hardt, Y., Stern, M., Neuber, N., Steinberg, C., Spahn, L., Leysner, M., Pürgstaller, E. & Rudi, H. (i. Dr.). In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung – Methoden, Befunde und Perspektiven.* Wiesbaden: Springer VS.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, *55*(6), 1969. https://doi.org/10.2307/1129772

Keun, L. L. & Hunt, P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education, 7* (1), 35–65.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge. Verfügbar unter: http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=578203

Krampen, G. (1996). *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder Version für die psychologische Anwendungspraxis (KVS-P). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Kuhn, J.-T. & Holling, H. (2009). Exploring the nature of divergent thinking. A multilevel analysis. *Thinking Skills and Creativity*, *4*(2), 116–123. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.06.004

Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (Grundlagen Psychologie, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278454

Minton, S. (2003). Assessment of High School Students' Creative Thinking Skills. A comparison of dance and nondance classes. *Research in Dance Education*, *4*(1), 31–49. https://doi.org/10.1080/14647890308307

Neuber, N. (2000a). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd. 45). Sankt Augustin: Academia.

Neuber, N. (2000b). Motorische Kreativität. Ansatzpunkte für die Begründung eines hilfreichen Konstrukts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Denken, Sprechen, Bewegen. Bericht über die 32. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 1. bis 3. Juni 2000 in Köln* (Betrifft Psychologie & Sport, Serienbd. 38, S. 299–304). Köln: Bps.

Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, *4*(2), 1–30.

Postuwka, G. & Schwappacher, A. (1998). Erfahrungen mit kreativem Tanz – Eine rückblickende Analyse. In H.-G. Artus & Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.), *Jahrbuch Tanzforschung* (Bd. 9, S. 63–94). Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

Preiser, S. (2006). Kreativität. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 51–66). Berlin/Heidelberg: Springer Medizin. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_4

Pürgstaller, E. (2020). *Kulturelle Bildung im Tanz. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zur Wirkung eines Kreativen Tanzangebots auf die Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern* (Bildung und Sport, Bd. 23). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27628-7

Reichel, I. C. (2016). *Persönliche Entwicklung durch Tanz. Pädagogische Postulate und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis*. Inauguraldissertation. Universität Bern, Bern.

Rittelmeyer, C. (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *3*(16), 217–231. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0436-7

Rudi, H. (2018). Hip Hop. Vielfältige Szene und jugendlicher Lebensraum. *Schüler: Wissen für Lehrer,* 68–70.

Rudi, H. (2019). Facetten eines tänzerischen Selbstkonzepts im Kontext kultureller Bildungsforschung. In Kieler Institut für Gymnastik und Tanz (Hrsg.), *Ästhetisch-kulturelle Bildung durch Tanz* (Kieler Hefte zur Gymnastik, Bd. 13, S. 11–24). Kiel: Kieler Institut für Gymnastik und Tanz.

Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potenzial. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(3), 317–324. https://doi.org/10.1080/00313830308598

Schwender, T. M., Spengler, S., Oedl, C. & Mess, F. (2018). Effects of Dance Interventions on Aspects of the Participants' Self: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1130. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01130

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept. Validation of Construct Interpretations. *Review of Education Research*, *46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Spychiger, M. (2007). Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Analyse des musikalischen Selbstkonzeptes. *Diskussion Musikpädagogik*, *33,* 9–21.

Spychiger, M., Gruber, L. & Obertz, F. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens.*

Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Frankfurt am Main.

Steinberg, C. & Rudi, H. (2018). Förderung der Selbstkonzeptentwicklung durch Tanz im schulischen Kontext: eine systematische Literaturübersicht. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Berichtsband zur dvs-Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik vom 15.-17.06.2017 in Hannover. Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse* (S. 157–159).

Stern, M., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Steinberg, C. (2017). Tanz und Bewegungstheater – Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule. In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung* (S. 76–83). Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V.

Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *25*(4), 239–257. https://doi.org/10.1024/0170-1789.25.4.239

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking. Norms-technical manual. Verbal Tests, forms A and B; Figural Tests, forms A and B*. New York: Personal Press, Inc., Princeton.

Torrance, E. P. (1981). *Thinking Creatively in Action and Movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

Urban, K. K. & Jellen, H. G. (1995). *Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)*. Frankfurt am Main: Swets Test Service.

Vispoel, W. P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, *53*(4), 1023–1033. https://doi.org/10.1177/0013164493053004015

Martin Stern, Yvonne Hardt, Lea Spahn & Miriam Leysner

Tanzvermittlung reflektieren und erforschen. Forschungsheueristik und Selbstreflexionsbogen für die Diversität des Feldes

1. Einführung

Wie reflektieren Tanzvermittelnde ihre Praxis? Welche Fragen, Methoden, Impulse und Perspektiven können ihnen für die Professionalisierung an die Hand gegeben und für eine weiterführende Forschung entwickelt werden? Wie sollten diese Instrumente der Reflexion und Forschung aussehen, so dass sie der Diversität und Spezifik tänzerischer Praxis gerecht werden? Vor diesem Fragenhorizont zielten zwei Teilprojekte des Verbundprojekts „Kulturelle Bildung Tanz – Entwicklung eines domainspezifischen Analysemodells und domainspezifischer Erhebungsinstrumente" (Förderkennzeichen 01JK1601) auf die Entwicklung eines *Selbstreflexionsbogen* für Tanzvermittelnde (TP1) sowie einer *Forschungs- und Beobachtungsheuristik* für weiterführende Tanz(vermittlungs-)forschung (TP2).[1] Ausgehend von einem praxeologischen Forschungsdesign und einem daraus entwickelten systematischen *Analysemodell* von Tanzvermittlung (Hardt et al., i. E. 2020) konnten zum einen Forschungsdesiderata des Feldes differenziert herausgearbeitet und zum anderen domainspezifische Instrumente entwickelt werden.

2. Ziele und Desiderata

Die Entwicklung dieser Reflexions- und Forschungsinstrumente geschieht vor dem Hintergrund einer mittlerweile gut etablierten Tanzforschung, welche die (Selbst-) Reflexion tanzkünstlerischer (Vermittlungs-)Praxis und die körperlich-sinnlichen, reflexiven Potenziale von Tanz als zentrale Charakteristika identifiziert und Tanz als eine hervorragend geeignete Praxis zur Förderung von Kultureller Bildung herausgestellt hat (vgl. Bischof & Nyffeler, 2014; Westphal, Bogerts, Uhl & Sauer, 2018; Klinge, 2010; Behrens, 2012; Stern, 2012, 2014). Allerdings finden sich im deutschsprachigen Raum nur wenige Instrumente, die eine domainspezifische Analyse und (Selbst-)Reflexion von Tanz-Vermittlungspraktiken sowie eine systematisch vergleichende Analyse des Feldes anleiten. Einzelne Studien identifizieren zwar relevante Bildungsaspekte (z. B. Förderung von Kreativität oder sozialer, emotionaler Kompetenz), die im Horizont von Einflussgrößen (Institution, Aufgaben, Machtkonstellationen, Inklusion etc.) diskutiert werden, doch weisen diese folgende Leerstellen auf: Bildungstheoretisch fundierte Texte neigen dazu, Tanz (implizit) zu *essentialisieren* (vgl. Klinge, 2014;

1 Die vom BMBF finanzierten Teilprojekte mit den Förderkennzeichen 01JK1601B und 01JK1601B.

Fleischle-Braun, 2000, 2009; Westphal et al., 2018; Klepacki & Liebau, 2008). Insofern das Gegenstandsverständnis Tanz nur bedingt reflektiert wird, werden ‚dem Tanz' allgemeine Charakteristika zugeschrieben und eine generelle Bildungsrelevanz von Tanz konstatiert (Fleischle-Braun, 2000; Behrens, 2012). Dies mag kulturpolitisch und für die kulturelle Vermittlung an ein weiteres Publikum zielführend sein, im vorliegenden Forschungsprojekt geht es jedoch darum, eine Perspektivierung zu fördern, die das *Wie* von Tanzvermittlung und deren Erforschung in den Mittelpunkt rückt. Dabei gehen wir gerade nicht von einer pauschalen Bildungsrelevanz aus, die tänzerischer Vermittlung inhärent wäre, sondern orientieren die Erforschung von Bildungspotenzialen an der Diversität des Feldes und Heterogenität der Praktiken (vgl. Hardt & Stern, 2015).

Es liegen zwar Studien vor, die bereits am Feld orientiert sind oder in Form einer Diskussion von Best-Practice-Modellen aus diesem hervorgehen (vgl. u. a. Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V., 2009). Jedoch werden die Ergebnisse selten in Bezug auf eine bildungstheoretische Positionierung eingeordnet, noch fundieren sie ihre Analysen vor dem Hintergrund eines systematischen Vergleichs der Forschung und/oder der Praxis und weisen zumeist eine deutliche Begriffsunschärfe auf (wie kritisch angemerkt u. a. bei Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2015; Fink, 2015; Zirfas, 2017). Zudem wird Selbstreflexion von Tanzvermittlung zumeist im Kontext von Debatten um ‚Qualitätssicherung' oder als Teil von Evaluationen geführt (vgl. Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V., 2009). Dabei wird versucht, sowohl verbindliche als auch teils implizite Normen und Standards zu setzen (u. a. Fleischle-Braun & Kessel, 2019). Ziel solcher Reflexionsverständnisse ist es damit, weder von der Komplexität tänzerischer Vermittlung auszugehen, noch eine Bandbreite von Reflexionspotenzialen zu eröffnen, sondern eine für die institutionelle Rahmung, Weiterbildung und Förderung nutzbare Engführung zu leisten (vgl. Unterberg, 2018). Der von uns entwickelte Selbstreflexionsbogen sowie die Heuristik zielen demgegenüber darauf ab, diese Diskurse zu ergänzen, zu differenzieren und einer kritischen Befragung zu unterziehen sowie entsprechende Instrumente vorzulegen.

Bisher mangelt es Forschungen zu Kultureller Bildung im Tanz dafür an *praxeologischen* Zugängen in Kombination mit diskursanalytischen Vorgehensweisen sowie an Studien, welche die Komplexität von Tanz(vermittlung) und aktuelle Dynamiken des Feldes (z. B. somatischer Fokus) *historisch* und *machttheoretisch* reflektieren.[2] So nehmen institutionelle Rahmungen von (Hoch-)Schulen ebenso wie Formate von Festivals auf die Konstruktion von Gegenstandsverständnissen von Tanz Einfluss (vgl. Hardt & Stern, 2011), sind Teil dynamischer Verteilungskämpfe (z. B. Ressourcen der Produktion, Sichtbarkeit) und (re)-formieren ästhetische Orientierungen des Feldes, die sich nur bedingt *isoliert*, vielmehr erst in ihrer Wechselbezüglichkeit, Entwicklung auseinander und Abgrenzung voneinander verstehen lassen.

2 Zwar sind im Feld Kultureller Bildung im Tanz einige praxeologische Studien erscheinen (vgl. Barthel, 2017) doch werden diese selten mit einer diskursanalytischen und/oder machttheoretischen Perspektivierung verbunden, wie dies Studien in anderen Kontexten Kultureller Bildung (vgl. Mörsch, 2009, 2019) diskutieren.

3. Methodisches Vorgehen und Auswertung der 1. Projektphase

Ziel war es daher, zunächst den breiten Angebotsraum Tanz sowie die komplexe Gemengelage von Tanzvermittlung in der ersten Phase des Verbundprojektes systematisch zu erfassen und mit einem Analysemodell von Tanzvermittlung (Phase 1) eine bildungstheoretisch fokussierte Systematisierung zu erarbeiten (vgl. Hardt et al., i. E. 2020; Steinberg et al. in diesem Band). Das entwickelte Analysemodell (siehe Abbildung 3 in Steinberg et al., in diesem Band) bildet ein dynamisches Gefüge ab, das mit Kategorien (z. B. Bewegung, Kollektivität, Körper) und Ebenen (Diskurse, Erfahrungen, Kontexte) einerseits analytisch-systematisch Merkmale von Tanzvermittlungspraktiken ausweist. Anderseits werden die Kategorien und Ebenen nicht als isolierte Größen gefasst und damit gleichsam still gestellt, sondern auf der Folie *Förderung Kultureller Bildung* als sich wechselseitig aufeinander beziehende, sich beeinflussende, sich verstärkende oder konterkarierende Figurationen und Konstellationen thematisiert. Für die Entwicklung der Forschungsheuristik und des Selbstreflexionsbogens wurden die Daten aus der empirischen Erhebungsphase (wie Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte, Felddaten; siehe Neuber et al. in diesem Band), die dem dynamischen Analysemodell zugrunde liegen, vertiefenden Analysen unterzogen, die auf die spezifischen Fragestellungen der Teilprojekte fokussierten. Darüber hinaus wurden im Sinne eines zirkulären Verfahrens (vgl. u. a. Geimer & Rosenberg, 2013) weitere vertiefende Beobachtungen vorgenommen sowie Testläufe und kritische Diskussionen mit Tanzvermittelnden und Vertreter*innen zentraler Institutionen zur Förderung Kultureller Bildung und Tanz durchgeführt. Der Selbstreflexionsbogen bildet das Ergebnis eines umfangreichen Analyse- und Reflexionsprozesses, der wertvolle Impulse aus dem Feld der Tanzvermittlung bekommen hat.[3]

Die Ergebnisse der ersten Forschungsphase zeigen dabei deutlich, dass im komplexen Feld Kultureller Bildung und Tanz a) die Gegenstands- und Selbstverständnisse und b) die biographischen Reisewege der Tanzvermittelnden eine hohe Diversität aufweisen. Darüber hinaus weist das Feld c) eine Vielzahl heterogener Bedingungen, Ausgangslagen und Vermittlungspraktiken auf: u. a. Heterogenität der Teilnehmenden, der Kontexte, (Förder-)Ziele und Rahmungen. Diese Heterogenität nimmt grundlegend und je spezifisch Einfluss auf die Gestaltung von (Bildungs-)Angeboten und lässt sich mit einem Forschungsdesign, das auf (Vermittlungs-)*Konzepte* fokussiert, nicht erfassen. Beispielhaft erweisen sich konzeptuelle Abgrenzungen (z. B. zwischen prozess- vs. produktorientiert, offener und vorgebender Unterrichtsgestaltung, Gestaltung entlang ‚ästhetischer' Parameter vs. von Teilnehmenden selbst bestimmt) als zumeist wenig analytisch trennscharf und werden der Komplexität der Praxis nicht gerecht.

Zudem wird deutlich, dass weder bestimmte Inhalte noch spezifische Aufgabenstellungen *per se* entscheidende Größen darstellen, sondern ebenso Fragen nach dem *Wie* der Rahmung (z. B. Zielsetzung, Einbettung in die Verlaufsstruktur, Reflexions-

3 Wir danken hier allen Tanzvermittelnden und Vertreter*innen zentraler Institutionen, die an unseren Untersuchungen, Testläufen und Diskussionen teilgenommen haben und uns spannende Einblicke in die Komplexität von Tanzvermittlung sowie wertvolle Ideen, Impulse und Rückmeldungen in den Diskussionen gegeben haben.

kontext) und Ausgestaltung der Inhalte und Aufgaben (z. B. Formen des Feedbacks, Zeitlichkeit, Gruppendynamiken) von zentraler Bedeutung sind (Hardt et. al., 2020). Ebenso zeigt die Auswertung der Daten, dass sich Relevanzen in Bezug auf bildungstheoretische Potenziale quer zur Diversität von Tanzverständnissen, den biographischen Reisewegen der Teilnehmenden und Tanzvermittelnden sowie den didaktisch-methodischen Arbeitsweisen bewegen. Dies bedeutet für die Entwicklung der beiden Instrumente – Selbstreflexionsbogen und Forschungsheuristik – exemplarisch nicht nur analytische Perspektivierungen von Vermittlungsprozessen vorzulegen und zu reflektieren, die auf der Systematik des Analysemodells aufbauen, sondern darüber hinaus gerade auch für die Dynamiken der Bedingungsgefüge zu sensibilisieren. Die Entwicklung von (Selbst-)Reflexionsangeboten sowie einer Forschungsheuristik bedarf einer *transsequentiellen* und *transsituativen* Perspektivierung (vgl. Scheffer, 2013) von Vermittlungspraktiken, die gerade nicht auf vermeintlich bildungsrelevante Parameter verengt werden kann, sondern Bildungspotenziale von Tanzvermittlung analytisch differenziert, figurativ und prozesshaft zu untersuchen erlaubt.

So bildete das Analysemodell den Ausgangspunkt, um Fragen der Beobachtbarkeit, Analyse und (Selbst-)Reflexion systematisch zu erfassen, unter Rückgriff auf die Daten (Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte, Felddaten) an der Vermittlungspraxis zu schärfen und für die Forschungs- und Vermittlungspraxis fruchtbar zu machen. Die Entwicklung der beiden Instrumente schloss damit eine rekursiv-vertiefende Weiterentwicklung des Analysemodells ein, die zu einer fokussierten Schärfung, Differenzierung und Fundierung zentraler Diskurse und Kategorien geführt hat. Dabei geraten insbesondere sechs Charakteristika des Feldes in den Blick, die sich für eine an Praktiken orientierte Forschung von Tanz- und Vermittlungspraxis als wesentlich gezeigt haben: a) körperlich-leibliche Reflexivitäten, b) multimodale Feedbackprozesse (vgl. Hardt & Stern, 2019a), c) Prozessualitäten von Vermittlung/Aneignung, d) diskursive Rahmungen, e) Sprache und metaphorische Impulse als bildungsrelevante Größen, f) transsituative und transsequenzielle Dimensionen epistemischer Relevanzsetzungen und in Bezug auf eine weiterführende und differenzierte Forschung, g) biographische Reisewege der Forschenden und (implizite) Konstruktionen des Gegenstandes.

4. Entwicklung einer Forschungs- und Beobachtungsheuristik (TP2)

Wesentlichen Einfluss auf die Forschungs- und Beobachtungsheuristik nimmt die methodologische Reflexion des Verbundprojektes: Der Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde programmatisch durch ein interdisziplinäres Forschungsteam durchgeführt, das eine Mehrperspektivität durch didaktische, pädagogische, körper- und bildungssoziologische sowie tanzwissenschaftliche Expertisen provozierte. Diese sich ideal ergänzenden ebenso wie mithin widerstreitenden Forschungsperspektiven wurden als Teil eines rekursiven Forschungsprozesses fruchtbar gemacht, in dem u. a. durch Tandemphasen Teilnehmender Beobachtung sowie in Auswertungsphasen Reibungsflächen bewusst gesucht wurden. So konnte der Forschungsgegenstand mehrperspektivisch konturiert werden. Zudem erwies sich dieses Vorgehen als zielführend,

um die Diversität des Angebotsraumes Tanz im Kontext Kultureller Bildung und die Vielfalt von Tanzvermittlung differenzierter zu erfassen. Die daraus entwickelte Forschungsheuristik verschränkt exemplarisch Analysen des empirischen Materials, die zugleich die dynamische Varianz der Kategorien (Ebene 3) des Analysemodells auf der Basis feldimmanenter Codes (Ebene 1) verdeutlicht mit jeweils dazugehörigen Fragestellungen und ausgewählten Forschungsperspektiven (Ebene 2), um so ein kontingentes und figuratives Zusammenspiel systematisch analysierbar zu machen und für zukünftige Forschungszugänge zu öffnen.

Der Aufbau dieser entworfenen Forschungsheuristik strukturiert sich über zwei Spalten, in denen auf der einen Seite Beispielanalysen vorgestellt und auf der anderen die sich daraus ergebenden (Leit-)Fragen dargestellt werden. Ergänzt werden diese durch theoretische und thematische Exkurse sowie zu jedem Bereich weiterführende und annotierte Literatur. Die Forschungs- und Beobachtungsheuristik ist in drei Bereiche gegliedert: 1.) Reflexion der Forschungsperspektive und des Gegenstandsverständnisses Tanz (insbesondere methodische und methodologische Dimensionen), 2.) Blickschulung für die Komplexität der Vollzugswirklichkeiten tänzerischer Vermittlungspraktiken (u. a. bezogen auf domainspezifisches Fachwissen, Vokabular) und 3.) Anbindungs- und Adaptionsmöglichkeiten für interdisziplinäre Forschung und den Transfer in andere Kontexte. Die drei Bereiche verstehen sich als heuristische Trennung, die in Forschung und Praxis verschränkt auftreten. Themen und Fragebereiche müssen dabei nicht konsekutiv bearbeitet werden, sondern können wie das Analysemodell als dynamische Matrix verwendet werden, die jeweils unterschiedliche Zugänge ins Feld generiert. Die Forschungsheuristik adressiert damit unterschiedliche Fachpublika: Forschende, die in enger Anbindung an das Feld bzw. aus einer pädagogischen/didaktischen Perspektive Zugänge suchen, oder solche, die eine weitere (bildungs-)theoretische und methodische Fundierung anstreben. Die Heuristik eignet sich darüber hinaus insbesondere für jene, die, aus anderen Feldern kommend, eine dezidierte Blickschulung auf domainspezifisches Fachwissen tänzerischer Praktiken suchen.

1. Reflexion der Forschungsperspektive. Der erste Bereich zielt übergreifend auf eine stärkere Selbstreflexion und bietet vergleichende Beispielanalysen und Fragen u. a. in Bezug auf das Tanzverständnis, die Konstruktion des Feldes durch Vorannahmen, Konzeptionen, tänzerische Erfahrung, wissenschaftliche Verortung und Ausbildung, Grenzen der eigenen Perspektive, Kategorienbildung und Fragestellung. Wie lassen sich diese offenlegen? Welche theoretischen Prämissen sind damit implizit oder explizit verbunden? Solche Fragestellungen greifen zentrale Desiderata des Feldes auf (vgl. Zirfas, 2017; Fink, 2015). Für eine Begriffsschärfung und Sensibilisierung für Differenzen (sowohl in Bezug auf das Bildungs- als auch das Tanzverständnis) ist es zentral, eine systematisch vergleichende Forschung zu Tanz in Kultureller Bildung anzuleiten (vgl. Fink, 2015), die eine eigene Positionierung im Wissen um bisherige Forschung mit ihren Methoden, Fragestellungen und theoretischen Referenzen ermöglicht. Ein Fragenkomplex zielt daher auf eine systematische und vergleichende Auswertung der Literatur vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Forschungsperspektiven. Dabei zeigt sich dieser Fokus auf Verhältnisse von Begriffen, Methoden und Frage-

stellungen in vergleichender Perspektive als notwendig für eine Forschungspraxis, die oft in enger Anbindung und in Personalunion von Vermittelnden und Forschenden zu einer primär auf Inhalte und weniger auf Meta-Ebenen der Forschung zielende Auswertungspraxis von Literatur führt. Hier gilt es also nicht nur, Möglichkeiten zur eigenen Positionierung im Feld spezifisch zu fördern, sondern auch zu verdeutlichen, wie spezifische Fragestellungen ihre Forschungsgegenstände mit hervorbringen. Hierfür wird in einem weiteren Fragenkomplex die methodische Selbstreflexion der Forschenden und der Gegenstandsverständnisse über die verschränkte Diskussion zu (differenten) Begrifflichkeiten des Feldes und der Forschenden provoziert: Wird beispielsweise das, was Teilnehmende tun, als Schritte-Machen oder Bewegung(sphrase) beschrieben, üben sie oder eignen sie sich die Bewegung an, sind sie dabei präzise oder differenziert? Solche Differenzen in der Beobachtungsbeschreibung markieren nicht nur unterschiedliche Tanzverständnisse, sondern auch implizite Leistungsparadigmen und Wertesysteme. Anhand von Beispielen, die multiperspektivisch erhoben wurden, wird in der Heuristik nachvollziehbar, welche Differenzen zwischen Beobachtungen auftreten können. Diese Differenzen gilt es nicht per se zu vermeiden, sondern einerseits mehrperspektivisch fruchtbar zu machen und an diesen andererseits die Notwendigkeit einer theoretischen Sensibilisierung zu verdeutlichen (vgl. Krinninger & Müller, 2012, S. 64; Kelle, 2007, S. 36), um sinnvolle Wahrnehmungseinheiten hervorzubringen.

Der Fokus auf feldspezifische Sprache erweist sich auch als hoch bedeutsam vor dem Hintergrund immer noch weit verbreiteter Diskurse, die Tanz (pauschal) als eine nonverbale Praxis fassen und dieser dadurch vermeintlich geringere Zugangsbarrieren zuschreiben (vgl. Klepacki & Liebau, 2008; Fleischle-Braun, 2009; Zirfas & Westphal, 2014). Die Frage nach den Begrifflichkeiten stellt dabei ein zentrales Bindeglied zwischen Theorie und Praxis (quer zu Forschung und Vermittlung) dar. So bilden systematische Diskursanalysen zu zentralen Begriffen des Feldes eine wesentliche Aufgabe der Forschungsheuristik. Über eine Auseinandersetzung mit der feldimmanenten Vielfalt, Differenz und Spezifik von Begrifflichkeit in Relation zur eigenen Forschungsperspektive kann wiederum die Bedeutung von rekursiven Verfahren zur Befragung eigener Grundannahmen verdeutlicht werden.

2. Blickschulung für die Komplexität der Vollzugswirklichkeiten tänzerischer Vermittlungspraktiken. Vor dem bisher dargestellten Hintergrund plädiert die Forschungsheuristik im zweiten Teil für die Notwendigkeit von Forschungsdesigns, die sich an den Vollzugswirklichkeiten tänzerischer Vermittlung orientieren und nicht primär Konzepte der Vermittlung oder Schlagworte (entlang von im Feld typischen Abgrenzungen) fokussieren: Um die Dominanz oftmals dichotomer Konstruktionen und ‚ideologisierter' Begriffe aufzubrechen, fördert dieser Teil einen Zugang, der die praxisimmanenten Erfahrungen und (körperlichen) Wissenskulturen aller Teilnehmenden in den Blick nimmt und diese analytisch mit im Feld aufgerufenen Diskursen, Setzungen, Ausschlusspraktiken, impliziten Regeln etc. gegenliest. Beispielsweise wird die Frage, wie Teilnehmende die Regeln des Feldes erlernen und adaptieren, anhand von Auswertungen unterschiedlicher Gruppengespräche verdeutlicht. Dabei wird auch nachvollziehbar, dass es nicht zu einer Deckung von Vermittlungskonzept und

Erfahrungen der Teilnehmenden kommen kann: Vielmehr können Erfahrungen als transsequenzielle Prozesse des Aneignens (re-)konstruiert sowie Differenzerfahrungen der Aneignung aufgezeigt werden. Dieser Zugang schließt zwar die Analyse von Aufgabenkulturen sowie Konzepten (Institutionen, Lehrender) ein, reduziert jedoch tänzerische Vermittlung nicht darauf.

Der zweite Bereich zielt damit übergreifend darauf, die Komplexität tänzerischer Vermittlungskonstellationen als Zusammenwirken multipler Faktoren aufzuschlüsseln und hierüber Beobachtungs- und Frageperspektiven zu differenzieren und spezifizieren. Dabei provozieren die begleitenden Beispielanalysen eine Blickschulung, die u. a. darauf zielt, eine differenzierte Beschreibungskompetenz für Bewegungsgeschehen, Gruppengefüge, choreografische Prozesse und Körperlichkeiten zu entwickeln. Spannenderweise geraten gerade Bewegungen und Körper in empirischen Beobachtungen und Veröffentlichungen zu Tanz im Bereich Kultureller Bildung in ihrer Spezifizität aus dem Blick. Beispielanalysen in diesem Bereich zielen daher u. a. darauf, unterschiedliche bewegungsanalytische Ebenen (z. B. der Initiation, des Tonus, welche Sinne wie bearbeitet werden, etc.), Generierung von Material und Struktur, Formen der Beteiligung, entstehende Atmosphären und Gruppengefüge in jeweils unterschiedlichen Konstellationen differenzierbar zu machen und ggf. quer zu lesen zu den im Projekt/von Lehrpersonen avisierten Tanz-, Körper- oder Leistungsverständnissen. Dazu gehört auch eine Sensibilität für die Historizität von Bewegungsansätzen, eine genealogische Forschung (im Sinne Foucaults) zu Prinzipien der Vermittlung bzw. Wissen um choreografische und vor allem syntaktisch-dramaturgische Strategien.

3. Anbindungs- und Adaptionsmöglichkeiten für interdisziplinäre Forschung und den Transfer in andere Kontexte. Darauf aufbauend werden im dritten Teil der Heuristik Beobachtungskategorien entwickelt, die körpertheoretische Fundierungen, institutionskritische und soziologische Konstrukte sowie solche der Inklusion oder Disability Studies mit einbeziehen, um damit Anschlüsse an aktuelle Forschungsdebatten zu suchen. Damit zielt die Heuristik auf eine Förderung interdisziplinärer Forschung, welche die Auseinandersetzung mit tänzerischer Vermittlungspraxis als relevante Dimension im weiteren Feld der Forschung zu (Kultureller) Bildung aufzeigt. Beispielhaft ist hier eine Sensibilisierung für die Differenz und Reibung zwischen tanzästhetischen und tanzvermittelnden Diskursen. So unterstützt die Heuristik dabei, Bezüge und Konflikte herauszuarbeiten zwischen institutionskritischen Forschungsperspektiven und solchen, die sich für das Erlernen von sozialen Kompetenzen interessieren (vgl. Hardt, 2016; Jackson, 2011). Ebenso lassen sich mit einer Diskussion von Körperlichkeit Anschlüsse an körpersoziologische Perspektiven aufzeigen (vgl. Stern, 2012, 2014). Ferner werden Bezüge zu gendertheoretischer Forschungen gesucht: Die Fragen regen z. B. dazu an, Kategorien wie „Rolle" oder „Stereotyp" von Gender, mit denen in der Kulturellen Bildung oftmals noch operiert wird, für Perspektiven zu eröffnen, die nicht nur „Repräsentation" von Gender, sondern auch ein (Un-)Doing Gender und Fragen von Ermächtigungsstrategien in diversen Kontexten in den Blick nimmt (vgl. Hardt & Weber, 2013), die mithin quer zu eigenen „emanzipierten" Wertvorstellungen und Normen verlaufen. Diese Dimensionen lassen sich sehr viel weiter aufschlüsseln und bedürfen dabei jeweils einer klaren Perspektivierung, auf welche Ebenen (des Analyse-

modells) die Fragestellungen fokussieren. Dies schließt nicht zuletzt auch Fragen der Reflexion von Werten und Normen ein, die Forschungs- und Tanzpraxis durchziehen.

Die Entwicklung der hier vorgestellten Forschungsheuristik schloss damit immer wieder Fragen der Analyse von Vollzugsgeschehen tänzerischer Praktiken ein, die auch für die Entwicklung des Selbstreflexionsbogens fruchtbar gemacht wurden. Dabei gilt es eine Offenheit und Neugier für die Vielfalt tänzerischer Vermittlungskonstellationen zu fördern, die einerseits im Austausch und Zusammenspiel von Theorie und Praxis einen ausdrücklichen Mehrwert erkennt und die sich anderseits nicht davor scheut, über eine kritische Fundiertheit Konflikt, Auseinandersetzung und Widerstreit als produktive Größen fruchtbar zu machen.

5. Selbstreflexionsbogen und Manual (TP1)

Die breite Vielfalt tänzerischer Vermittlungspraktiken im Kontext Kultureller Bildung korrespondiert mit einer Reihe von Faktoren, die zudem miteinander interagieren. So zeigen sich die *Gegenstandsverständnisse* von Tanz, die von Vermittelnden implizit/explizit vertreten werden, als sehr unterschiedlich: Das Spektrum relevanter tänzerischer Formen, Techniken, Stile u. a. wird a) gerade nicht einheitlich gesehen bzw. definiert, b) nur selten bildungstheoretisch als relevant gesetzt und damit c) nicht differenziert für konkrete Konzeptionen von beispielsweise Tanz-in-Schulen Projekten herangezogen. Ebenso weisen Tanzvermittelnde sehr unterschiedliche *biographische Reisewege* auf (z. B. Turnen/Rhythmische Sportgymnastik, Hip-Hop, Moderner Tanz/Elementarer Tanz, Ballett, Zeitgenössische/Somatische Techniken oder Mischungen aus diesen), die je spezifische *Zugänge zu* sowie *Formen von* Tanz zeigen. Dies begründet sich daraus, dass es keine standardisierten und institutionell einheitlich festgeschriebenen Ausbildungswege gibt, die Tanzvermittelnde zu durchlaufen haben. Als dritter wesentlicher Einflussfaktor zeigte sich das *Selbstverständnis* der bzw. als Tanzvermittelnden, das zwischen pädagogischen, sportlichen, professionell tänzerischen und/oder choreografischen und künstlerischen Selbstverständnissen variiert. Als Ergebnis der ersten Erhebungsphase sowie der vertiefenden Analyse während der Entwicklung des (Selbst-)Reflexionsbogens kann damit konstatiert werden, dass die Vielfalt tänzerischer Arbeitsweisen und Vermittlungspraktiken einerseits aus den je spezifischen Konstellationen resultiert, die sich aus den biographischen Reisewegen, Selbst- und Gegenstandsverständnissen bilden. Anderseits können diese Konstellationen höchst unterschiedliche Passungen zu den Rahmenbedingungen und Teilnehmenden von Projekten zur Förderung von Kultureller Bildung und Tanz aufweisen. So werden von Tanzvermittelnden einerseits immer wieder (Bildungs-)Potenziale von Tanz herausgestellt und anderseits die strukturellen und raumzeitlichen Rahmenbedingungen (z. B. zehn Termine à 90 min.) wie auch institutionellen Erwartungen (z. B. Produktorientierung/-verpflichtung in Form von finalen Inszenierungen/Aufführungen) ebenso wie ästhetische Orientierungen durch Erwartungen bspw. der Förderungsinstitutionen, involvierter Lehrender oder Eltern wie auch der Teilnehmenden selbst genannt, die in Kontrast zu den eigenen Arbeitsweisen treten können.

Vor dem Hintergrund dieser Pluralität und figurativen Komplexität von Tanzvermittlungs*konstellationen* (vgl. Hardt & Stern, 2019b) erweisen sich auch bisherige Evaluationsleitfäden sowie Forschungszugänge als problematisch, die oftmals Kategorien isoliert und/oder in einer dichotomen Strukturierung in Anschlag bringen (vgl. Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V., 2009): Unsere sekundären Analysen von Tanzvermittlungspraktiken zeigen beispielsweise, dass Unterscheidungen zwischen *kreativ-gestalterischen* oder *nachahmenden* Aufgabenstellungen zwar relevante didaktische Trennungen sein können, jedoch nur eingeschränkte Trennschärfen für Fragen der Bildungsrelevanz besitzen (vgl. auch die differenzierte Position zur Bildungsrelevanz von Nachahmung in Klinge, 2004). Ebenso bilden Kategorien wie *Produkt-* oder *Prozessorientierung* oder die inhaltlichen Setzungen bestimmter *Stile* von Tanz zwar prinzipiell praxisnahe Dimensionen ab, diesen kommt jedoch isoliert betrachtet keine analytische Schärfe für eine differenzierte Förderung von Selbstreflexion oder Erforschung Kultureller Bildung und Tanz zu (vgl. Hardt & Stern 2019a; Stern, 2019; Stern et al., 2017; Stern, 2012, 2014; siehe auch Rat für Kulturelle Bildung e. V., 2014).

Ein (Selbst-)Reflexionsbogen im Kontext von Kultureller Bildung und Tanz steht damit vor der Aufgabe, quer zu Fragen von Inhalten das *Wie* der Arbeitsweisen sowie die Prozessualität, Transsituativität und -sequenzialität von Vermittlung in den Blick zu nehmen. Ziel ist es, die Vermittelnden so in ihrem Erfahrungswissen ernst zu nehmen und sie zugleich im Sinne eines Professionalisierungsangebots durch reflexive Fokussierungen und Formate zu adressieren: Wie stellt sich die eigene Vermittlungspraxis hinsichtlich (implizit) leitender Ziele, (Selbst-)Verständnisse und pädagogisch-künstlerischer Praktiken des Vermittelns dar? Wie lassen sich diese im Rahmen Kultureller Bildung bewusstmachen, irritieren und befragen? Ziel des Reflexionsbogens ist auch, die Verstrickung in machtförmige Dominanzverhältnisse innerhalb des Feldes (bspw. Förderstrukturen) sowie in Vermittlungssituationen (bspw. eigene Vorurteile und Sprechweisen) zu analysieren und in das Vermitteln reflexiv zu integrieren (vgl. Mörsch, 2009).

Eine wesentliche Aufgabe der Entwicklung eines Selbstreflexionsinstruments bestand darin, die analytischen Kategorien und bildungsrelevanten Konstellationen von Tanzvermittlung, die das Analysemodell aufzeigt, gleichsam zurück in die konkrete Praxis der Tanzvermittlung und die Berufssprache von Tanzvermittelnden zu überführen. Dabei wurden systematisch acht Fokussierungen vorgenommen und fünf Formate gebildet, die zusammen darauf zielen, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen in und von Tanzvermittlungspraktiken, die eigene Position im Feld und (routinierte) Arbeitsweisen sichtbar werden zu lassen, zu reflektieren sowie alternative Arbeits- und Sichtweisen zu explorieren. Die analytische Schärfe des Modells bildet sich damit nicht nur *mit* den Fokussierungen ab, sondern geht vor allem auch in die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Fokussierungen ein: Hierzu wurden fünf Formate gewählt, mit denen die Perspektivierungen differenziert sowie multi-modal aufgeschlossen werden. Darüber werden Schwerpunktsetzungen von inhaltlichen Fokussierungen vorgenommen sowie – für bildungstheoretische Zielstellung hoch relevant – dynamische Figu-

rationen und Konstellationen zwischen mehreren Kategorien abgebildet und für eine Reflexion geöffnet.

Die systematischen Fokussierungen umfassen acht Bereiche:

Der Fokus (1) *Heute* greift aktuelle Erlebnisse der Tanzvermittlung auf, die hier vor dem Hintergrund der konkreten Bedingungen und aktuellen Arbeitsweisen reflektiert werden. Mit diesem Impuls wird die Aktualität von Vollzugswirklichkeiten angesprochen und hierüber argumentative Rückzüge auf Konzeptebenen unterlaufen. Mit dem Fokus (2) *Prozess* werden Fragen konkreter Vermittlungssituationen, Arbeitsweisen, divergierende Erwartungen, Ansprüche, Schwierigkeiten und Möglichkeiten alternativer Arbeitsweisen perspektiviert. Mit dem Fokus (3) *Aufgaben* zielt der Selbstreflexionsbogen u. a. darauf, für die Bandbreite der domainspezifischen Arbeitsweisen zu sensibilisieren, mögliche Fallstricke divergierender Interessenlagen und Erwartungen der heterogenen Teilnehmenden zu reflektieren und Arbeitsweisen sowie Aufgabenstellungen beispielsweise in ihrem (potenziell) sequentiellen und transsituativen Verläufen zu reflektieren. Der Fokus (4) *Bewegung* greift einen zentralen Inhalt ebenso wie ein wesentliches Medium und Agens von Tanzvermittlungspraktiken auf (Stern, 2014, 2019) und reflektiert davon ausgehend Fragen der Arbeitsweisen, Aufgabenkulturen und Zielstellungen. Der Fokus (5) *Scheitern* greift einerseits eine bildungstheoretisch zentrale Figur und anderseits eine feldspezifische Herausforderung von Projekten auf und sensibilisiert für eine (Neu-)Perspektivierung von Prozessen und Potenzialen, die Situationen des Ge- und Misslingens einschließen und (bildungstheoretisch) produktiv wenden. Der Fokus (6) *Kollektiv/Gruppe* sucht Reflexionen von Arbeitsweisen, Dynamiken und Prozessen von Vermittlungsverläufen mit Blick auf die Teilnehmendengruppen wie auch die (inter-professionellen) Vermittlungsteams. Der Fokus (7) *Vermittlung* reflektiert u. a. das Selbstverständnis von Tanzvermittelnden und deren impliziten und expliziten Wechselwirkungen mit den Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen; der Fokus (8) *Spannungsfelder der Vermittlungspraxis* zielt darauf, typische Problemlagen aufzuschließen, die sich in der konkreten Vermittlungspraxis ebenso wie den räumlichen, zeitlichen und institutionellen Rahmungen ergeben können sowie für alternative Zugange zu sensibilisieren.

Quer zu diesen thematischen Fokussierungen arbeitet der Selbstreflexionsbogen mit fünf Formaten, die als Möglichkeiten einer vielschichtigen und multi-modalen Selbstreflexion angeboten werden: Fragen, Aussagen, Aufgaben, aleatorisches Verfahren und Manual.

Das *erste* Format arbeitet mit *Fragen*, die an die Tanzvermittelnden gerichtet sind. Entscheidend dabei ist, dass die Fragen nicht auf eine richtig-falsch Logik hin ausgerichtet sind, sondern hierüber vielmehr Impulse gesetzt werden, die eigene Vermittlungspraxis zu reflektieren: (z. B. *Wie bezeichnest Du Dich selbst im Kontext Tanz und Kultureller Bildung?).* Das *zweite* Format arbeitet mit (provokativen) *Aussagen*, die typische Haltungen, Situationen der Tanzvermittlung bis hin zu konfliktreichen Konstellationen institutioneller Rahmungen oder ästhetischer Erwartungen aufgreifen und zuspitzen (z. B. *Meine ästhetischen Vorstellungen von Tanz lassen sich im Rahmen von*

Tanz-in-Schulen Projekten kaum umsetzen!). Ziel ist es, die eigene Position im Feld bewusst zu machen, mithin durch Zuspitzungen zu provozieren und eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen anzustoßen.

Das *dritte* Format arbeitet mit *Aufgaben* (z. B. Erstellen einer Mindmap, einen Brief an ‚den Tanz' schreiben, Zeichnung eines Projektverlaufs). Mit diesen Aufgaben sollen grundlegende Sichtweisen, Erfahrungen, Routinen und Wertungen sprachlich-bildlich sichtbar und damit einer Reflexion zugänglich gemacht werden, in der auch blinde Flecken, Diskrepanzen oder Eigentümlichkeiten der eigenen Praxis aufscheinen können.

Das *vierte* Format arbeitet mit einem *aleatorischen Verfahren* und zielt auf ein spielerisches Brechen von Routinen und Explorieren von Alternativen: Die hierzu entwickelten *Kill-Your-Darlings* Würfel fokussieren mit den Kategorien Ziele, Inhalte und Methoden drei grundlegende Dimensionen von Tanzvermittlung, die als Würfelspiel alle drei Dimensionen in Form zufallsgesteuerter Konstellationen provoziert. Die Aufgabe besteht dann darin, entsprechend der gewürfelten (mithin absurden) Konstellation aus einer Zielstellung, die gefördert, einem Inhalt, der dazu genutzt, und einer methodischen Arbeitsweise, die dafür eingesetzt werden soll, z. B. Übungen, Aufgaben, Impulse, Fragen usw. zu entwickeln. Dieses spielerische Format kann dabei (wie der Reflexionsbogen insgesamt) nicht nur alleine, sondern auch von mehreren Personen kollektiv eingesetzt werden.

Das *fünfte* Format arbeitet mit *Manual-Beiträgen*, die kurze Einblicke in Vermittlungspraktiken bieten, typische Ausgangs- und Problemlagen (in O-Ton-Qualität) aufzeigen sowie in bildungstheoretischer Perspektive interessante Wendungen, Arbeits- und Vorgehensweisen anbieten. Dieses Format ist quer zu den anderen Formaten angelegt und lenkt den Blick auf vertraute Situationen, die als Konstellationen perspektiviert werden, Routinen irritiert und z. B. alternative Arbeitsweisen exemplarisch aufzeigt.

Der Selbstreflexionsbogen arbeitet dementsprechend mit zwei Strategien, um Vermittelnden im Feld Kultureller Bildung ein Angebot (selbst-)reflexiver Positionierung und Professionalisierung zur Verfügung zu stellen. Mit der ersten Strategie werden *Fokussierungen* vorgenommen, die typisch für die Vermittlungspraxis sind und damit in Resonanz zu den Erfahrungen von Tanzvermittelnden treten. Mit der zweiten Strategie werden diese Fokussierungen über verschiedene *Formate* multi-modal aufgeschlossen. Ziel dieser Strategie ist damit, einerseits aus der Praxis heraustretend die Fokussierungen als einen analytischen Angebotsraum der Selbstreflexion zu offerieren, der zugleich unterschiedliche Arbeitsweisen und Präferenzen (schriftlich, bildlich; systematisch, konzeptionell oder exemplarisch-aktuell; analytisch und spielerisch) bedient. Und andererseits gilt es, die gewonnenen Einsichten oder Absichten (selbst-) kritisch, z. B. durch provozierte Querverweise zwischen einzelnen Fokussierungen und Formaten, gegenzulesen.

6. Fazit

Die beiden qualitativen Instrumente adressieren Tanzforschende bzw. Tanzvermittelnde und verstehen sich dabei als sich ergänzende Formen einer kritischen und selbstreflexiven Praxis. Sie führen zu einer Begriffsschärfung und Aufschlüsselung komplexer Konstellationen von Vermittlungspraktiken im Tanz und können zudem jeweils für die weiterführende Praxis adaptiert und fokussiert verwendet werden. Sie stellen damit je spezifische und adressatengerechte Produkte dar und können zugleich als Grundlagen für die analytische Kategorienbildung und Fragestellungen quantitativer Forschung dienen, wie der weiterführende Beitrag zum Verbundprojekt aufzeigen wird.

Literatur

Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V. (2009). *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena.

Barthel, G. (2017). *Choreografische Praxis Vermittlung in Tanzkunst und Kultureller Bildung*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839437797

Behrens, C. (2012). *Gestalten, Tanzen und Darstellen aus Schülerperspektive.Eine empirische Studie aus handlungstheoretischer Sicht* (= Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 23). Oberhausen: Athena.

Bischof, M. & Nyffeler, R. (Hrsg.). (2014). *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren*. Zürich: Chronos.

Fink, T. (2015). Vorwort. In Ders., B. Hill & V.-I. Reinwand (Hrsg.), *Forsch!: Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 47, S. 7–9). München: kopaed.

Fleischle-Braun, C. (2000). *Der moderne Tanz: Geschichte und Vermittlungskonzepte*. Butzbach: Afra.

Fleischle-Braun, C. (2009). Professionelle Selbstreflexion und Selbstevaluierung als Bestandteil des Qualitätsmanagements von Tanz-in-Schulen-Projekten. In Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V. (Hrsg.), *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen: Befunde aus Evaluation und Forschung* (S. 177–189). Oberhausen: Athena.

Fleischle-Braun, C. & M. Kessel (2019). *Ein Leitbild für das Berufsfeld der Tanzpädagogik?* Verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/leitbild-berufsfeld-tanzpaedagogik

Geimer, F. & von Rosenberg, F. (2013). Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen* (S. 141–154). Budrich: Opladen u. a. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.9

Hardt, Y., Stern, M., Steinberg, C., Neuber, N., Spahn, L., Leysner, M., … & Rudi, H. (i. E. 2020). Körperlich-sinnliche Weltbezüge erforschen: methodische Reflexionen und analytisches Model am Beispiel Kultureller Bildung im Tanz. In S. Konietzko

(Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung – Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.

Hardt, Y. (2016). Support and Following: Re-Visiting Movement Choirs and Public Performance. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 2016, 198–207. https://doi.org/10.1017/cor.2016.27

Hardt, Y. & Stern, M. (Hrsg.). (2011). *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (TanzScripte, Bd. 24). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419236

Hardt, Y. & Stern, M. (2015). Körper und/im Tanz – historische, ästhetische und bildungstheoretische Dimensionen. In J. Zirfas, B. Jörissen & D. Lohwasser (Hrsg.), *Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung* (S. 145–162). Leipzig: Spector Books.

Hardt, Y. & Stern, M. (Hrsg.). (2019a). *Körper – Feedback – Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischen Wissens- und Vermittlungspraktiken*. München: kopaed.

Hardt, Y. & Stern, M. (2019b). Doing Feedback: Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstellationen von Körper–Feedback–Bildung. Eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (S. 10–31). Bielefeld: transcript.

Hardt, Y. & Weber, A.-C. (2013). Eine Einleitung. In Dies. & M.-L. Angerer (Hrsg.), *Choreographie – Medien – Gender* (S. 9–25). Berlin/Zürich: Diaphenes.

Jackson, S. (2011). *Social Works. Performing art, supporting publics*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203852897

Kelle, U. (2007). Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory". In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. u. erweit. Aufl., S. 32–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2_2

Klepacki, L, & Liebau, E. (Hrsg.) (2008). *Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzes*. Münster u. a.: Waxmann.

Klinge, A. (2004). Tanzen – zwischen Nachmachen und Gestalten. Hilfen und Anregungen für den Unterricht. *sportpädagogik, 28*(5), 20–25.

Klinge, A. (2010). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (TanzScripte, Bd. 20, S. 79–94). Bielefeld: transcript.

Klinge, A. (2014). Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S. 59–69). Zürich: chronos.

Krinninger, D. & Müller, H.-R. (2012). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 57–75). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.6

Mörsch, C. (2009). *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zürich/Berlin: diaphanes.

Mörsch, C. (2019). *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung* (Studien zur Kunstvermittlung, 2). Wien: Zaglossus.

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2014). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung.* Essen: Gilbert & Gilbert.

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Gilbert & Gilbert.

Scheffer, T. (2013). Die trans-sequentielle Analyse – und ihre formativen Objekte. In R. Hörster, S. Köngeter & B. Müller (Hrsg.), *Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge* (S. 89–114). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18953-6_4

Stern, M. (2012). Welterzeugung und ästhetische Bildung? Reflexionen zu Selbst- und Weltverhältnissen im Tanz. In C. Behrens, H. Burkhard, C. Fleischle-Braun & K. Obermaier (Hrsg.), *Tanzerfahrung und Welterkenntnis* (S. 229–239). Leipzig: Henschel.

Stern, M. (2014). Bildungstheoretische Reflexionen zum Performativitätsverständnis von Tanzvermittlung. In C. Behrens & C. Rosenberg (Hrsg.), *TanzZeit – LebensZeit* (S. 57–73). Leipzig: Henschel.

Stern, M. (2019). Und dann macht's: Dschschid-Bum-Bang! Eine bildungstheoretische Perspektive auf Feedbackpraktiken. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Körper – Feedback – Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischer Wissens- und Vermittlungspraktiken* (S. 68–89). München: kopaed.

Stern, M., Konowalcyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Steinberg, C. (2017). Tanz und Bewegungstheater. Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule (TuB). In Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung* (S. 75–83). Essen: Gilbert & Gilbert.

Unterberg, L. (2018). *Qualität in der Kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.

Westphal, K., Bogerts, S., Uhl, M. & Sauer, I. (Hrsg.). (2018). *Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in zeitgenössischer Theater-, Tanz- und Performancekunst* (Theater, Tanz, Performance, Bd. 3). Oberhausen: Athena.

Zirfas, J. (2017). Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. In T. Braun & K. Witt (Hrsg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?* (Kulturelle Bildung, Bd. 54, S. 23–42). München: kopaed.

Zirfas, J. & Westphal, K. (2014). Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen in phänomenologischer Perspektive. In E. Liebau & B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 55–67). München: kopaed.

Ulrich Frick, Katrin Rakoczy, Miles Tallon, Susanne Weiß & Ernst Wagner

„Ich sehe was, was du nicht siehst!“ Erste Bausteine zur Messung von Bildkompetenz bei Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe

1. Fragestellung

Was lernen die Schüler*innen im Kunstunterricht? *Wie gut* lernen sie es? Das zentrale Lernziel des Kunstunterrichts kann mit dem Konzept Bildkompetenz formuliert werden. Lässt sich diese Kompetenz auf Niveaus klassifizieren wie z. B. die Sprachkompetenz in einer erlernten Fremdsprache? Oder ist es sinnvoller, ein *Profil* über mehr oder weniger stark miteinander korrelierende Teilkompetenzen zu benutzen, um Bildungseffekte messbar zu machen? Als Teil des Verbundprojekts BKKB („Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung – was ist und wie fördert man Bildkompetenz?“) geht das Projekt BKKB Assessment der Frage „Was ist Bildkompetenz?” nach (Förderkennzeichen 01JK1606A). Im zweiten Projekt des Verbunds (BKKB Unterricht, Förderkennzeichen 01JK1606B) wird die zweite Hauptfrage des Verbundprojekts „Wie fördert man Bildkompetenz?“ bearbeitet. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf BKKB Assessment. Das Projekt bedient sich des Methodenkoffers der Psychometrie. Ziel ist die Entwicklung einer Testbatterie von visuell-ästhetischen Aufgaben, die eine sinnvolle, inhaltlich gültige Aussage über die Bildkompetenz eines/r Lernenden erlauben (d. h. Bildkompetenz *valide* messen können), Ergebnisse mit möglichst wenig Messfehlern zeitigen (d. h. *reliabel* messen), und von den Lehrenden unabhängig (d. h. *objektiv*) sind. Wichtig ist für das Vorhaben insbesondere, dass keine Neuauflage eines Intelligenztests (eingeschränkt auf visuelle Wahrnehmung) entsteht, sondern dass die ästhetische Dimension (ästhetisches Erleben, Wertschätzung, Deutung, Produzieren von „Bildern“[1]) im Messgegenstand Berücksichtigung findet.

BKKB stützt sich auf die Vorarbeiten, die sich auf europäischer Ebene seit Jahren mit diesem Thema beschäftigen (European Network for Visual Literacy, ENViL) und dazu ein phänomenologisch abgeleitetes, detailliertes Konzept vorgelegt haben (Wagner & Schönau, 2016). Das Projekt BKKB widmet sich einer Umsetzung dieser existierenden Theorievorgabe in empirisch prüfbare, konkrete Einzelaufgaben (vgl. 2.1.), und erhebt Daten in einer großen Schülerstichprobe, um mit empirischen Ergebnissen die weitere Konzeptbildung zu ermöglichen und Vergleichsmaßstäbe für die Anwendung eines solchen Bildkompetenztests im Einzelfall bereit zu stellen.

1 Bild wird dabei, der Definition der KMK entsprechend, sehr breit aufgefasst: „Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung […]“ (KMK, 2005).

1) „Dalli Klick“
2) Triple Comparison
3) Exclusion (e.g. Church)
4) Matrix completion
5) Ranking (e.g. „abstraction“)
6) Visual Memory
7) Identify differences
8) Identify meaningful areas
9) Combine (correct solution)
10) Combine (creative solution)
11) Complete picture
12) Avatar
13) Mental rotation
14) Spatial orientation
15) Identify perspective
16) Colour sensitivity
17) Colour & form recognition
18) Colour memory
19) Colour and meaning
20) Match picture-social cluster
21) Match perspective-person

Abb. 1: Übersicht über die eingesetzten generischen Aufgaben

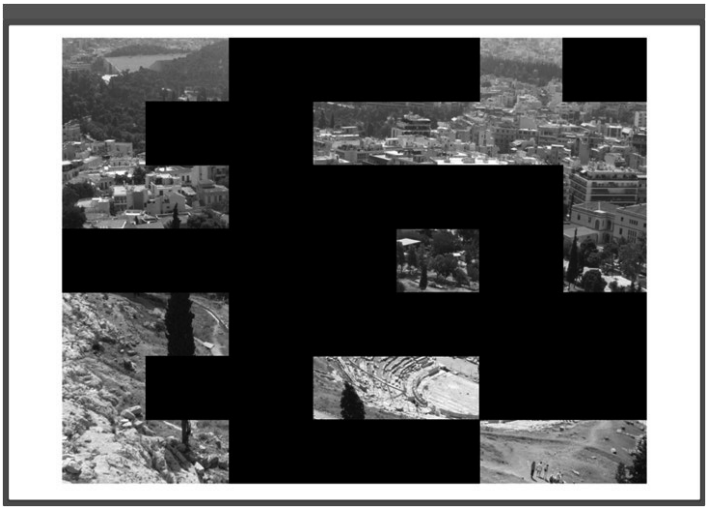


Abb. 2: Beispiel für eine Aufgabe vom Typ „Dalli-Klick“

2. Design, Methoden und Stichproben

Zur Bearbeitung der Fragestellungen wurden im Verbundprojekt drei empirische Studien durchgeführt: die Eye-Trackingstudie (vgl. 2.4), die Querschnittsstudie (vgl. 2.5) und die Unterrichtsstudie (vgl. gesonderte Darstellung, nicht in diesem Band enthalten).

2.1 Tablet-basiertes Befragungstool

In 21 verschiedenen Aufgabenstrukturen wurden jeweils identische Bearbeitungsmodi für visuelle Aufgaben entwickelt und zwischen einer und sieben Detailaufgaben pro generischer Aufgabe („Spiele“ genannt) zusammengestellt. Die generischen Aufgaben sind folgende (vgl. Abb. 1):

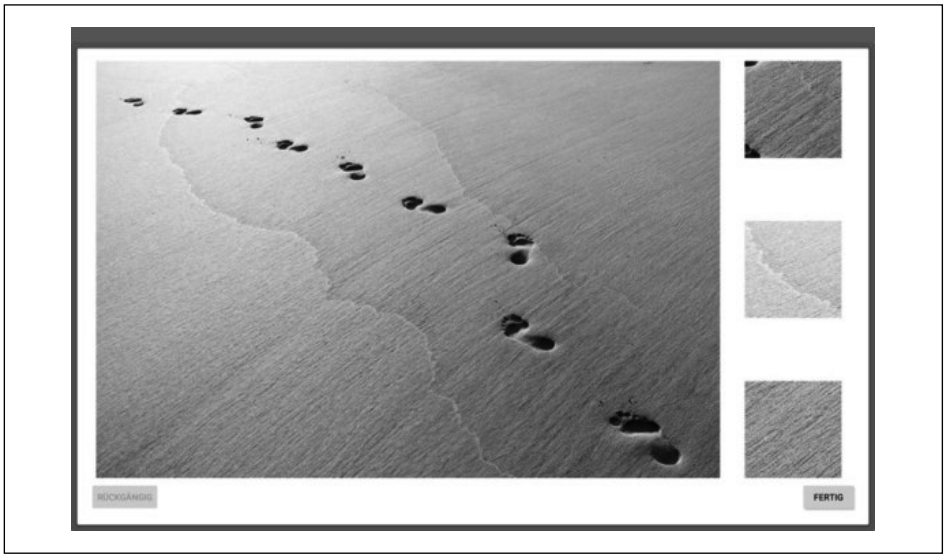


Abb. 3: Beispiel für eine eingesetzte Suchaufgabe

Von der programmiertechnischen Anforderung her sind einige dieser „Spiele" (z. B. „Ranking" und „Mental Rotation") identisch, ebenso die Spiele „Triple Comparison" und „Exclusion". Sie unterscheiden sich aber in der Aufgabenanweisung und den zur Lösung notwendigen kognitiven Operationen, so dass sie als getrennte Aufgabenstellungen behandelt wurden.

Aus Platzgründen können hier nur wenige Aufgabenstrukturen beispielhaft dargestellt werden. Das Spiel „Dalli Klick" deckt von einem komplett abgedeckten Bild zeitgesteuert in gleich großen, vorab randomisiert bestimmten Quadraten immer weitere Bildbereiche auf. Die Probanden können diesen Prozess unterbrechen, und in einem Popup-Window ihre Vermutung des Bildinhalts eintippen. Die Zeit bis zum Lösungsversuch wird registriert. Nach der Eingabe des persönlichen Tipps erscheint ein zweites Fenster mit acht Lösungsstichworten, von denen die Probanden den richtigen auswählen sollen. Dieser zweite Schritt dient in der Auswertung zur Bestätigung des ersten Tipps (z. B. bei unscharfen sprachlichen Eingaben). Spracheingaben werden händisch kodiert als richtig/falsch. Im Beispiel (vgl. Abb. 2) wurden Titel wie „Amphitheater" als Lösung akzeptiert, aber „mediterrane Stadt" als zu ungenau und den optischen Schwerpunkt vernachlässigend abgelehnt. Weitere Fotos dieser Aufgabe zeigten einzelne Objekte wie „Sonnenbrille" und „Spielfiguren" aber auch ganze Szenen wie „Kunstausstellung" oder „Marktplatz". Die Auswertung berücksichtigt also sowohl die Lösungsgeschwindigkeit, wie die Korrektheit der Lösung.

In der Aufgabe 8 (Identify meaningful areas, Abb. 3) wurde eine Suchaufgabe realisiert. Dabei sollten die Probanden drei Details in einem Bild wiederfinden. Die Bilder wurden in aufsteigender Schwierigkeit präsentiert. Die Details konnten mit Bildschirmberührung ausgewählt werden. Dabei wurden die Zeit und die Korrektheit des gewählten Bereichs ausgewertet. Die Aufgabe ist auch Teil der Itembatterie für die

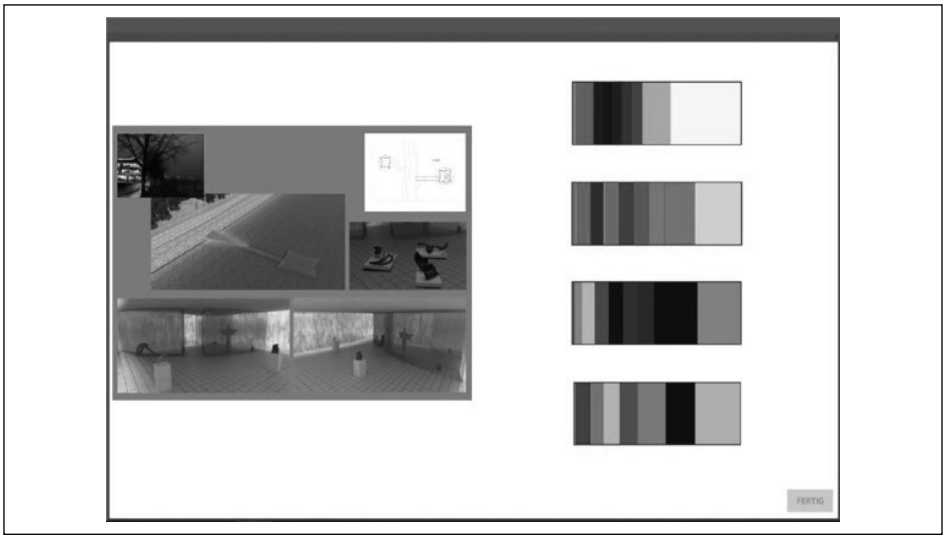


Abb. 4: Beispiel für eine eingesetzte Aufgabe zur Farbpalettenauswahl

der Eye-Tracking-Teilstudie (siehe 2.4). Das Beispielbild zeigt eine eher schwierigere Aufgabe.

In der Aufgabe „choose palette" (vgl. Abb. 4) mussten die Probanden aus einer Auswahl an Farbpaletten die richtige Farbkomposition eines Bildes auswählen. Eine ähnliche Aufgabe „make palette" erlaubte es den Probanden, aus 10 Farben die korrekten Farben für die Farbpalette auszuwählen, wobei das Bild dann nicht mehr sichtbar war.

Tabelle 1 zeigt Überschneidungen der Domänen im ENVIL Kompetenzmodell und wie diese in den Bildkompetenz-Test abgebildet wurden. Kompetenzen (die in Klammern gestellt sind) werden indirekt abgebildet. Sehr allgemeine Kompetenzen wie „Perceive" (Wahrnehmen) werden bei fast allen Aufgaben abgebildet und werden daher nicht immer explizit erwähnt. Teilkompetenzen wie Describe, Empathise, Communicate, Present oder Realize werden nur bedingt abgebildet, da diese besser im Unterrichtsgeschehen (z. B. das Präsentieren einer Gruppenarbeit, oder das Kommunizieren von Ideen) beobachtbar sind.

Tab. 1: Überschneidungen zwischen ENViL-Strukturmodell und BKKB-Test

Aufgabe/Item im Test (projektinterner Name des jeweiligen „Spiels")	**Teilkompetenz bei ENViL-Modell**
Dalli Klick	Interpret, (envision), judge, perceive, describe
Triple Comparison	Perceive, analyse, judge
Exclusion	Perceive, analyse, judge
Matrix Completion	Judge, perceive, analyse
Ranking	Interpret, judge, (value), (experience aesthetically)
Identify Detail	Perceive, analyse, interpret

Aufgabe/Item im Test (projektinterner Name des jeweiligen „Spiels“)	**Teilkompetenz bei ENViL-Modell**
Complete Picture	Create, (envision), experiment, (realise), (use), (present), (describe)
Avatar	Create, (experiment), judge, use
Mental Rotation	Judge, analyse, envision
Spatial	Judge, analyse, envision
Identify Persp	Judge, analyse, envision
Choose Palette	(empathise), analyse
Color Form	Judge, analyse, envision
Memorize	Judge, analyse, envision
Match Persp	Judge, analyse, envision
Willing2pay	Value, (empathise)
Process Models	Judge, analyse, interpret, (describe)
Make Palette	(experience aesthetically), (empathise), (experiment), interpret
Identify_floors	Judge, analyse, envision

2.2 Validierungskonzept für das Assessment Instrument

Die Gültigkeit (oder inhaltliche Stimmigkeit) eines Messinstruments ist zuallererst ein theoretisches Problem. Das ENViL-Netzwerk hat zur Bestimmung des hypothetischen Konstrukts „Bildkompetenz“ wichtige Vorarbeiten geleistet. Bei der Operationalisierung in konkrete Bildaufgaben waren die Experten*innen dieses Netzwerkes mit beteiligt. Dadurch kann die zu fordernde „face validity“ (Augenscheinvalidität) der ausgewählten Aufgaben als erfüllt und als Beitrag zur „Konstruktvalidität“ gelten.

Daten-getriebene Modellierungen der durch die ausgewählten Einzelaufgaben gemessenen latenten (d. h. nicht direkt beobachtbaren) Kompetenzen können und sollen die Vorstellungen über Bildkompetenz auch auf der Seite der Theorie weiter differenzieren helfen. Vergleicht man zudem als Experten*innen der Bildkompetenz anerkannte Personen in ihrem Lösungsverhalten mit Nicht-Experten*innen, und hilft die Expertise zu einem „höheren“ oder qualitativ anderen Leistungsniveau bei den ausgewählten Items, dann kann dies als empirischer Hinweis im Sinne einer Kriteriumsvalidität interpretiert werden.

2.3 Pilot-Testung der Befragungen

Die Pilotierung der *Querschnittsstudie* fand im Mai 2017 in zwei Klassen an hessischen Schulen statt. Die jeweils in den Pilot-Tests erhobenen Daten sind nicht Bestandteil des endgültigen Datensatzes der BKKB Studie.

Das Assessment Tool wurde speziell für die BKKB-Studie entwickelt. Die Tablets eines Klassensatzes werden über WLAN mit einem lokalen Server verbunden. Die generierten Daten (Reaktionszeiten, Verweildauern auf jeder Seite, angetippte Antworten etc.) werden direkt an den Server übertragen Die Anwendung erlaubt die simultane Verwendung von unterschiedlichen „Spielen". Auch eine zeitliche Taktung für äquidistante Erhebungen im Unterrichtsverlauf (Tablets blinken zeitgleich auf) wurde für die Unterrichtsstudie realisiert.[2] Die Pilottestung ergab für ein Item der Ranking-Aufgaben eine Unklarheit, in welcher Reihenfolge die Verpackungen von Haushaltsprodukten (hier: Salz) korrekt angeordnet (von „billig" zu „teuer") werden können. Daher wurden die entsprechenden Bilder von Salzpackungen komplett durch eine neue Serie von Fotografien ersetzt, die neu in einer Feinkost und Lebensmittelabteilung eines Kaufhauses im Juni 2017 eingekauft wurden und für die also unzweifelhafte Preisangaben vorlagen.

Die Anzahl der vorgelegten Aufgaben wurde in diversen „Spielen" gegenüber dem ursprünglichen Itempool verkleinert, weil das Erhebungssetting Unterrichtsstunde keine Bearbeitungszeiten über 45 Minuten (für den Assessment-Part der Gesamtbefragung) zuließ.

2.4 Eye-Tracking-Studie mit Experten*innen und Novizen*innen

Die Eye-Tracking Studie dient zur externen Validierung des Messinstruments und soll die Bildkompetenz Expertise (z. B. durch explizite oder implizite visuelle Problemlösestrategien) aufzeigen. Für die Eye-Tracking Studie wurden 5 Aufgaben ausgewählt, für die die Analyse von Blickbewegungen besonders vielversprechend ist: Dalli Klick (Bilder erkennen), Identify Details (Details finden), Mental Rotation, Ranking (Bilder sortieren) und Prozessmodelle verstehen (logisches Schlussfolgern aus visueller Information). Letztere Aufgabe dient der diskriminativen Validität, da angenommen wird, dass klassisch-logische Denkprozesse weniger stark von Bildkompetenz beeinflusst werden. Eine hohe Ausprägung an Bildkompetenz sollte demnach *keine* relevanten Vorteile zur Aufgabenlösung beisteuern. Bei allen Aufgaben spielt die Verteilung von Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle, welche durch Blickbewegungsmessungen näher beschrieben werden kann. Alle Aufgaben bieten die Möglichkeit, abgrenzbare Areas of Interests (AOIs) zu definieren, bei denen die Häufigkeit und Dauer von Fixationen über die Zeit wie auch über Personen(gruppen) hinweg aggregiert untersucht werden können.

Im Rahmen der Eye-Tracking-Studie wurden zwei Probandengruppen unterschiedlicher Kompetenzniveaus untersucht. Diese beiden Kompetenzniveaus „Experten" und „Novizen" wurden mit Studierendengruppen aus unterschiedlichen Studienfächern und Erwachsenen mit beruflichen oder akademischen Kunstbezug dargestellt. Kunststudent*innen stammten von der „*Kunsthochschule für Medien Köln*" oder der

2 Die Umsetzung des Befragungskonzeptes erfolgte im Wege einer Zusammenarbeit mit dem Institut für Datenbanken und Informationssystem der Universität Ulm. Weitere technische Details zum Assessment Tool finden sich bei (Andrews et al., 2018).

„*International School of Design*" in Köln und waren überwiegend im 1. bis 3. Semester. In der Novizengruppe waren Studierende kunstferner Studiengänge sowie erwachsene Angestellte der Hochschule bzw. Büroangestellte ohne wesentlichen Bezug oder Interesse an „Visual Art". Mit allen Proband*innen wurden jeweils eine einmalige Testung nach identischem Ablauf durchgeführt. Das mobile Eye-Tracking Setup erlaubte die Testung auch in Räumlichkeiten außerhalb der Hochschule (Augsburg, Ulm, München, ENViL-Netzwerktreffen in Paris) zu vermessen.

2.5 Stichproben und Feldarbeit Querschnittstudie

Mit den Kunstlehrkräften aus einer Liste sämtlicher Gymnasien, Realschulen und Integrierten Gesamtschulen der Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern wurde Kontakt aufgenommen. Auf Vermittlung eines Mitglieds der Expertenbegleitgruppe ergab sich zusätzlich die Teilnahme einer Schule aus Schleswig-Holstein. Die Rückmeldung sowie die Teilnahme der Schulen erfolgte freiwillig, was möglicherweise einen Bias zugunsten besonders engagierter Kunsterzieher*innen bedeutet.

Die Befragung wurde in den teilnehmenden Schulklassen während einer Doppelstunde Kunst durchgeführt. Jede/r Schüler*in erhielt dabei ein anonymisiert vorbereitetes Tablet, das mit dem Datenserver des Erhebungspersonals via lokales WLAN verbunden wurde. Die Nutzerführung für die Befragten verhinderte einerseits einen Ausstieg aus dem Befragungsprogramm, andererseits wurde jeder Befragungsteil (Bildschirm) mit der Eingabebestätigung durch den/die Schüler/in unmittelbar an den lokalen Server des Erhebungspersonals übertragen. Die beiden Teile des Befragungsprogrammes (Textfragen, Bildaufgaben) waren in der Reihenfolge durchmischt, um Ermüdungseffekte durch lange Blöcke von Textfragen zu minimieren. Die Reihenfolge der Fragen war einheitlich über alle Befragungen.

Das Projektteam führte in insgesamt 52 Klassen der 9. und 10. Jahrgangsstufe an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein mit insgesamt 1065 Schülern*innen im Zeitraum von Mai 2017 bis Juni 2018 im Kunstunterricht eine Erhebung via Tablet im Umfang von einer Doppelstunde während der regulären Unterrichtszeit durch. Die Begrenzung auf diese Schultypen resultierte aus dem Einschlusskriterium, dass tatsächlich Kunstunterricht an der Schule in der jeweiligen Jahrgangsstufe angeboten wurde.

Die Schülerinnen und Schüler konnten jederzeit bei Verständnisschwierigkeiten Fragen stellen. Die Räumlichkeiten der Schulen waren teilweise sehr unterschiedlich, manchmal wurde im „normalen" Schulraum der Test durchgeführt und manchmal in den Kunst-Fachräumen.

2.6 Feldbericht Eye-Tracking Untersuchung (25 Experten/innen, 14 Novizen/innen)

Die Expertengruppe bestand aus 25 Probanden aus dem Bereich Kunst und Design sowie aus Mitgliedern des Visual Literacy Netzwerks „ENViL" (14 männlich, 11 weiblich) im Alter von 19 bis 66 Jahren (MW=34.36, SD=14.69). In der Novizengruppe waren 14

Studierende kunstferner Studiengänge sowie erwachsene Angestellte der Hochschule bzw. Büroangestellte ohne wesentlichen Bezug zu oder Interesse an „Visual Art" (4 männlich, 10 weiblich) im Alter von 16 bis 44 Jahren (MW=26.93, SD=7.82).

Den teilnehmenden Brillenträger*innen wurden SMI-Korrekturlinsen angeboten, um am Experiment mit korrigierter Sehkraft teilnehmen zu können. Einige Proband*innen trugen Kontaktlinsen, welche die Aufnahme nicht behinderten. Die Proband*innen saßen 50 bis 80 cm vom Tabletbildschirm entfernt. Jede Sitzung begann mit einer 3-Punkt-Kalibrierung gemäß den Standardverfahren nach SMI iView. Es wurden die Standardparameter für die Augenbewegung aus SMI BeGaze Version 3.7 verwendet. Nur der Experimentator und der/die Teilnehmer*in waren während der Aufnahme anwesend. Die Räume waren nicht schalldicht, die Helligkeit der Aufnahmen wurde nicht kontrolliert und kann daher geringfügig abweichen. Die Eyetracking-Brille war mit einem nur für den Versuchsleiter einsehbaren Laptop verbunden, auf dem das Video der Augenbewegungen angezeigt und überwacht wurde. Die Stimuli wurden auf Android A6 Tablets mit einer Bildschirmgröße von 10.1 Zoll präsentiert. Das Setup und der Ablauf wurden jedem Teilnehmer erklärt, bevor er die Brille aufsetzte. Während der Aufzeichnung saß der Experimentator hinter oder neben dem Teilnehmer an einem separaten Tisch. Die zeitliche Dauer eines Eyetracking-Experiments variierte zwischen 30 Minuten und 60 Minuten, durchschnittlich ca. 45 Minuten. Alle Teilnehmenden gaben eine schriftliche Einverständniserklärung ab.

Aus der Eye-Tracking Studie waren Probanden auszuschließen, welche trotz Korrekturgläsern die Instruktionen auf den Tablets nicht lesen konnten, bzw. erhebliche Probleme beim Lesen nannten. Außerdem musste die Qualität der Aufzeichnung der Augenbewegungen eine Mindestanforderung erfüllen. Die BeGaze SMI „Tracking Ratio" musste größer als 95% sein. Die „Tracking Ratio" ist definiert als die Anzahl an gültigen Blickpositionen (ungleich 0) geteilt durch die Frequenzrate der Aufzeichnung multipliziert mit der Länge der Aufzeichnung ausgedrückt in Prozent. Diese Grenze wurde gewählt, da sie in Voruntersuchungen (nach Begutachtung der Rohdaten) auf Frame-Verlust, d. h. durch Übertragungsfehler entstandener Datenverlust (z. B. Augenlid verdeckt Pupille, Lichtreflexion der Pupille nicht übertragen) von unter 5% hinwies. Insgesamt wurden im Experiment „*Business Process Models*" 5 Eyetracking-Versuchpersonendatensätze (2 wg. visus, 3 wg. tracking quality), und im Experiment „*Visual Search*" 2 (1-mal wg. visus, 1-mal wg. tracking quality) aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

3. Ergebnisse zur Assessment Batterie

3.1 Kompetenzfeld „Analysieren"

Mehrere hierzu erstellte Aufgaben beschäftigten sich mit dem Ikonizitätsgrad bzw. dem Grad der Abstraktion bildlicher Darstellungen. Jeweils fünf thematisch verwandte Bilder sollten von „realistisch" bis „abstrakt" in eine Rangreihe (durch Drag & Drop) gebracht werden (vgl. Abbildung 5, die mit Werken des Künstlers Piet Mondrian arbeitet).

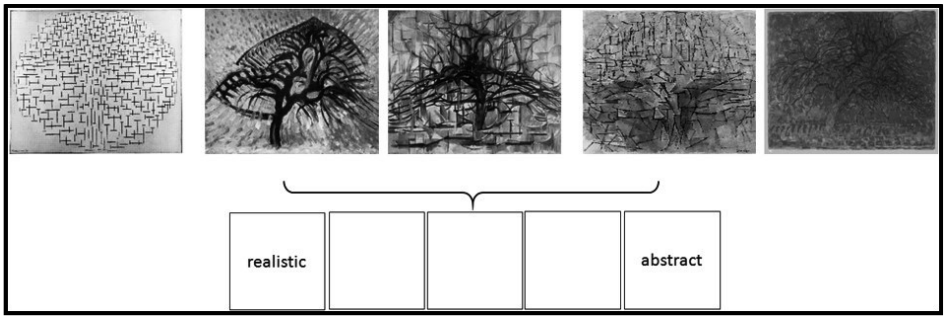


Abb. 5: Beispiel für Sortieraufgabe

Tab. 2: Lösungen der Sortieraufgaben

Korrekte Lösungen bei Sortieraufgaben nach Geschlecht			
Bildinhalt	**richtig gereiht**	**richtig gereiht**	**Signifikanz**
	%	**%**	**(Chisq. Test)**
Rund zu eckig	95,3	97,6	0,0346
Ikonizitätsgrad Hunde	39,0	46,3	0,0171
Kugel rollt über Rampe	90,3	89,3	0,5904
Abstraktion Stierdarstellung	29,1	29,8	0,8155
Abstraktion Baumdarstellung	34,8	35,6	0,8067
vermuteter Preis bei Salz	2,8	5,3	0,0408

Die Lösung dieser Aufgabenstellung wurde in zwei Variablen kodiert: a) dichotome Registrierung „korrekte/nicht korrekte Rangreihe", b) Anzahl der korrekt gereihten Paare (Tupel) in der erstellten Rangreihe (minimal 0, maximal 10). In der dichotomisierten Bewertung (alles korrekt?) ergaben sich bei sechs Aufgaben mit stark unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad in drei Fällen bedeutsame Geschlechtsunterschiede. Mädchen aus den 9. und 10. Jahrgangsstufen waren besser in der Lage, geometrische Figuren von rund nach eckig zu sortieren, erkannten den immer stärkeren Vereinfachungsgrad von graphischen Hundesymbolen korrekt, und hatten auch ein leicht besseres „Warenwissen", welche Verpackung von unterschiedlichen Salzen welchen Preis signalisiert (vgl. nachfolgende Tabelle). Die Unterschiede sind beim Preissortieren und bei Rundungsabstufungen relativ klein, aber bei den grafischen Hundedarstellungen zeigte sich ein 18%-Abstand in der Lösungskompetenz zugunsten der Mädchen (vgl. Tabelle 2).

Bei der Aufgabenstellung „*Passt nicht dazu*" (vgl. Abschnit 2.1, *Exclusion*) sollen die Probanden das gemeinsame Merkmal einer Serie von 5 (+ 1 nicht dazu passendes) Bildern identifizieren. Teilweise kommt es hier darauf an, formale Merkmale zu erkennen, teilweise sollen die dargestellten Inhalte (bildnah) erfasst werden, teilweise müssen die in unterschiedlichen Techniken dargestellten Gegenstände in ihrem gemeinsamen Zweck (z. B. Kommunikationsinstrumente) identifiziert werden, um dann das aus der Reihe fallende Item identifizieren zu können. Die Lösung wird dichotom (korrekt/inkorrekt) erfasst.

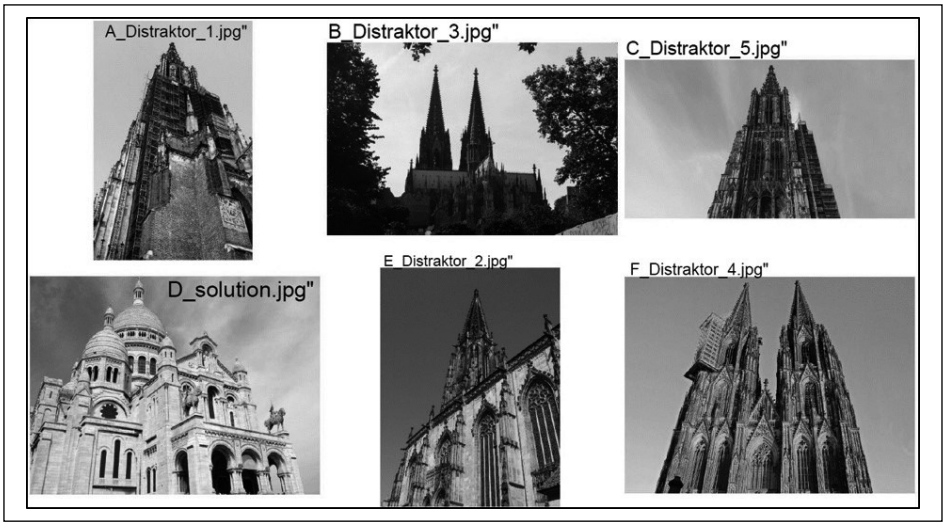
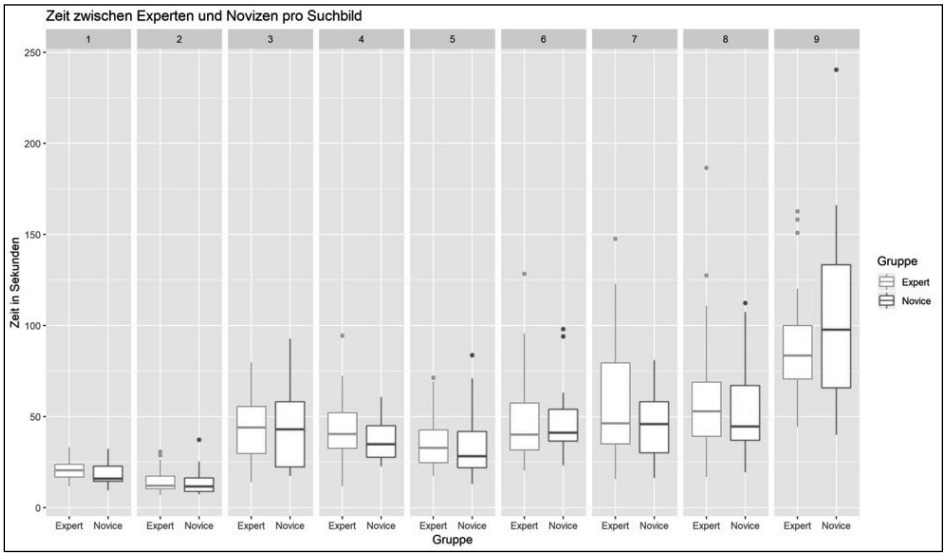


Abb. 6: Beispiel für Aufgabenstellung „Passt nicht dazu"

Tab. 3: Lösungen der Aufgabenstellung „*Passt nicht dazu*"

Korrekte Lösungen beim Ausschließen nach Geschlecht					
Bildinhalt	Jungen		Mädchen		Signifikanz
	Dauer	richtig erkannt	Dauer	richtig erkannt	
	MW (SD)	%	MW (SD)	%	(Chisq. Test)
keine Gotik?	41.9 (22.3)	71,1	40.9 (21.2)	73,9	0,3074
kein Kommunikationsmittel?	81.8 (39.9)	29,9	80.4 (38.3)	29,0	0,7528
kein Kubismus?	123.4 (66.7)	37,4	122.7 (56.7)	35,6	0,5365
keine Pop-Art?	14.1 (10.4)	61,0	12.1 (7.1)	69,7	0,0030

Im angeführten Beispiel (Abb. 6) passt der Kirchenbau aus dem 19. Jhdt. nicht zu den übrigen gotischen Kirchen. Über die vier dargebotenen Bilderserien hinweg ergaben sich für drei Themen keine Unterschiede nach Geschlecht: Nicht passend zu Gotik („leichtes" Item mit über 70% richtige Lösungen), keine Darstellung eines Kommunikationsmittels („schweres" Item mit nur knapp 30% richtigen Lösungen) und nicht passend zu kubistischen Gemälden („mittelschweres Item" mit 36–37% Lösungen) waren geschlechtsneutrale Themen. Die Mädchen waren allerdings öfter (knapp 70% im Vgl. zu 61% bei Jungen) in der Lage, eine fotographische Designer-Graphik von Pop-Art-Gemälden zu differenzieren. Der kognitive Workload war über die Bilderserien hinweg sehr unterschiedlich (ersichtlich aus Bearbeitungszeiten zwischen 14 sec. und 2 Minuten im Durchschnitt), aber nicht nach Geschlecht unterschiedlich (vgl. Tab. 3).



Fixationsdauer in Millisekunden									
Stimulus	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Expert	302.35	292.27	284.29	280.09	274.69	317.59	297.96	313.90	264.83
Novizen	286.40	285.10	266.98	292.83	251.26	317.59	297.96	313.90	264.83
Länge der Blicksprünge (Sakkaden) in Pixeln									
Expert	445.65	445.20	423.80	404.44	448.87	389.25	337.92	370.33	267.30
Novizen	419.96	439.48	394.63	387.36	426.65	367.42	348.03	364.36	270.42

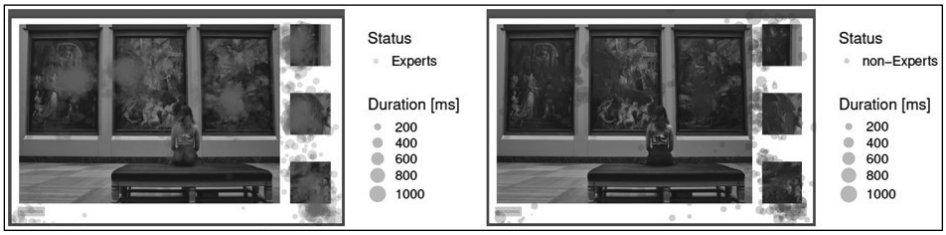


Abb. 7: Fixationsdauern und Sakkadenlänge in 9 Suchaufgaben und Heat Map Stimulus 1

3.2 Kompetenzfeld Detailsuche

Im Vergleich visueller Expert*innen mit Noviz*innen (getrennt von der Schülerbefragung erhoben) wurden relevante Unterschiede im Blickverhalten identifiziert. Je nach Bild zeigten Expert*innen längere Fixationsdauern und häufigere Fixationen. Im Allgemeinen übertrafen Expert*innen Nicht-Expert*innen bei der Suche nach den richtigen Lösungen (MExpert = 22.9 (SD = 1.7), M_Nov = 20.9 (SD = 3.0), $p < 0.05$) und lösten die Aufgaben in kürzerer Zeit. Expert*innen waren im Mittel 3 Sekunden schneller

als Noviz*innen (M_Exp= 62.11 Sek., SD= 20.24 Sek., M_Nov= 65.69 Sek., SD=25.59). Allerdings sind die Zeiten auch stark vom gezeigten Suchbild abhängig (vgl. Abb. 7).

Expert*innen fokussierten auch auf andere Teilbereiche des Bildes als Noviz*innen, um die nötigen Details zu finden. Grundsätzlich scheinen Expert*innen ihre Fähigkeit zu nutzen, um mehr Bildbereiche zu erschließen als Noviz*innen. Hier lassen sich aufgrund des semantischen Gehalts der Bildteile qualitativ unterschiedliche Suchprozesse aufzeigen. So attrahierte ein Foto einer jungen Frau, die in einer Ausstellung Gemälde betrachtete, den Blick von Expert*innen, da sie offenbar das Motiv einer „Rückenfigur" wie in Caspar David Friedrichs berühmtem Gemälde „Der Wanderer über dem Nebelmeer" erkannten. Darüber hinaus gingen Nicht-Expert*innen in bestimmten Bildern von einfachen zu schwierigeren Details über, wobei Experten ein systematisches Vorgehen bevorzugten, wie es vom Aufgabenformat nahe gelegt wurde. Weitere Analysen der Sequenzierung von Fixationen mittels latenter Markov-Ketten unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Zeitintervallen, sind in Publikationsvorbereitung (Tallon et al., in Vorb.).

3.3 Dalli-Klick-Ergebnisse

Die Bearbeitungsgeschwindigkeit der Aufgabengruppe „Dalli-Klick" unterschied sich nicht nach Geschlecht (vgl. Tabelle 4). Am schnellsten wurde die vierte Aufgabe (Sprintläufer) gelöst, was auf einen gewissen Lerneffekt über die Bilderserie hinweg hinweist. Die längste Betrachtungsdauer bis zum Lösungsversuch war bei der ersten Aufgabe notwendig (Sonnenbrille im Sand).

Tab. 4: Lösungen der Dalli-Klick-Aufgaben

Korrekte Lösungen bei Dalli-Klick nach Geschlecht					
Bildinhalt	Jungen		Mädchen		Signifikanz
	Stop nach sec.	richtig erkannt und benannt	Stop nach sec.	richtig erkannt und benannt	
	MW (SD)	%	MW (SD)	%	(Chisq. Test)
Sonnenbrille	41.6 (12.7)	72,6	42.4 (13.3)	81,5	0,0006
Spielfiguren	31.4 (11.9)	91,9	31.8 (11.8)	92,6	0,7016
Wand mit Plakaten	35.0 (12.7)	58,5	35.5 (12.6)	68,4	0,0008
Sprintläufer	24.4 (9.6)	62,0	25.2 (8.1)	53,0	0,0053

Die Präzision der Lösungen zeigte bedeutsame Unterschiede nach Geschlecht: Jungen waren besser darin, Sprintläufer zu erkennen (62% i.Vgl. zu 53% bei Mädchen). Dagegen waren sie bei der Identifikation einer Sonnenbrille (72.6% i.Vgl. zu 81.5% bei Mädchen) und einer Wand mit teilweise abgerissenen Plakaten (58.5% versus 68.4%) statistisch bedeutsam schlechter im Erkennen als die Mädchen. Mensch-ärgere-dich-nicht-Spielfiguren zeigten hinsichtlich ihres Wiedererkennungswertes keinerlei geschlechtsspezifische Ausprägung (jeweils 92%). Leichtathletik ist möglicherweise für Jungen ein kognitiv leichter verfügbares Thema, während für Mädchen modische Accessoires sowie Posterwände eine bessere Zugänglichkeit hatten.

3.4 Räumliche Vorstellung

In vier Aufgaben sollen die Proband*innen ein Objekt mental drehen, und zu zwei (die Drehrichtung definierenden) vorgegebenen Startbildern fünf weitere Bilder per Drag & Drop in die richtige Reihenfolge setzen. Die nachfolgenden Stimuli sind in (a priori vermutet) aufsteigender Schwierigkeit angeordnet (von links nach rechts, vgl. Abb. 8).

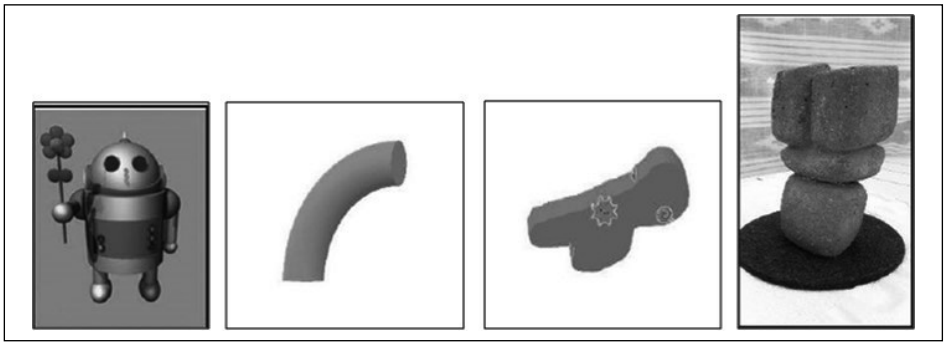


Abb. 8: Startbilder der Aufgaben zur mentalen Rotation

Die konkrete Aufgabe für den vierten Stimulus (Statue des Künstlers Pritte Laschat vor Tischdecke im Hintergrund) stellte sich den Testpersonen so dar (ohne die Nummerierung, die als letzte Ziffer den Lösungsweg enthält) (vgl. Abb. 9):

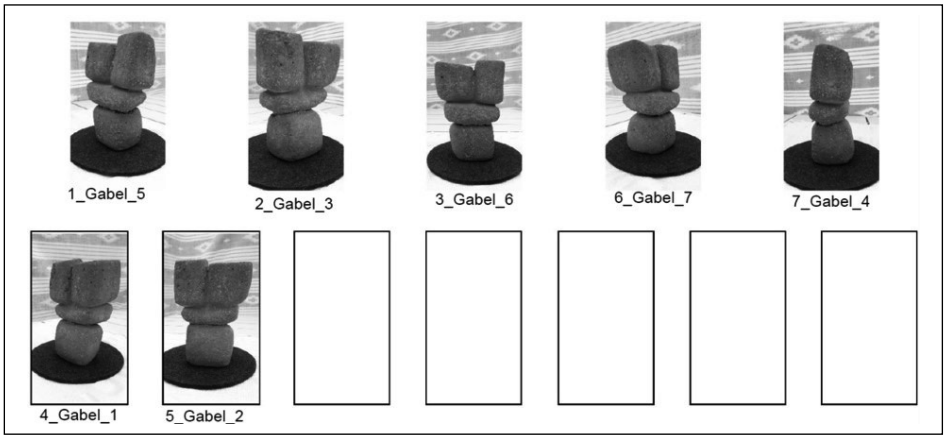


Abb. 9: Aufgabe „Gabel-Statue“

Die Ergebnisse (n=1059) bestätigen die a priori Annahmen zur Schwierigkeit nur zum Teil (vgl. Tab. 5): Das Bild des Roboters mit der Blume wird von mehr als 14% der Proband*innen komplett fehlerhaft bearbeitet. Es war das einzige Bild, das nach links rotierte, entgegen der Abfolge der Zuordnungsfelder nach rechts. Die Statue („Gabel“) wird durchschnittlich am schnellsten bearbeitet, jedoch nur in gut 15% aller Fälle auch komplett richtig. Die Anzahl der Treffer über die Stimuli hinweg korreliert nur sehr gering, maximal zwischen Stimulus 3 (Objekt) und Stimulus 4 („Gabel“) mit r = 0.22.

Tab. 5: Lösungen der Aufgaben zur mentalen Rotation

Prozent der erzielten korrekten Reihungen bei mentaler Rotation				
Anzahl korrekter Tupelvergleiche	Stimulus			
	Roboter	Röhre	gezeichnetes Objekt	„Gabel" Statue
0	14,25	0,66	1,42	0,00
1	1,98	0,19	2,64	0,19
2	0,19	0,19	2,08	1,32
3	0,28	0,28	1,70	2,45
4	0,85	0,28	1,79	4,72
5	0,38	0,28	3,58	12,83
6	0,38	0,75	4,34	14,81
7	0,38	0,75	6,32	37,83
8	0,19	1,79	25,28	6,42
9	4,72	4,06	8,87	4,25
10 (korrekt)	76,42	90,75	41,98	15,19
Mittelwert (SD)	8.22 (3.7)	9.72 (1.2)	8.09 (2.4)	6.88 (1.9)
Zeit in sec. (MW, SD)	24.3 (12.3)	20.9 (11.0)	42.4 (28.5)	38.7 (26.2)

In den weiteren Aufgaben zur räumlichen Orientierung ging es darum, die rechts vorgesehenen Farbfelder zu aktivieren, und auf der Karte die in der linken Draufsicht gezeichneten 27 Gebäude mit der richtigen Farbe durch Anklicken einzufärben. Auch das Einfärben eines weißen Gebäudes wurde gezählt. Es wurde in Karte 2 dasselbe Dorf benutzt, wobei hier eine achsensymmetrisch gespiegelte Anordnung bestand. Die korrekten Lösungen sind aufgeführt (vgl. Abb. 10).

Die Zahl richtig kolorierter Gebäude kann zwischen 0 und 27 schwanken. In Karte 1 erreichen die Schüler*innen durchschnittlich 22.65 Treffer (SD 8.02), bei einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von 122.9 sec (SD 66.1). Karte 2 wird mit MW = 83.9 sec. (SD 48.0) deutlich schneller bearbeitet (Lerneffekte). Die Trefferzahlen steigen mit 24.05 (SD 6.4) jedoch nur weitaus geringer an. Eine bedächtigere Geschwindigkeit bei der Lösung korreliert mit r=0.20 (Karte 1) und r=0.18 (Karte 2) nur mäßig mit der Exaktheit der Lösung. Zwischen Karte 1 und 2 besteht eine hohe Korrelation (r=0.69) in der Lösungskompetenz. Zu möglichen Geschlechtsunterschieden siehe Abschnitt 4.2.

3.5 Prozessmodelle

In dieser Aufgabe wurde das Verständnis von logischen Geschäftsprozessmodellen („Business Process Models") überprüft. Die Inhalte der Modelle *(„activities"*) wurden als Between-Subjects Design mit einzelnen Buchstaben benannt, in ganzen Sätzen oder in Pseudo-Sätzen präsentiert und randomisiert auf die Proband*innen zugewiesen.

Auf Grundlage der Stichprobendaten wurde eine Latent-Class-Analyse durchgeführt, welche auf qualitativ unterschiedliche Antwortmuster hindeutet. Damit werden die logischen Modelle auf unterschiedliche Weise verstanden. So gibt es Schülergrup-

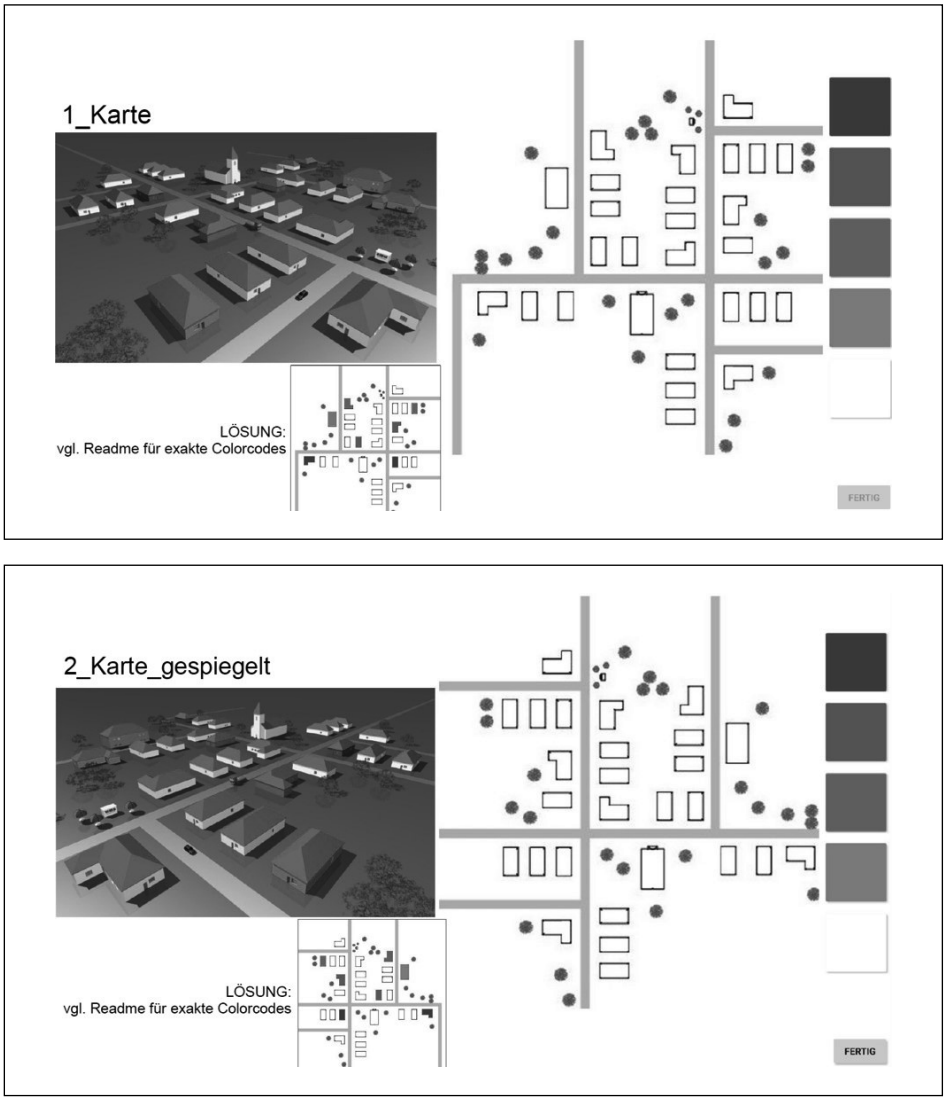


Abb. 10: Aufgaben zur räumlichen Orientierung

pen, welche logische Schleifen besser verstehen als Wenn-Dann-Beziehungen. Wiederum Andere können nicht mehr als 2 Elemente effektiv in eine logische Struktur bringen. Diese Erkenntnisse können nun für Anleitungen herangezogen werden, um so individuelle Lernstrategien zu entwickeln, wie logische Modelle effektiv und präzise verstanden werden können.

Diese Aufgabe galt als Teil der Eye-Tracking-Validierungsstudie mit Kunstexpert*innen und Kunstlaien. Wichtig ist auch, dass Bildkompetenz-Experten, vermutlich aufgrund der logischen Struktur der grafischen Modelle, aus ihrer Erfahrung mit visuellen Reizen und Bildern keinen Vorteil für die Testfragen ziehen konnten. Kontroll- und Expertengruppe zeigten annähernd die gleiche Performance bei der

Fragenbeantwortung. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur diskriminanten Validität des Bildkompetenztests.

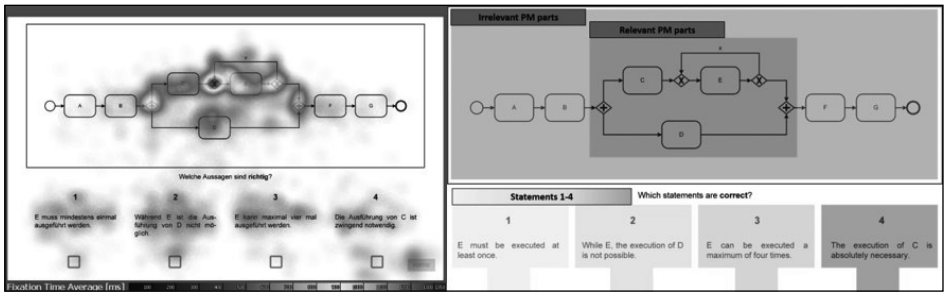


Abb. 11: Heatmap (links) und AOI Segmentierung (rechts) der Aufgabe zu Prozessmodellen (vgl. Tallon et al., 2019)

Zusätzlich werden bei graphischen Modellen, welche nur mit Buchstaben beschriftet sind, die für die Beantwortung von Testfragen irrelevanten Bereiche signifikant weniger angeschaut, als bei Modellen, für die alltagssprachliche Sätze einen Ablauf von Handlungen beschreiben, oder für die Kunstwörter mit Pseudosätzen eingesetzt wurden. Es ist einfacher, irrelevante Elemente auszuschließen, wenn das Modell nur mit Buchstaben beschriftet wird. Vollständige, sinnvolle Sätze gestalten ein logisches visuelles Modell nicht verständlicher. Die Ergebnisse der Teilstudie finden sich in publizierter Form bei (Tallon et al., 2019).

4. Ausblick auf weitere Analysen

4.1 „Produzieren-Bildkompetenz-Test“

Auf dieser Tablet-Vorlage (vgl. Abb. 12) konnten die Schüler*innen mithilfe eines Stylus, der sowohl klare Striche wie flächig-faserige Einfärbung der Tablet-Oberfläche zuließ, das „unfertige Bild“ weiterzeichnen bzw. vollenden. Der Produktionsprozess des Bildes wurde als Video aufgezeichnet. Es existieren in der wissenschaftlichen Literatur bislang ähnliche Tests als „Kreativitätstests“ (z. B. (Urban & Jellen, 1995)), jedoch bewerten diese als paper-pencil Tests lediglich das fertige Bild und können daher keine Prozessmerkmale seiner Produktion erfassen.

Ein Lösungsbeispiel sieht so aus (vgl. Abb. 13):

Die Dauer des Zeichenvorgangs (max. 10 min.) wurde registriert, ebenso die Anzahl allfällig vorgenommener Korrekturen (Löschung des Gezeichneten). Für die Auswertung der rund 1000 entstandenen Zeichnungen wurde ein Ratingsystem entwickelt, das sowohl formale Aspekte wie inhaltliche Merkmale des Bildes bzw. seiner Entstehungsgeschichte erfasst. Eine Prüfung dieser Ratinganweisung auf Interrater-Reliabilität steht noch aus, weil die an der Universität Mozarteum Salzburg studierende Kunstpädagogin sich im Projektverlauf für ein alternatives Thema für ihre Dissertation entschied. Dadurch bleiben vorerst auch die Ratingdaten der Zeichenvideos noch unbearbeitet.

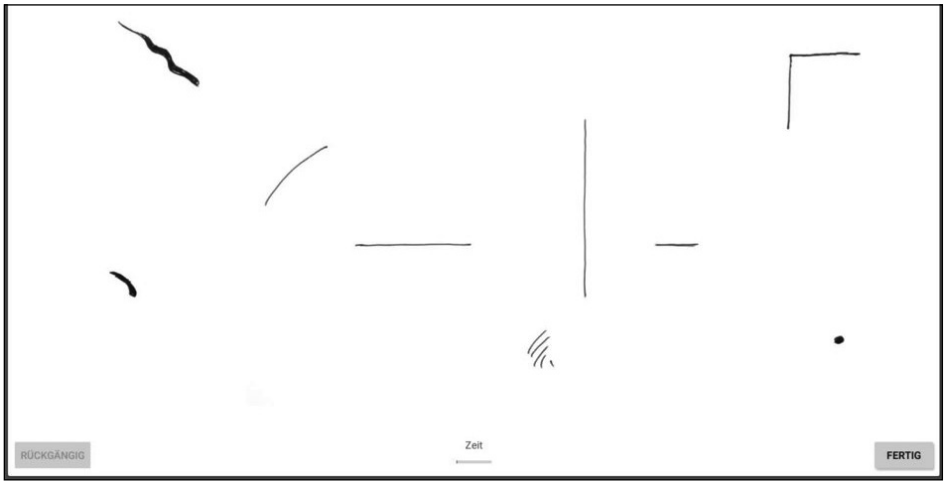


Abb. 12: Tablet-Vorlage „unfertiges Bild“

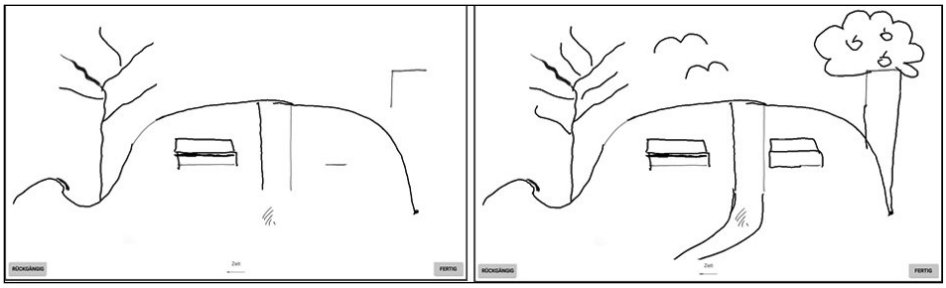


Abb. 13: Lösungsbeispiel, links: Mitte des Zeichenvorgangs; rechts: Finale Zeichnung

4.2 Räumliche Vorstellung

In einer simultanen Betrachtung aller zur räumlichen Wahrnehmung bzw. Vorstellung relevanten visuellen Aufgaben konnte die Vorstellung einer homogenen latenten Variable im Sinne einer quantifizierbaren Kompetenz verworfen werden. In einer „latent-profile-analysis“ (als Analogon zu einer Latenten-Klassen-Analyse, wenn die Indikatoren nicht nominalskaliert, sondern intervallskaliert sind) erwiesen sich vier Gruppierungen als zu favorisierende Klassifikation der Schüler*innen (vgl. Abb. 14).

Nur sehr selten gelang den Schüler*innen eine korrekte Zuordnung von Grundrissen aus Gebäudeplänen zu einer perspektivischen Darstellung der Gebäude von außen. Die entsprechende Fähigkeit, Konstruktionszeichnungen zu „lesen“, ist an den besuchten Schulen kein Unterrichtsgegenstand. Die Identifikation, ob Fotos aus Erwachsenenperspektive oder Kinderperspektive aufgenommen worden waren, gelang den Testkandidat*innen nahezu mühelos.

Die meisten der übrigen Aufgaben konnten in der Eichstichprobe vom überwiegenden Anteil der Schüler*innen weitestgehend korrekt gelöst werden (dunkle durchgezogene Profillinie der Mittelwerte für LC4: „Super!” mit 71.6%). Etwas weniger güns-

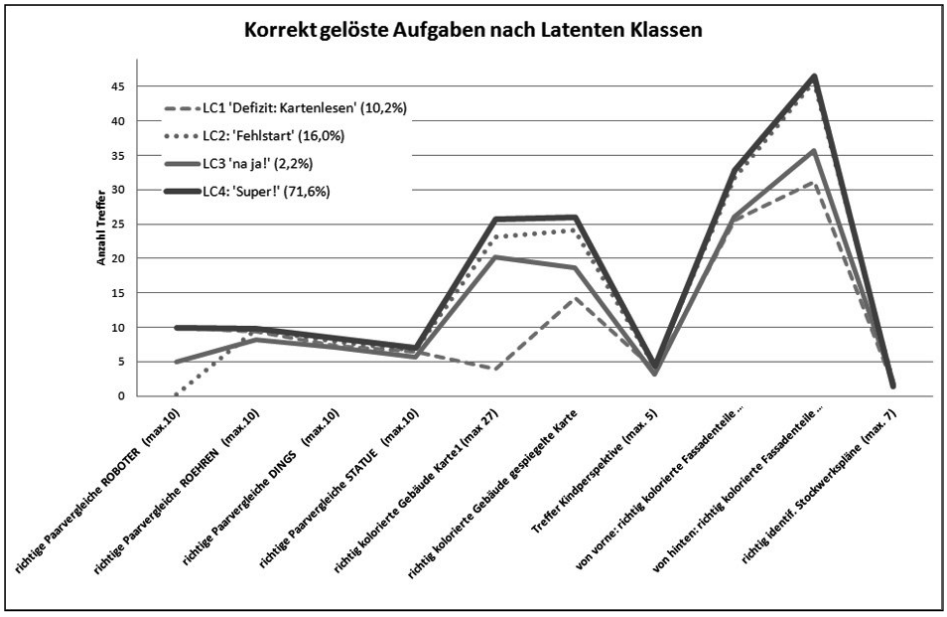


Abb. 14: Ergebnisse der latenten Profilanalyse

tig fielen die Ergebnisse für eine kleine Klasse von 2.2% aus, die mit „na ja!" betitelt wurde (LC3, helle durchgezogene Linie). Fast so gute räumliche Vorstellungsgabe wie in LC4 konnte in der Gruppe „Fehlstart" registriert werden (16% der Proband*innen, gepunktete Linie), jedoch mit einem kompletten Versagen bei der mentalen Rotation der Roboterfigur (vgl. oben, Abschnitt 3.4). Rund 10% der Befragten waren schließlich nur deutlich schlechter in der Lage, die Umsetzung einer 3D-Zeichnung eines Dorfes in eine 2D-Karte korrekt vorzunehmen (LC1 „Defizit: Kartenlesen", gestrichelte Linie), zeigten aber sonst gute Leistungen.

Die Aufgaben zur mentalen Rotation zeigten keine Geschlechtsunterschiede, ebenso wenig wie die Aufgaben zur Erwachsenen- versus Kinderperspektive. Die Anzahl richtig kolorierter Gebäude in den Karten 1 und 2 (vgl. 3.4) war nicht nachweislich geschlechtsspezifisch ausgeprägt. Eine Kombination des Aufgabenzuschnitts auf mentale Rotation und simultan das Abbilden von 3D auf 2D wurde jedoch von den Schüler*innen (*durchschnittlich 30.8 SD=11.5 richtig kolorierte Fassadenteile von vorne, 42.5 SD=17.7 von hinten*) weniger gut gelöst als von männlichen Schülern (von vorn: 32.6 SD=12.6, MW-Test p=0.002; von hinten 46.4 SD=18.0, MW-Test p=0.001). Auch die Zuordnung von Stockwerksgrundrissen zur Außenansicht gelang den Schülerinnen (durchschnittlich 1.36 von 7 Etagen) schlechter als den Schülern (1.56 durchschnittliche Etagen korrekt; MW-Test p=0.003), wenngleich hierzu die Effektgröße deutlich kleiner ist. Diese Ergebnisse stehen in einem teilweisen Gegensatz zu den in der psychologischen Literatur beschriebenen Geschlechtsunterschieden. Sie sollen in weiteren Analysen auf mögliche konfundierende Variablen (wie z. B. soziale Herkunft, Freizeitbeschäftigungen, u. a.) untersucht werden (Masterarbeit im Studiengang Psychologie der HSD).

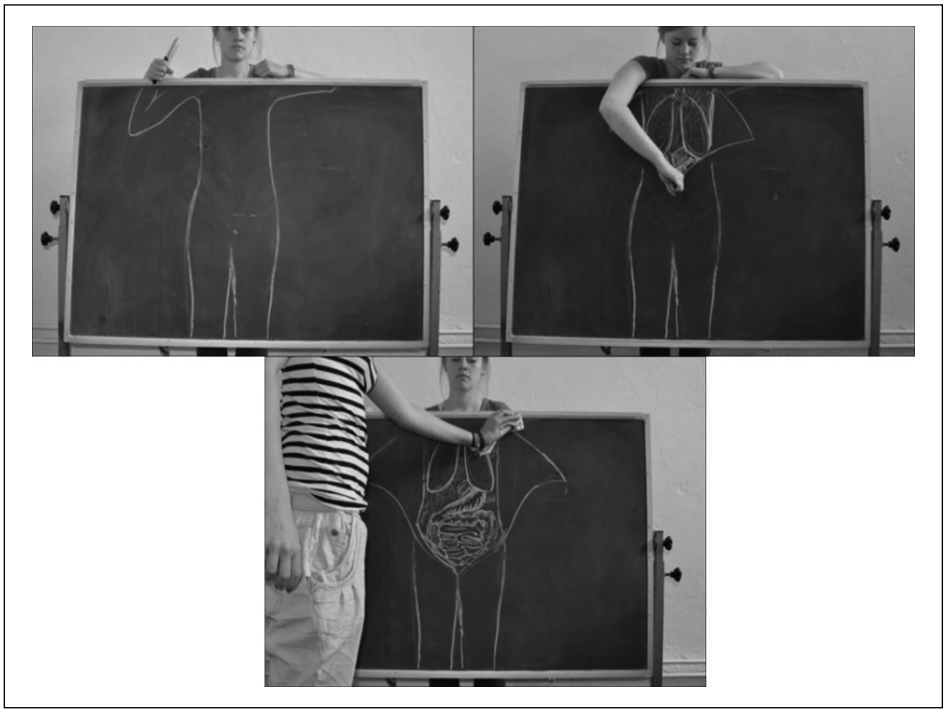


Abb. 15: Einzelfotos eines Videoclips als Beispiel für eigene ästhetische Praxis

4.3 Motivlage zur ästhetischen Praxis

Neben der per (elektronischem) Fragebogen erhobenen Art und Anzahl der außerschulischen kulturellen Aktivitäten der Befragten wurde auch ein praktisches Beispiel eines von Schüler*innen erstellten künstlerischen Produkts auf dem Tablet dargeboten: ein Videoclip, der reale Sequenzen mit Tricksequenzen von Einzelfotos kombiniert (vgl. Abb. 15).

Die Schüler*innen wurden nach dem Betrachten des Clips in einem Trade-off-Experiment befragt, wieviel Zeit sie in das Betrachten ähnlicher, lustiger Videos investieren wollten, und wieviel Zeit sie auf das Erlernen der zur Produktion solcher Videos notwendigen Kenntnisse und Techniken investieren wollten, wenn sie für die nächsten zehn Stunden Freizeit nur diese beiden Alternativen hätten. Mädchen investierten durchschnittlich 7.1 Stunden (SD 1.3) in die Produktion, Jungen demgegenüber nur 3.8 Stunden (SD 3.2; MW-Test $p < 0.0001$). Der Zusammenhang dieses Unterschiedes mit den sonstigen Freizeitaktivitäten (Sport, Kultur, familiäre Aktivitäten etc.) und der sozialen Herkunft bleibt noch zu bearbeiten. Ob das Interesse an produktiven kulturellen Aktivitäten auch mit bestimmten Kompetenzmerkmalen der Bildkompetenz in Verbindung steht, gilt es ebenfalls noch zu klären.

5. Resumée

5.1 Zusammenarbeit mit Expert*innenbegleitgremium

Die Ergänzung einer rein „psychometrisch-quantitativen" Bewertung von sowohl Schülerdaten wie von Augenbewegungsmustern bei Expert*innen vs. Noviz*innen aus der Perspektive von Kunstsachverständigen hat sich als essentiell zum Verständnis der empirischen Ergebnisse herauskristallisiert.

5.2 Befragungstool – Nachnutzung

Die Kombination aus Tablet-basierter Befragung und der drahtlosen Datenübermittlung an einen lokalen (nicht ins Web verbundenen) Server hat sich sehr bewährt. Einerseits bietet es für Schüler*innen ein bei ihnen beliebtes und durch „pandemische" Smartphone-Nutzung auch gut geübtes Format, in welchem sie ihre Antworten abgeben können. Andererseits war es möglich, bei geringen Kosten auch spielerische Elemente in eine längere Befragung zu integrieren (Videos, Drag&Drop-Operationen, etc.). Die Benutzerführung gestaltete sich ebenfalls vorteilhaft (Minimierung von Missing Values, da Fortschreiten nur nach Beantwortung möglich) und sicher (Tablets ohne Möglichkeiten, die aufgerufene Befragungssoftware zu verlassen). Aufgrund der Konstruktionsprinzipien der Befragungssoftware ist es auch für zukünftige Felduntersuchungen möglich, simultan traditionelle Befragungen (Spiel „Fragebogen") mit anderen Formaten relativ wenig aufwändig zu kombinieren. Als entscheidender Vorteil hat sich herausgestellt, dass durch die jeweilige Installation eines lokalen WLAN eine sichere und arbeitsökonomische Strategie entwickelt wurde, simultan bis zu 30 Personen gleichzeitig zu befragen, ohne im Nachgang deren Daten erst erfassen und fusionieren zu müssen. Im BMBF-Projekt „*Ma-ma-Märchenprinz: Kulturelle Bildungsarbeit im ländlichen Raum*" ist der Einsatz dieser Methode daher fest eingeplant.

5.3 Methodenentwicklung Eye-Tracking

Im Projekt *BKKB Assessment* ist Eye-Tracking nicht nur als Tool zur externen Validierung eingesetzt worden. Darüber hinausgreifend wurden durch die detaillierten Analysen von Expert*innen in Visual Literacy/Bildkompetenz (im Vergleich zu Noviz*innen) auch inhaltliche Ergebnisse zu den kognitiven Prozessen bei der ästhetischen Wahrnehmung von Bildern erarbeitet. Dies ist nach unserer Kenntnis ein neues Einsatzfeld innerhalb der Pädagogik bzw. Kunstpädagogik. Mit dem Einsatz anspruchsvoller statistischer Methoden zur Datenanalyse (hidden markov modeling) einher ging auch eine systematische Untersuchung, wie sich die perzeptive Orientierung in der Zeit bei Experten*innen im Unterschied zu Noviz*innen darstellt. Es konnten auch eher an der Bildgestalt orientierte topologische Modelle der Aufmerksamkeitsverteilung solchen Modellen gegenüber gestellt werden, die sich stärker an den intrapsychischen Mechanismen (z. B. Informationssammelphasen versus Informationsverarbeitungsphasen) orientierten. Gerade dieser 2. Ansatz wird für didaktische Zwecke künftig nutzbar sein, bedarf aber noch einer breiteren empirischen Basis, auch über

mehr Alters- und Erfahrungsstufen hinweg. Dieser Weg kann dann in zukünftigen Studien beschritten werden und verspricht tieferen Einblick in die Denk- und Wahrnehmungsaktivitäten bei der Rezeption von Kunst.

Durch den Einsatz der mobilen Eye-Tracking-Brille konnten flexibel Daten an lokal unabhängigen Räumlichkeiten erhoben werden. Die Kombination aus Eye-Tracking- und Assessment-Daten konnte effektiv zusammengeführt werden, um Erkenntnisse über Lern- und Aufmerksamkeitsprozesse zu erforschen (Tallon et al., 2019). Weitere Publikationen zur Rolle von Bildkompetenz z. B. bei der visuellen Suche (topographische Orientierung in Bildszenen, Kognitive Prozesse bei der Suche nach Bilddetails) sind in Vorbereitung (Tallon et al., i. V.).

5.4 Psychometrie Bildkompetenz

Für die Zumessung einer einzigen Zahl (=Stufe) für die Bildkompetenz von Schüler*innen lässt sich nach den bisherigen (noch nicht erschöpfend dargestellten) Ergebnissen der Querschnittsstudie keine psychometrische Rechtfertigung herleiten. Dies kann aber keineswegs missdeutet werden als ein „wissenschaftlicher Fehlschlag", sondern als eine empirische Klärung des Kompetenzbegriffs in diesem für Kunstunterricht zentralen Feld. Statt einer simplen Ziffer ist ein inhaltliches Profil von Stärken und Schwächen bzw. von bestimmten Rezeptions-/Produktionsinteressen bei Schüler*innen der Altersstufe um 16 Jahre als diagnostische Beschreibung vorzuziehen. Mit der weiteren Publikation von Normdaten kann dann ein differenziertes Tool bereitgestellt werden, das für andere Studien zur Effektivitätsforschung von Maßnahmen zur Kulturellen Bildung benutzbar ist.

Literatur

Andrews, K., Zimoch, M., Reichert, M., Tallon, M., Frick, U. & Pryss, R. (2018). A Smart Mobile Assessment Tool for Collecting Data in Large-Scale Educational Studies. *Procedia Computer Science, 134*, 67–74. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.07.145

KMK (Hrsg.). (2005). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005 In Kultusministerkonferenz.

Tallon, M., Rakoczy, K., Greenlee, M. W., Wagner, E., Billmayer, F. & Frick, U. (i. V.). Does Visual Literacy alter strategies in visual search tasks? – A hidden markov process analysis using eye-tracking data of varying sampling frequency. *Scientific Reports*.

Tallon, M., Winter, M., Pryss, R., Rakoczy, K., Reichert, M., Greenlee, M. W. & Frick, U. (2019). Comprehension of Business Process Models: Insight into cognitive strategies via eye tracking. *Expert Systems with* Comprehension *Applications, 136,* 145–158. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.06.032

Urban, K. & Jellen, H. (1995). *Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch (TSD-Z)*. Frankfurt a. M.: Swets.

Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.). (2016). *Europäischer Referenzrahmen Visual Literacy. European Framework of Reference for Visual Literacy*. Münster/New York: Waxmann.

Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Jule Korte,
Carla J. Maier & Janna R. Wieland

Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule. Method Mixing als Transmission

1. Ausgangspunkte

In diesem Beitrag stellen wir die Entwicklung und die Ergebnisse des BMBF-Forschungsprojektes *Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule – Method Mixing als Transmission* (2016–2019, FKZ 01JK1610)[1] vor. Die Projektkonzeption entstand 2016 im Kontext der Debatten um den Umgang mit der sogenannten Flüchtlingskrise in Bildungsinstitutionen. In der als transdisziplinäre ethnographische Studie angelegten Untersuchung wurden ausgewählte Schulen und Theaterproduktionen über drei Jahre hinweg in ihrem Umgang und ihrer Interaktion mit Geflüchteten und Menschen mit Migrationshintergrund vergleichend beforscht. Beide Felder, Schule und Theater, wurden dabei als *Arenen* kultureller Bildung (Zirfas, 2015; Liebau, 2015) aufgefasst, die sich vor dem Hintergrund der aktuellen Flüchtlingssituation neuen Herausforderungen stellen mussten. Ausgangspunkt des Projekts war die Annahme, dass Migrationsprozesse nicht nur organisatorisch, strukturell und politisch zu bewältigende Problemlagen bedeuten, sondern dass in einer global von Migration, (digitaler) Mobilität und Urbanität geprägten Lebenswelt in den untersuchten Feldern auch neue, kreative Räume des transkulturellen Austauschs und Lernens entstehen. Es interessierte uns insbesondere, welche Praktiken und Inszenierungen, welche räumlichen, materiellen und medialen Bedingungen beider Bildungsinstitutionen (Theater und Schule) in diesem so in unserer Beobachtung entstandenen transkulturellen Raum zu produktiven (oder problematischen) Irritationen und Spannungen zwischen den Akteuren (und auch uns als Forschenden) führten. Vor diesem Hintergrund lautete die zentrale Forschungsfrage des Projektes: *Wie gehen postmigrantische Theaterproduktionen und integrative bzw. inklusive Prozesse an Schulen als Arenen kultureller Bildung mit dem Thema Flucht und Migration um? Welche Konzepte, Methoden, Praktiken und Inszenierungen kultureller Transformationsprozesse werden genutzt und kreiert? Und wie können diese* als *transkulturelle Bildungsprozesse und -praktiken verstanden und produktiv gemacht werden?*

Ziel des Projekts war es dabei auch, Methoden und Analyse-Instrumente zur Erforschung (trans-)kultureller Bildungspraktiken zu entwickeln und so für die aktuelle Bildungsforschung in den Erziehungswissenschaften fruchtbar zu machen. Für das Projekt, das seine ethnographisch angelegte Forschung einerseits um die Perspektive der *Sensory Ethnography* (Pink, 2015) erweitert, anderseits mit theoretischen und methodischen Ansätzen des *New Materialism/Material Feminism* (Barad, 2003, 2007,

1 An der *Leuphana Universität Lüneburg* (bis 11/2018) und (seit 12/2018) an der *Kunstakademie Düsseldorf*.

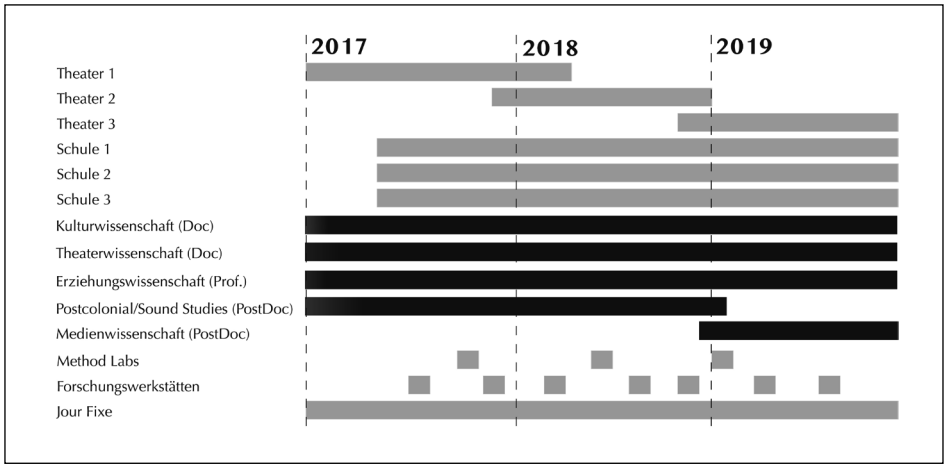


Abb. 1: Forschungsdesign: Zeitstrahl.

2012; Taylor & Ivinson, 2013; Taylor & Hughes, 2016; Braidotti, 2015, 2018; Haraway, 1988) arbeitet, ist eine interdisziplinäre Zusammensetzung des Forschungsteams sowie die *gegendisziplinäre* Besetzung der Forschungsfelder wichtig: Im Forschungsfeld *Schule* forschte eine Theaterwissenschaftlerin, Elise v. Bernstorff, im *Theater* eine Kulturanthropologin, Janna R. Wieland. Für die konkrete Feldforschungsarbeit wurden qualitative ethnografische Perspektiven herangezogen und weiterentwickelt, die quer zu den in den Feldern etablierten *Blickweisen* und Untersuchungsmethoden stehen, um möglichst viel Offenheit für *nicht-in-den-Blick-Genommenes* zu ermöglichen. Die Forschenden gingen also mit einem *fremden* Blick in die Felder. Ergänzt und gerahmt wurden diese ethnographischen, kultur- und theaterwissenschaftlichen Perspektiven durch die weiteren interdisziplinären Perspektiven des Teams: einer Professorin für Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung (Birgit Althans, Projektleitung), einer an der Schnittstelle von *Sound Studies* und *Postcolonial Studies* forschenden Kulturwissenschaftlerin und -anthropologin (Carla J. Maier) sowie in der letzten Projektphase durch eine Kultur- und Medienwissenschaftlerin (Jule Korte).

Um eine möglichst vielschichtige Vergleichsperspektive zwischen unterschiedlichen Forschungsfeldern im Theater und in der Schule zu schaffen, wurden eine Grundschule im ländlichen Raum, eine Schule der Sekundarstufe in einer Stadt mit 300.000 Einwohnerinnen und Einwohnern, sowie eine Grundschule in einer Metropole ausgewählt. Die Wahl der Theaterproduktionen erfolgte über ihre inhaltliche Passung: So wurde im Jahr 2017 in Bremen die Doppelpassproduktion *Still Out There* und *Of Coming Tales* der freien Gruppe *kainkollektiv* am *Junges.Theater* Bremen untersucht, 2018 die Produktion *Lam Gods – The Ghent Altarpiece* von Milo Rau am Nationaltheater Gent (NT Gent) und 2019 die Inszenierung *AZIMUT dekolonial – ein Archiv performt* des transnationalen *Ensemble Hajusom*[2].

2 *Hajusom* bezeichnet sich als *Zentrum für transnationale Künste*, ihre Produktionen finden in Koproduktion mit Kampnagel Hamburg, dem MARKK, dem Theater im Pumpenhaus Münster, dem FFT Düsseldorf und den Sophiensaelen Berlin statt.

Abb. 2: Die Forschungsfelder Schule (links) und Theater (rechts), Wieland.

2. Stand der Wissenschaft und theoretische Rahmung des Projektes

In Bezug auf die Transkulturalitätsforschung baut das Projekt auf Diskursen zu Transmigration (Glick-Schiller, 1995) und den damit einhergehenden postkolonialen und transnationalen Verflechtungen von Kultur auf, die Aihwa Ong „transversal, transactional, translational" und „transgressive" Dynamiken und Prozesse beschrieben hat (Ong, 2015). Transkulturalität verstehen wir in Abgrenzung zu Inter- und Multikulturalität (vgl. Welschs, 1999) als Transformationsprozesse von Kultur und den damit verbundenen diskontinuierlichen Dynamiken und Sozialitäten, und einer daraus resultierenden Vorläufigkeit kultureller Bezüge und Identitäten. Konzepte wie „Hybridität" (Bhabha, 1994, 2005; Ha, 2005), des „In-Between-State" (Cools, 2015) oder das der „Nomadic European Identity" (Braidotti, 2015) erweiterten die Auseinandersetzung mit transkulturellen Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule.

Patrick Primavesis Überblick über internationale Produktionen des Kinder- und Jugendtheaters thematisiert den Zusammenhang zwischen Migration, marginalisierter Urbanität und Medialität (Primavesi & Deck, 2010). In Bezug auf die Vermittlung transkultureller Perspektiven im schulischen Unterricht haben Frank Schulze-Engler und Sabine Doff einen einschlägigen Band vorgelegt (Schulze-Engler & Doff, 2011). Die erziehungswissenschaftlichen Diskurse zur Interkulturellen Pädagogik differenzieren sich seit Georg Auernheimers Konzeptualisierungen immer mehr aus (Auernheimer, Blumenthal, Stübig & Willmann, 1996; Auernheimer, 2005; Anastasopolus 2019; Gogolin, Georgi, Krüger-Potratz, Lengyel & Sandfuchs, 2018), unter anderem mit der Diversity-Pädagogik (Prengel, 1993, 2013), der Migrationspädagogik (Mecheril, Castro Varela, Kalpaka, & Melter, 2010) und innerhalb der biographisch forschenden Bildungstheorie (v. Rosenberg & Geimer, 2014), sowie mit neuen Ansätzen postmigrantischer Pädagogik (Hill & Yildiz, 2018). Bisher wird jedoch hauptsächlich im Bereich der Kunst- oder Musikerziehung auf Aspekte der Transkulturalität eingegangen (etwa Lutz-Sterzenbach, Schnurr & Wagner, 2013; Mecheril, 2015; Stoffers, 2019).

Wir berücksichtigen bei unserer *transkulturellen Analyse* und damit verschränkten Methodenentwicklung insbesondere neuere Theorieansätze, die im anglo-amerika-

nischen Raum verstärkt die Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Körpern, Medien und Materialitäten auch in Unterrichtsituationen untersuchen (Fenwick & Edwards, 2010; Fenwick & Landri, 2012; Kontopodis & Perret-Clerment, 2015; Taylor, 2013; Taylor & Ivinson, 2013; Taylor & Hughes, 2016). Diese thematisieren kulturelle Praktiken, die im Unterricht Inszenierungen von Professionalität und Geschlechtsidentität stabilisieren und destabilisieren können. Diese Theorieansätze beziehen sich auf Forschungsperspektiven des New Materialism im Zusammenspiel von Materialitäten, Medien und menschlichen Körpern (Barad, 2003, 2007, 2012; Braidotti, 2015, 2018; Haraway, 1988; siehe auch Taylor & Ivinson 2013; Taylor & Hughes, 2016). Der Ansatz des New Materialism geht von einer gleichwertigen Handlungsmacht aller an einer Situation beteiligten Akteuren und Akteurinnen aus (dies sind nicht nur menschliche Personen, sondern auch Objekte, Atmosphären, Geräusche etc.). Daran lässt sich u. a. auch der Ansatz der *Sensory Ethnography* (Pink, 2015) anschließen, der eine besondere Hinwendung zu den sensorischen Dimensionen kultureller und ästhetischer Aushandlungsprozesse entwickelt. Insbesondere innerhalb des *New Materialism* formulierte Forschungsperspektiven wie die einer „diffraktionellen Methodologie" (Barad, 2007, 2013; Haraway, 1992) gewannen für uns an Bedeutung, da sie es ermöglichten, den Prozess von Differenz-Setzungen sichtbar zu machen, anstatt Differenz nur *abzubilden* (Haraway, 1992, S. 299). Daneben war Haraways (1988) Konzept des „situierten Wissens" für die Methodenentwicklung im Projekt zentral, da es der Vorstellung einer „Vielfalt partialen, verortbaren, kritischen Wissens" (ebd., S. 84) folgt, das stets als „verkörpertes" Wissen sowohl an die Körper der Beforschten wie auch an die der Forschenden gebunden ist. Die Position der Forscherin oder des Forschers im Feld wird somit nicht nur am Rande mitbedacht, sondern die partiale, (verkörperte) *Situiertheit* der/des Forschenden (die eigene fachdisziplinäre Herkunft, aber auch das Geschlecht, die eigene soziale und kulturelle Herkunft etc.), ist im Wesentlichen an der Hervorbringung des Gegenstands/Phänomens bzw. der Ergebnisse dieser Forschung beteiligt.

Im Hinblick auf eine Forschung, die sich mit Transkulturalität und Differenz befasst, ist eine Offenlegung der Art und Weise, in der der/die Forschende sich im Phänomen selbst verwickelt findet, von besonderer Relevanz, da Differenzen in dieser Perspektive gerade nicht als der Wahrnehmung präexistente, unveränderliche Phänomene existieren. Die Philosophin und Physikerin Karen Barad hält bspw. dem – aus ihrer Sicht – physikalischen Konzept der „optischen Reflektion" das Prinzip der *Diffraktion* entgegen und nutzt dies metaphorisch auch für den philosophischen Begriff der *Reflexion*: Die Welt wird nicht durch den Forschungsapparat abgebildet – *repräsentiert* –, zurückgespiegelt und so sichtbar gemacht, sondern *gebeugt*: sie wird verändert (vgl. Barad, 2013, S. 57). Für dieses Forschungsprojekt bedeutete dies, dass der „Apparat" (ebd.) der Forschung nicht als ein von dem oder der Forschenden abgetrenntes Instrument verstanden wurde, durch das objektive Wahrheiten generiert werden könnten, sondern als eine *Anordnung*, die alle an der Forschungssituation Beteiligten stets als selbst in die Phänomene eingebunden umfasste (vgl. Althans, Bernstorff, Maier, Korte & Wieland, 2019, 2019, S. 189). Wir gingen somit davon aus, dass auch Dinge nicht ‚als solche' analysierbar sind, sondern nur in ihrer Relationalität zueinander: Differenzen/Ungleichheiten der Akteurinnen und Akteure qua Nationalität, Gender etc. können

also auch im ethnografischen Forschungsprozess nicht vorgefunden und analysiert werden, sondern nur im Rückgriff auf die Konstellation einer Situation, auf ihre Relationalität beschrieben werden, was insbesondere für die im Projekt durchgeführte Methodenentwicklung zur Erforschung transkultureller Bildungspraktiken und der Erarbeitung einer transkulturellen Analyse ein wesentlicher Ausgangspunkt ist.

3. Projektergebnisse

Die zentralen Ergebnisse des Projekts sind zum einen die im Projekt-Team entwickelten qualitativen Methoden (Ergebnis 1: Method Mixing/transdisziplinäre Methoden), die es ermöglichen, die *Methoden des Feldes* für die Erforschung transkultureller Bildungspraktiken fruchtbar zu machen. Das Method Mixing ist demnach ein methodisches Verfahren der Verdichtung, durch das kulturelle Aushandlungsprozesse in ihrer medialen, sensorischen und räumlichen Verwobenheit sichtbar werden. Wir sehen diese Verdichtungen als wichtigen Bestandteil einer *‚transkulturellen Analyse'* (Ergebnis 2), da über sie die situativen Momente kultureller Transformation – die sich aus miteinander und ggf. auch konflikthaften Einzel-, Kollektiv-, Zugehörigkeits- oder Fremdheitserfahrungen, Verortungspraktiken, Machtverhältnissen, situiertem (auch affektivem) Wissen generieren – herausgearbeitet werden können. Ein weiteres wichtiges Ergebnis sind die *Transmissionsbewegungen* (Ergebnis 3), die wir mit der Methode des Method Mixing und als Teil der transkulturellen Analyse beschrieben haben. Wie am Beispiel der *Übersetzung* verdeutlicht wird, ist eine Transmissionsbewegung die Übertragung und Aushandlung von Methoden, Theorien und Forschungserkenntnissen im interdisziplinären Team, sowie als Verbindung der beiden Forschungsfelder und ihre wechselseitige Befragung aufzufassen.

Ergebnis 1: Method Mixing/transdisziplinäre Methoden

Im Projekt wurden innovative Methoden entwickelt, die die Forschenden als *Method Mixing* bezeichneten. Wir gingen davon aus, dass jede von uns untersuchte Institution bzw. Organisation bereits über ein bestimmtes *Method Mixing* im Umgang mit Geflüchteten, Migration verfügte, auf das wiederum seitens der Forschenden mit einem respondierenden *Method Mixing* reagiert wurde. Der heuristische Begriff *Method Mixing* bezeichnete zunächst einmal die im jeweiligen Feld verwendeten und vom Feld selbst als solche bezeichneten *Methoden* im Umgang mit Migration und Fluchterfahrungen. In einem zweiten Schritt beschreibt *Method Mixing* die Rückkopplungen, die zwischen den Methoden des Feldes und denen des Forschungsteams entstanden. Das vom Projekt erhobene *Method Mixing* des *Feldes* umfasste dabei performative Praktiken wie Körpertechniken, Techniken des Umgangs mit Dingen, Texten, Sprache und Medien, Sound Practices etc., die kulturelle Aushandlungs- und Transformationsprozesse generierten, die dann in der Beobachtungssituation seitens des *Method Mixing* der *Forschenden* beschrieben und analysiert wurden. Zur Erhebung des *Method Mixing der Felder* wurde qualitativ ethnographisch geforscht (teilnehmende Beobachtung), ethnographische Interviews (vor allem während des Probenprozesses im Theater und

mit Lehrpersonen in der Schule) durchgeführt, und mit der theaterwissenschaftlichen Aufführungs- bzw. Probenanalyse gearbeitet. In beiden Feldern wurde die Forschung um Ansätze der *Sensory Ethnography* erweitert (vgl. Pink, 2015. Siehe hierzu vertieft in Althans, Bernstorff, Maier, Korte & Wieland, 2019, S. 206f.).

Im Forschungsfeld *Theater* entwickelte die wissenschaftliche Mitarbeiterin Janna R. Wieland aus ihrer ethnographischen Forschungspraxis heraus eine Forschungs- und Analysemethode, die in Anlehnung an Richter & Friebertshäusers „ethnographische Collage" (2012) und Geertz' Überlegungen zur „dichten Beschreibung" (1999) als *dichtes ethnographisches Collagieren* bezeichnet werden kann: als *verdichtetes Darstellen*. Mit dem Ansatz der *Sensory Ethnography* (Pink, 2015) erweitert Wieland herkömmliche ethnografische Aufzeichnungsmethoden durch das kombinierte Erheben *mit* sowie das verdichtende Auswerten *von* visuellen (Bilder, Fotos, Zeichnungen, Collagen), schriftlichen (Feldnotizen, analytische Texte und verdichtete Beschreibungen) sowie auditiven (Soundaufnahmen, ethnographischen Interviewaufzeichnungen) Feldforschungsmaterialien. Im *verdichteten Darstellen* geht es zunächst um die Visualisierung der interpretativen Analyseleistung – aus der Situiertheit der Forscherin heraus. Die *verdichtete Darstellung kontrastiert* durch das Montieren von Zeichnungen und Fotoausschnitten Brüche, Linien, räumliche Perspektiven und sinnlich Erfahrenes, das beispielsweise in einer Unschärfe, einem Ein- oder Ausblenden oder Verfremden, sichtbar und im Bild bzw. der Darstellung lesbar wird (vgl. ausführlicher Wieland, 2019, S. 34ff.).

Im *Forschungsfeld Schul*e forschte die Theaterwissenschaftlerin Elise v. Bernstorff. Im Projektverlauf gewannen so das Ereignishafte, die Wirk- und Handlungsmacht von Dingen, Sounds, Licht, Räumen, Atmosphären und ihr Zusammenspiel an Bedeutung, aber auch das Nicht-Intentionale. Als Reaktion auf die Informationsdichte und die Flüchtigkeit der Ereignisse im konkreten Feld Schule entwickelte v. Bernstorff die *performative dichte Beschreibung*, u. a. mit Bezug auf eine in den 1990er Jahren vor allem im angloamerikanischen Diskurs um die Aufführungsanalyse entstandene Schreibweise, das *Performative Writing.* Dieses bezeichnet ein Schreiben, das auch die Prozessualität der Wahrnehmung während der Betrachtung einer Theateraufführung im Schreiben lesbar werden lässt und so die *beschreibende* Dimension des wissenschaftlichen Schreibens um eine *darstellende* Funktion erweitert. Die *performative dichte Beschreibung* bemüht sich, etwas zum Vorschein zu bringen, was selbst nur für eine begrenzte Zeit in Erscheinung tritt (vgl. Wortelkamp, 2015). Im Sinne der *dichten Beschreibung* von Geertz (1999, in Anlehnung an Ryle, 1971) enthält sie interpretierende Anteile und sucht nach Bedeutungen; im Sinne eines künstlerischen Forschens experimentiert sie mit Ausdrucksformen. Ihren subjektiven und persönlichen Charakter versteckt die *performative dichte Beschreibung* nicht, sondern sie versucht, ihn als *situiertes Wissen* sichtbar zu machen (siehe ausführlicher v. Bernstorff, 2019, S. 23ff.).

Ergebnis 2: Transkulturelle Analyse

Die transkulturelle Analyse eröffnet eine kritische Perspektive auf essentialisierende Zuschreibungen in der konkreten Forschungspraxis und arbeitet zugleich die trans-

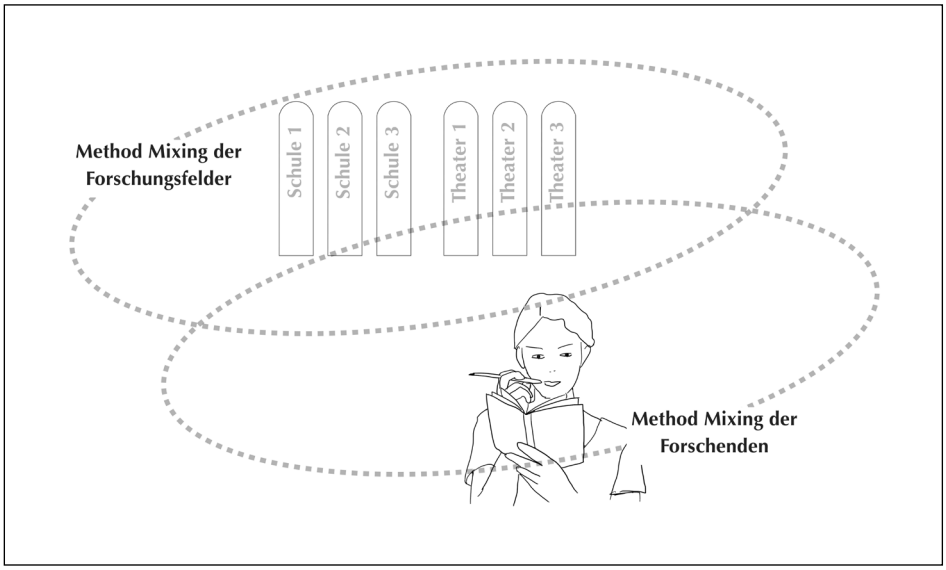


Abb. 3: Method Mixing.

kulturellen Aspekte von Bildungspraktiken heraus. Exemplarisch verdeutlicht die Dokumentation des Probenprozesses einer Szene der Theaterproduktion *Still Out There* (Bremen) die *diffraktionelle Arbeitsweise* und somit die *Transmissionsbewegung* des Projektteams in der Herausarbeitung des Phänomens der Übersetzung als ein Ergebnis der *transkulturellen Analyse.*

Das Stück *Still Out There* war eine 2017 durchgeführte Doppelpassproduktion zwischen der freien Theatergruppe *kainkollektiv*, *Junges.Theater Bremen* und dessen dort angesiedeltem theaterpädagogischen Projekt der *Jungen Akteure* im *Moks* mit Bremer Kindern und Jugendlichen. In der Auseinandersetzung mit dem Märchen der Bremer Stadtmusikanten, das als zentraler Bezugspunkt der Inszenierung diente, um sich mit Fragen zu historischer und aktueller Geschichte und kulturell etablierten Narrationen Bremens und seiner Bewohnerinnen und Bewohnern zu befassen, entwickelte sich aus den Überlegungen der Kinder und Jugendlichen in gemeinsamen Probengesprächen die Frage: *Wie seid ihr nach Bremen gekommen?* (Interview *kainkollektiv*, 2017). Exemplarisch zum Inszenierungs- und Probenprozess einer Szene des Stückes:

> *„10 Kinder (zwischen 9 und 12 Jahre alt) sitzen im Kreis auf dem Boden der Probebühne. Sie erzählen der Reihe nach, woher sie kommen oder wo ihre Eltern herkommen, wo sie aufgewachsen sind. Zunächst beginnt ein Kind sehr zögerlich. [...] die Probenleitung hakt nach und fragt, ob sie die Geschichte auch auf Spanisch erzählen könne. Sie lacht und überlegt und startet dann, stockt kurz, überlegt, und spricht weiter. Stockt wieder, ein anderes Mädchen, das auch Spanisch kann, ergänzt das fehlende Wort und sie spricht weiter. Die Anderen und ich lauschen ihren Worten, die wir nicht verstehen, und gleichzeitig weiß ich, dass sie das soeben auf Deutsch Gesagte wiederholt. [...] Ein Mädchen, sie kommt aus Syrien, kommt ins Stocken, als sie auf Arabisch spricht und sagt, dass sie mittlerweile besser Deutsch als Arabisch spreche [...]. Sie schaut verlegen nach*

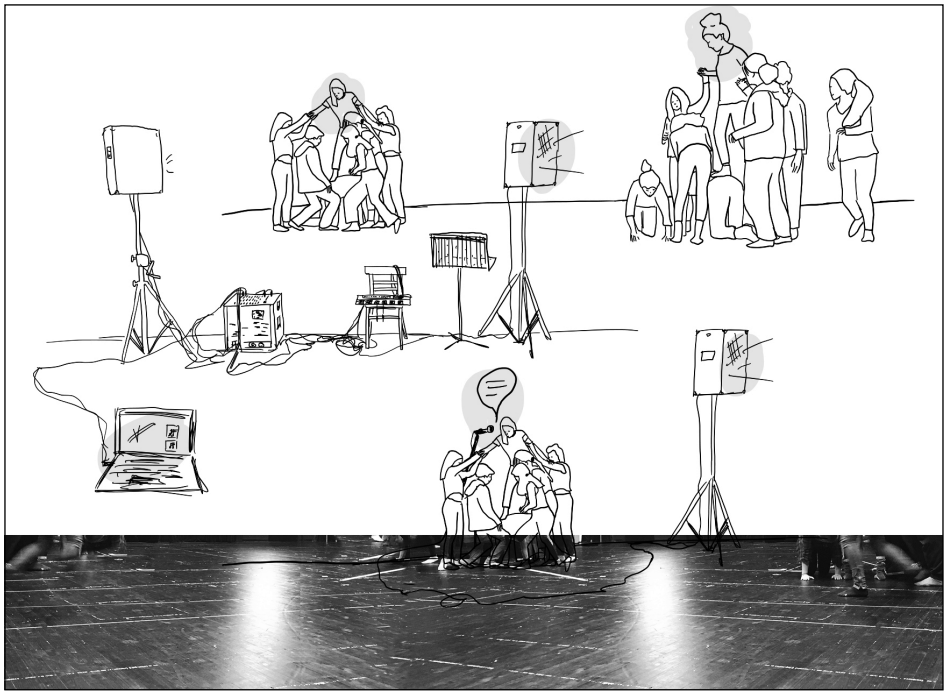


Abb. 4: Übersetzen als körperliche Über-Setzung, Wieland.

> *unten – sie sagt, das* [müsse sie üben und auch ihre Mutter fragen, ob sie ihr mit ein paar Worten helfen könne]. *Ein paar der Kinder hibbeln nervös herum, oder zuppeln sich in den Haaren. Noch an den Lippen der zuletzt Erzählenden, beginnt ein Mädchen ihre Geschichte sehr schüchtern und sagt, dass ihre Geschichte langweilig sei und sie auch keine andere Sprache könne. Die anderen Kinder ermutigen sie zu erzählen, auch die Probenleitung betont, dass alle Geschichten wichtig seien. Dann erzählt auch sie […].*" (Ausschnitte aus überarbeiteten Feldnotizen vom 24.02.2017, Wieland)

Basierend auf den persönlichen Lebens- und Migrationsgeschichten, die während der hier beschriebenen Probensequenz aufgezeichnet wurden, entwickelte der Regisseur des *kainkollektivs* eine Textfassung auf Deutsch, mit der er die *Jungen Akteure* bei der nächsten Probe wieder konfrontierte. Die *Jungen Akteure* wurden dann gebeten, den Text ad hoc in ihre jeweilige Zweit- bzw. Muttersprache zu übersetzen. In einer darauffolgenden Probe kam zu der sprachlichen eine körperlich-performative Ebene hinzu: Hier bewegten sich die Jungen Akteure, die Arme und Beine ineinander verschränkt, über die Probebühne, während jeweils eine Akteurin über die Körper der anderen stieg, ohne den Boden zu berühren, während sie die Textfassung ihrer eigenen Migration (bzw. die ihrer Eltern) nach Bremen aufsagte – was den Vorgang des Übersetz*ens als physischen Akt der körperlichen Über-Setzung* vollziehen sollte.

Als Resonanz auf Wielands ethnographische Beobachtungen und Aufzeichnungen des Probenprozesses, sowie auf die eigenen Rezeptionen der Aufführung des Stückes interpretierten Carla J. Maier und Birgit Althans die körperlichen Bewegungen der Jungen Akteure als *Metaphern* – als Verschiebungen der Wortbedeutung des auf der

Bühne Gesprochenen auf ein anderes Medium. Sprache wurde hier durch Bewegung getragen und verstärkt, und konnte so rezipiert werden als etwas, das *getan* wird, als Übersetzung *in actu*. Die in der Szene genutzten Medien wie Mikrophone, Lautsprecher und Scheinwerfer verstärkten darüber hinaus die sensorischen Dimensionen dieses Übersetzungsprozesses. Die miteinander verschränkten und sich gegenseitig stützenden und tragenden Körper wurden von Spots verfolgt und fungierten so als eine Art *Bühne auf der Bühne* für die Inszenierung der in zwei Sprachen simultan artikulierten Migrationsgeschichten. Die Materialität der durch Mikrofone verstärkten kindlichen Stimmen und des teilweise übersteuerten Sounds und deren Übertragung über die Lautsprecher überlagerte sich dabei mit der stofflichen Materialität der übereinander kletternden Körper.

Der Einsatz von Körperpraktiken und mediatisierten Stimmen erzeugte hier eine Multi-Perspektivität, die eine Übersetzung im Sinne einer widerspruchslosen *translation*[3] *of cultures* überschritt. Übersetzung fand hier in einem hybriden Raum oder einem Zwischenraum statt, den wir als transkulturellen Bildungsraum verstehen, in dem sich in einem „process of dissent, dialogue, conversation, strategy and craft" Bedeutungen immer wieder verschoben, auslöschten – sich sozusagen immer im Übergang zu etwas Anderem befanden (Maier & Althans, 2017).

Eine Analyse der transkulturellen Aspekte der *Proben-Übersetzungen* machte andererseits auch sichtbar, dass die Kinder und Jugendlichen während der Proben mit einem Text konfrontiert wurden, der zwar von ihnen generiert wurde, aber nicht mehr ihr eigener ist, sondern eine neue Version der von ihnen erzählten, erinnerten, erlebten Geschichten. Durch die Aufforderung, den Text in ihre Mutter- bzw. Zweitsprache zu übersetzen, was einigen von ihnen nicht leichtfiel, weil es ihre Zweit- und nicht ihre Muttersprache war, wurden ihre Biographien und die ihrer Familien zum „Rohmaterial" für die Inszenierung von heterogenen Migrationsgeschichten. Die Mehrsprachigkeit, Vielstimmigkeit und Authentizität der Protagonistinnen und Protagonisten wurde inszeniert, artifiziell hergestellt. Die jeweils eigene Materialität der unterschiedlichen Sprachen – spanisch, arabisch, kroatisch, aber auch die regionalen norddeutschen Dialektfärbungen – sowie die Färbung der individuellen Stimmen wurde zu einem bewusst eingesetzten ästhetischen Mittel, das eine artifizielle Mehrsprachigkeit, Vielstimmigkeit und Authentizität in Szene setzt (vgl. Maier & Althans, 2017). Auch das war ein Ergebnis unseres Projekts: Die ästhetischen Mittel, mit denen im Probenprozess ein offener und vielschichtiger Aushandlungs- und Bildungsprozess in Gang gesetzt wurde und den Akteuren eine „wiedertönende" Bildungserfahrung (Humboldt, 1907, S. 55f.; Bilstein & Zirfas, 2017, S. 44) ermöglicht wurde, zeigte sich in der Bühnenfassung des Stücks, dass die Vielschichtigkeit des Probenprozesses sich nicht in seiner Gänze abbilden lässt, sondern in einer Setzung für eine Bühnenfassung

3 „Translation is the performative nature of cultural communication. It is language in actu (enunciation, positionality) rather than language in situ (énoncé, or propositionality). And the sign of translation continually tells, or 'tolls' the different times and spaces between cultural authority and its performative practices." (Bhabha, 1994, S. 228)

auch wieder „kulturelle Unterschiede" kontrastiert werden (vgl. Althans, Bernstorff, Maier, Korte & Wieland, 2019).

Elise v. Bernstorff beschrieb aus aufführungsanalytischer Perspektive auf Basis ihrer Rezeption des Bühnenstücks die Überlagerungen in dieser Szene:

> *„‚Russland. Novosibirsk.' Eine Stimme spricht russisch. Leise. Zeitgleich beginnt die Musik. Eine melodische Geige. Sehnsuchtsvoll fremd. Kaum zeitversetzt spricht ein Mädchen die deutsche Übersetzung der russischen Wörter. ‚Meine Eltern kommen aus Russland. Novosibirsk.' Dass beide Stimmen dasselbe erzählen, erkenne ich am Städtenamen, der in beiden Sprachen gleich klingt. Die russisch sprechende Stimme ist kaum zu hören, die Geige scheint sie nachzuzeichnen, die Übersetzung zu überschreiben. Ein perkussiver Rhythmus beginnt, die Musik bekommt mehr Dynamik, wird tänzerisch. [...] Während die beiden Stimmen sprechen, steigen im leeren Raum der Mitte der Bühne Kinder übereinander: Eine Gruppe Kinder stützt ein Mädchen, das auf die freischwebenden Hände tritt, sich mit ihrer Hilfe über die Bühne bewegt, ohne den Boden zu berühren. Die stützenden, tragenden Kinder laufen wieder nach vorne, sobald das Mädchen über sie gestiegen ist, ein ununterbrochener Kreislauf des Tragens, Unterbauens, während ein Junge ein kleines Stück an einem Seil hochklettert. Kinder auf allen Vieren auf dem Boden, das Mädchen steigt über sie hinüber, Brückenbauen, Tierkörper. Die beiden Gruppen bilden Hügel, Berge, Landschaften, die sich langsam über die Bühne wälzen. Am Mikrofon wechseln die Erzähler*innen und die Übersetzer*innen. Helle Kinderstimmen, tiefere Stimmen älterer Kinder. Sie erzählen von Wünschen und Träumen, von Gastarbeitern und Tänzer*innen. Jeder Ländername ruft Assoziationen auf: Syrien. Russland. Medial vermittelte Migrationsgeschichten. [...] Die Kinder sprechen im Chor. Sie sitzen auf der Bühne links auf dem Bett, stehen rechts um und auf dem Tisch, in unterschiedlichen Höhen drapiert, zum Bild formiert. Sie sprechen aus dem Publikum. Hohe und tiefe Stimmen, kräftige und zarte, rufende und sprechende. ‚Unsere Herkünfte sind älter als wir. Unvordenklich alt'. ‚Aus Kamerun. Dem Allgäu. Wiesbaden. Wuppertal. Argentinien. Russland. Aus dem Teufelsmoor. Aus dem Kosovo. Italien. Costa Rica. Polen [...] Delmenhorst. [...] Neustadt. Vorstadt. Dem Viertel'. Es wird gerufen, abgehackt, kräftig werden die Namen hervorgestoßen. Das Lokale wird dabei klein: das Teufelsmoor. Das Viertel. Das weit Entfernte wird groß: Syrien. Kosovo."*

Aus dieser Transmissionsbewegung des *Method Mixings* bzw. der *diffraktiven Analyse* des Feldes und der Forschung heraus entstand – auch anhand der Arbeit an diesem Beispiel – im Projekt die Frage, *ob schon der „reflexive Prozess" der Präsentation der eigenen Geschichte in Form eines vom Regisseur ausformulierten Bühnentextes eine Transformations- bzw. Bildungserfahrung darstellen könne? Könnten Übersetzungs- und ggf. dadurch ausgelöste Differenzerfahrungen bereits Transformationen im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen (auch gefühlten) Verortung erfahrbar machen?* Das Team reagierte mit dieser Frage auf den von Hans-Christoph Koller geprägten, als Transformation aufgefassten Bildungsbegriff und dessen kritischer Diskussion in Biographieforschung und Bildungstheorie (vgl. Koller, 2012; Koller & Wulftange, 2014; v. Rosenberg & Geimer, 2014), der von einer Bildungserfahrung

spricht, wenn in einem Transformationsprozess[4] etwas Neues entsteht (Koller, 2014). Die weiteren Analysen und Deutungen des Projekts lassen sich an diesen bildungstheoretischen Diskurs, aber ebenso an Homi K. Bhabhas Überlegungen zum Problem der Übersetzung (Bhabha, 1994; dazu auch Bachmann-Medick, 2006; Wagner, 2009) anschließen. Ein hybrider Raum wird nicht zuletzt am Übersetzungsbeispiel der probenden Jugendlichen in *Still Out There* deutlich, die im Prozess des Übersetzens eine (Neu-)Verortung zwischen Zuschreibungen von außen und von sich selbst erfuhren. Die Produktion *Still Out There* wie auch weitere im Projekt beforschte Produktionen wie *Lam Gods – The Ghent Altarpiece* (2018) oder *Azimut dekolonial – ein Archiv performt* (2019) zeigten, wie Migrationserfahrungen mit lokalen Narrationen und Bildproduktionen in der ästhetischen Bearbeitung verknüpft, verwickelt, „verstrickt" werden und transkulturelle Bildungsprozesse anstoßen können.

Ergebnis 3: Transmissionsbewegung

Der Begriff der Transmission wurde im Projekt einerseits als Übertragung von Methoden, Theorien und Forschungserkenntnissen, als Verbindung der beiden Forschungsfelder und ihre wechselseitige Befragung verstanden, aber auch als Übertragung kulturellen Wissens (siehe Schulze, 2016; Daryan, 2017). Insbesondere durch das miteinander korrespondierende *Method Mixing* in der Transmission von *Methoden des Feldes* (Schule und Theater) hin zu *Methoden der Forschung* und *vice versa* wurde es möglich, Details transkultureller Bildungspraktiken in der Übertragung zwischen den Forschungsfeldern und dem *Method Mixing* zu verdichten und sichtbar zu machen:

Im postmigrantischen Theater wurden andere Strategien und Praktiken im Umgang mit Migration und Postmigration erprobt und etabliert als in der Schule. In den untersuchten Theater-Produktionen wurden Migration, Flucht und Postmigration einerseits mit ästhetischen Mitteln, mittels Sound, Körpertechniken und dem Einsatz unterschiedlicher Medien bewusst präsentiert, Gewohntes bzw. kulturell Bewohntes mit Ungewohntem, Befremdendem konfrontiert. Dies machte die Erfahrung von Migration und Transkulturalität artikulierbar. Während es oft scheint, als wollten Schulen Erfahrungen von Migration und Differenz „unsichtbar" (Honneth, 2003) machen, um größtmögliche Gleichheit herzustellen, wurde durch die Transmissionsbewegung zwischen den Feldern und durch den theaterwissenschaftlichen Blick auf das Feld Schule sichtbar, dass auch in der Schule Übersetzung und Transkulturation sehr stark zum Alltag gehören und ästhetisch gerahmt werden, dass in einem postmigrantischen Kontext eine Vielfalt der Rollen und Subjektpositionen entstehen (vgl. Nandi, 2019, S. 164). In der durch Transmissionen geprägten Methodenentwicklung innerhalb des Projekts und durch die Analysen der Praxen der postmigrantischen Theaterproduktionen und

4 Im Interview mit den Jungen Akteuren zur Inszenierung *Still Out There* (2017) konnten Bildungsprozesse identifiziert werden, die retrospektiv in Interviewsituationen artikuliert wurden. Hier exemplarisch: „ich bin einfach selbstbewusster dadurch geworden" (Jugendliche 1) – „Ich bin dadurch motivierter geworden [...] und sag meine Meinung" (Jugendliche 2).

der beforschten Schulen wurde deutlich, dass die Ambivalenzen von Fremdheitserfahrung und -adressierung (z. B. Übersetzungserfahrungen) für alle an diesem Bildungsprozess Beteiligten produktiv werden können, wenn sie (ästhetisch) artikuliert, dargestellt und reflektiert werden können (vgl. Althans, Bernstorff, Maier, Korte & Wieland, 2019, S. 209).

Literatur

Althans, B., v. Bernstorff, E., Maier, C. J., Korte, J. & Wieland, J. R. (2019). Fazit & Ausblick. *Paragrana*: *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, 28*(2), 170–214. https://doi.org/10.1515/para-2019-0036

Anastasopoulus, C. (2019). *Studienbuch Interkulturelle Pädagogik.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20287-3

Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik.* Darmstadt: WBG.

Auernheimer, G., Blumenthal, V., Stübig, H. & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag: Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation.* Münster/New York: Waxmann.

Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften.* Reinbek: Rowohlt.

Barad, K. (2003). Posthuman Performativitiy: Toward an Understanding of How Matter comes to Matter. *Signs. Journal of Women in Culture and Society, 28*(3), 801–831. https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning.* Durham: Duke. https://doi.org/10.1215/9780822388128

Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Barad, K. (2013). Diffraktionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In C. Bath, H. Meißner, S. Trinkaus & S. Völker (Hrsg.), *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen* (S. 27–67). Berlin: LIT.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture.* London: Routledge.

Bhabha, H. K. (2005). Adagio. In H. K. Bhabha & W. J. T. Mitchell (Hrsg.), *Edward Said. Continuing the Conversation* (S. 9–16). Chicago/London: University of Chicago Press.

Bilstein, J & Zirfas. J. (2017). Muß das sein? Zur Anthropologie der kulturellen Bildung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 29–49). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839437315-002

Braidotti, R. (2015). Nomadic European Identity. In P. Gielen (Hrsg.), *No Culture. No Europe. On the Foundation of Politics* (S. 97–113). Amsterdam: Valiz.

Braidotti, R. (2018). *Politik der Affirmation.* Leipzig: Merve.

Cools, G. (2015). *In-Between Dance Cultures. On the Migratory Artistic Identity of Sidi Larbi Cherkaoui and Akram Khan.* Amsterdam: Valiz.

Daryan, N. (2017). *Bildung in Bildern – eine Mediologie.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203849088

Fenwick, T. & Landri, P. (2012). Introduction: Materialities, Textures and Pedagogies: Socio-Material assemblages in Education. *Pedagogy, Culture & Society, 20*(1), 1–7. https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649421

Geertz, C. (1999). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Glick-Schiller, N. (1995). From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly. 68(1)*, 48–63. https://doi.org/10.2307/3317464

Gogolin, I., Georgi, V., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik.* Bad Heilbrunn: UTB, Julius Klinkhardt.

Ha, Kein Nghi (2005). *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839403099

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies 14*(3), 575–599; Deutsche Ausgabe: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg der partialen Perspektive. In Ders. (1995), *Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 73–97. https://doi.org/10.2307/3178066

Haraway, D. (1992). *The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others*. In L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (Hrsg.), *Cultural Studies* (S. 295–337). New York: Routledge.

Hill, M. & Yildiz, E. (Hrsg.). (2018), *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen –Reflexionen.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839439166

Honneth (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4

Koller, H.-C. (2014). Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrndorfs Roman ‚Tschick'. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingung kultureller Pluralität* (S. 41–57). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_4

Koller, H.-C. & Wulftange, G. (Hrsg.). (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess. Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839429709

Kontopodis, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2015). Educational settings as interwoven socio-material orderings: An Introduction. *European Journal of Psychology of Education (Special Issue), 31*(2016), 1–12. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0269-2

Liebau, E. (2015). Arenen kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (S. 117–130). Bielefeld: transcript.

Lutz-Sterzenbach, B., Schnurr, A. & Wagner, E. (Hrsg.). (2013). *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423882

Maier, C. J. &Althans, B. (2017). Übersetzung in Szene setzen | Transkulturalität übersetzen. Vortrag zur Tagung *Wissen in der Transnationalisierung: Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung* an der Universität Trier, 12.–14.10.2017.

Mecheril, P. (2015). Kulturell-Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015"*, Berlin. Verfügbar unter www.kulturagenten-programm.de

Mecheril, P., Castro Varela, M., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Nandi, M. (2019). The Politics of Opacity and Translation in Post-Migrant Germany: A Commentary on Elise v. Bernstorff's „Abdallah Lowers his Gaze". *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie Paragrana 28*(2), 165–169. https://doi.org/10.1515/para-2019-0035

Ong, A. (2015). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality.* Durham: Duke University Press.

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Opladen: Leske & Budrich.

Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Grundschule. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbands.* Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0

Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2. Aufl.). London: SAGE Publications.

Primavesi, P. & Deck, J. (2010). *Stop Teaching. Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen.* Bielefeld: transcript.

Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 71–88). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogp7.7

Ryle, G. (1971). Thinking and Self-Teaching. *Journal of Education, 5*(2), 216–228. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1971.tb00457.x

Schulze, H. (2016). Resistance and Resonance. A political anthropology of sound. *The Senses and Society 11*(1), 68–81. https://doi.org/10.1080/17458927.2016.1162948

Schulze-Engler, F. & Doff, S. (2011). *Beyond 'Other Cultures': Transcultural Perspectives on Teaching the new Literatures in Englisch (Reflections).* Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Stoffers, N. (2019). *Kulturelle teilhabe durch Musik. Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839448496

Taylor, C. A. (2013). Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom. *Gender and Education, 25*(6), 688–703. https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834864

Taylor, C. A. & Ivinson, G. M. (Hrsg.). (2013). Material Feminisms: New Directions for Education. *Gender and Education*, *25*(6), 665–670. https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834617

Taylor, C. & Hughes, C. (2016). *Posthuman Research Practices in Education.* London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137453082

v. Bernstorff, E. (2019). Der theaterwissenschaftliche Blick und performative dichte Beschreibung. *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, 28*(2), 23–33. https://doi.org/10.1515/para-2019-0017

v. Humboldt, W. (1907). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus* [entstanden 1827–1829] (Gesammelte Schriften, Bd. 6, S. 111–303). Berlin.

v. Rosenberg, F. & Geimer, A. (2014). *Bildung unter Bedingung kultureller Pluralität.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9

Wagner, B. (2009). *Kulturelle Übersetzungen. Erkundungen über ein wanderndes Konzept*. Wien: kakanien-revisited. Verfügbar unter http://www.kakanien.ac.at/beitr/postcol/BWagner2.pdf

Welsch, W. (1999). Transculturality – The Puzzling Form of Cultures Today. In M. Featherstone & S. Lash (Hrsg.). *Spaces of Culture: City, Nation, World.* London: Sage, S. 194–21.

Wieland, J. R. (2019). Die Arbeit mit Bildern – Als kulturanthropologische und raumtheoretische Denkweise. *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, *28*(2), 34–48. https://doi.org/10.1515/para-2019-0018

Wortelkamp, I. (2015). Performative Writing. Schreiben als Kunst der Aufzeichnung. *MAP – Media|Archive|Performance. Forschungen zu Medien, Kunst und Performance*. Verfügbar unter http://www.perfomap.de/map6/medien-und-verfahren-des-aufzeichnens/performative-writing-2013-schreiben-als-kunst-der-aufzeichnung/perfomative-writing-2013-schreiben-als-kunst-der.pdf

Zirfas, J. (2015). Einleitung: Arenen als methodischer Begriff. Mit einem Blick auf Ästhetische Bildung. In Ders. (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (S. 9–27). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839432303

Autorinnen und Autoren

Dr. Althans, Birgit, Professorin für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf, Projekt TraKuBi: Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und Schule – Method Mixing als Transmission.

Baitamani, Wael, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Projekt FluDiKubi: Rassismuskritische und diversitätssensible kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht.

Dr. Berner, Nicole, Professorin für Didaktik in Kunst und Design an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Projekt KubiJu: Kulturelle Bildung im Jugendalter – Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen.

Birnbaum, Lisa, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Dr. Bongard, Stephan, Professor für Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Breidung, Julia, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Projekt FluDiKubi: Rassismuskritische und diversitätssensible kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht.

Bücken, Susanne, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Projekt FluDiKubi: Rassismuskritische und diversitätssensible kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht.

Dr. Burzan, Nicole, Professorin für Soziologie (Schwerpunkt soziale Ungleichheiten) an der Technische Universität Dortmund, Projekt AufVerAni: Aufseher – Vermittler – Animateure. Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum.

Carnap, Anna, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt DiKuJu: Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt.

Chantah, Jasmin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Costa, Jana, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg, Projekt KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Dr. Dederich, Markus, Professor für Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln, Projekt KuBln: Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings.

Dr. Dietrich, Cornelie, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Allgemeine Grundschulpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Projekt KuBln: Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings.

Dr. Drechsel, Barbara, Professorin für Psychologie in Schule und Unterricht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Projekt KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Dr. Eickelmann, Jennifer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie an der Technischen Universität Dortmund, Projekt AufVerAni: Aufseher – Vermittler – Animateure. Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum.

Dr. Fernández, Susana Ruiz, Professorin für Wirtschaftspsychologie an der Hochschule für Ökonomie und Management in Stuttgart, Projekt DigiSelbst: Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen.

Flasche, Viktoria, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Dr. Frankenberg, Emily, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Dr. Frick, Ulrich, Professor an der Hochschule Döpfer GmbH – University of Applied Sciences in Köln, Projekt BKKB: Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?" Entwicklung eines Messinstruments und Untersuchung der Unterrichtsqualität.

Dr. Frieters-Reermann, Norbert, Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Projekt FluDiKubi: Rassismuskritische und diversitätssensible kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht.

Dr. Gerards, Marion, Professorin für Ästhetik und Kommunikation in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Projekt FluDiKubi: Rassismuskritische und diversitätssensible kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht.

Dr. Gerjets, Peter, Professor und Leiter der Arbeitsgruppe Multimodale Interaktion am Leibniz-Institut für Wissensmedien in Tübingen, Projekt DigiSelbst: Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen.

Dr. Hardt, Yvonne, Professorin für Tanzwissenschaft und Choreografie an der Hochschule für Musik und Tanz Köln, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.

Hartmann, Anne, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Performative Künste und Bildung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Projekt transform: Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten.

Dr. Hasselhorn, Johannes, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Dr. Heesch, Florian, Professor für Populäre Musik und Gender Studies an der Universität Siegen, Projekt Pop-Musik-Lernen: Transferentwicklungen kultureller Bildung. Wie Jugendliche in Szenen, Einrichtungen und Biographien populäre Musik lernen: Transferentwicklungen kultureller Bildung zwischen kollektiven Jugendszenen, individuellen Jugendbiographien und institutionellen Arrangements in Schule, Musikschule und Jugendarbeit.

Dr. Hilliger, Dorothea, Professorin für Didaktik des Darstellenden Spiels an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Projekt transform: Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten.

Dr. Jörissen, Benjamin, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt DiKuJu: Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt.

Dr. Jusyte, Aiste, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Projekt DigiSelbst: Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen.

Kastner, Lydia, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Multimodale Interaktion am Leibniz-Institut für Wissensmedien in Tübingen, Projekt DigiSelbst: Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen.

Kattenbeck, Chris, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Populäre Musik und Gender Studies an der Universität Siegen, Projekt Pop-Musik lernen: Transferentwicklungen kultureller Bildung. Wie Jugendliche in Szenen, Einrichtungen und Biographien populäre Musik lernen: Transferentwicklungen kultureller Bildung zwischen kollektiven Jugendszenen, individuellen Jugendbiographien und institutionellen Arrangements in Schule, Musikschule und Jugendarbeit.

Dr. Keuchel, Susanne, Professorin und Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes Nordrhein-Westfalen in Remscheid, Projekt DiKuJu: Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt.

Korte, Jule, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Düsseldorf, Projekt TraKuBi: Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und Schule – Method Mixing als Transmission.

Dr. Kranefeld, Ulrike, Professorin für Musikpädagogik an der Technischen Universität Dortmund, Projekt Linko: Lernbegleitung im Blindflug? Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen.

Dr. Kreutz, Gunter, Professor für Systematische Musikwissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Krone, Mara, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Dr. Kröner, Stephan, Professor für Empirische Bildungsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Kühn, Claudia, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Projekt KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Dr. Lehmann, Andreas C., Professor für Systematische Musikwissenschaft und Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Leysner, Miriam, wissenschaftliche Mitarbeiterin an Hochschule für Musik und Tanz Köln, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.

Lill, Florian, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Systematische Musikwissenschaft und Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Dr. Lindner, Konstantin, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Dr. Lipowsky, Frank, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Kassel, Projekt KubiJu: Kulturelle Bildung im Jugendalter – Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen.

Löwenberger, Kristin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel, Projekt KubiJu: Kulturelle Bildung im Jugendalter – Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen.

Dr. Ludwig, Joachim, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, Projekt transform: Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten.

Lupu, Stefana, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Dr. Maier, Carla J., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kopenhagen, Projekt TraKuBi: Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und Schule – Method Mixing als Transmission

Mause, Anna-Lisa, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Musik und Musikwissenschaft an der Technischen Universität Dortmund, Projekt Linko: Lernbegleitung im Blindflug? Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen.

Meiers, Johanna, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Projekt FluDiKubi: Rassismuskritische und diversitätssensible kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht.

Dr. Neuber, Nils, Professor für Bildung und Unterricht an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz, Teilprojekt Analysemodell und Kreativitätstest.

Nitschmann, Hannah, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Projekt KuBln: Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings.

Dr. Nommensen, Sven, Leiter der Abteilung Museumspädagogik am Herzog Anton Ulrich-Museum Braunschweig, Projekt DigiSelbst: Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen.

Dr. Pürgstaller, Esther, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildung und Unterricht an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.

Dr. Rakoczy, Katrin, Professorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main, Projekt BKKB: Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?" Entwicklung eines Messinstruments und Untersuchung der Unterrichtsqualität.

Dr. Reuter, Oliver M., Professor für Kunstpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Projekt WäBi: Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen.

Riske, Steffen, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildung und Kultur e. V., Remscheid, Projekt DiKuJu: Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt.

Dr. Roden, Ingo, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Projekt Minute: Musikalische Interventionen für nachhaltige kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender.

Rudi, Helena, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz, Teilprojekt Analysemodell und Selbstkonzepttest.

Dr. Scheunpflug, Annette, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Schröder, Martha Karoline, Jugendbildungsreferentin bei Fjpmedia e. V. Verband junger Medienmacher Sachsen-Anhalt, Projekt DiKuJu: Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt.

Schüler, Eliana, wissenschaftliche Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, Projekt transform: Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten, Teilprojekt Künstlerisch-pädagogisch Akteure.

Smolarczyk, Kathrin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Spahn, Lea, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Soziologie der Bewegung und des Sports an der Philipps-Universität Marburg, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.

Dr. Stein, Roland, Professor für Sonderpädagogik – Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Projekt WäBi: Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen.

Dr. Steinberg, Claudia, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.

Dr. Stern, Martin, Professor für Soziologie der Bewegung und des Sports an der Philipps-Universität Marburg, Projekt KubiTanz: Kulturelle Bildungsforschung im Tanz.

Tallon, Miles, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Döpfer GmbH – University of Applied Sciences in Köln, Projekt BKKB: Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?“ Entwicklung eines Messinstruments und Untersuchung der Unterrichtsqualität.

Dr. Theurer, Caroline, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Kassel, Projekt KubiJu: Kulturelle Bildung im Jugendalter – Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen.

Dr. Thomsen, Sarah, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, Projekt transform: Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten.

Dr. Timm, Susanne, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Projekt KulturLeBi: Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Dr. Umbach, Nora, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Wissensmedien in Tübingen, Projekt DigiSelbst: Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen.

Dr. von Bernstorff, Elise, Professorin am Institut für Performative Künste und Bildung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Projekt TraKuBi: Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und Schule – Method Mixing als Transmission.

Dr. Wagner, Ernst, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie für Bildende Künste in München, Projekt BKKB: Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?" Entwicklung eines Messinstruments und Untersuchung der Unterrichtsqualität.

Weiss, Susanne, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Projekt BKKB: Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?" Entwicklung eines Messinstruments und Untersuchung der Unterrichtsqualität.

Wieland, Janna R., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Düsseldorf, Projekt TraKuBi: Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und Schule – Method Mixing als Transmission.

Wiessnet, Verena, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Projekt MEMU-IN: Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung.

Wilkeneit, Tanja, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik – Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Projekt WäBi: Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen.

Wolz, Sabine, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Kunstpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Projekt WäBi: Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen.

Wullschleger, Isabel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin, Projekt KuBln: Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings.

IN VORBEREITUNG

Karola Braun-Wanke, Ernst Wagner (Hrsg.)

Über die Kunst, den Wandel zu gestalten

Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung

2020, ca. 216 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-4286-3
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-9286-8

Mit Beiträgen von
Bianca Bilgram, Joachim Borner, Verena Holz, Friederike Kamm, Susanne Keuchel, Thomas Klein, Leopold Klepacki, Marion Loewenfeld, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Klaus Schilling, Ernst Wagner, Jörg Zirfas

Wie können wir eine zukunftsfähige Gesellschaft gestalten? Die Suche nach neuen Wegen in der *Kulturellen Bildung* ist von hoher Brisanz und Dringlichkeit. Um die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 zu erreichen, bietet die *Kulturelle Bildung* vielfältige Zugänge.

Dieses Buch geht der Frage nach, wie B*ildung, Nachhaltige Entwicklung* und *Kultur* zusammengehen. Wir alle müssen Fähigkeiten erwerben, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine gerechte Gesellschaft und nachhaltige Wirtschaft zu handeln. Dies geschieht vor dem Hintergrund globaler, ökologischer, ökonomischer und sozialer Herausforderungen und gilt für aktuelle und künftige Generationen.

Für diese hochkomplexe Herausforderung kann *Kulturelle Bildung* einen wichtigen, ja entscheidenden Beitrag leisten.

Das Buch versammelt Antworten aus Theorie und Praxis aus allen Bildungsbereichen: Impulse, Inspirationen und Motivation zum Ausprobieren und zum gemeinsamen Diskurs!

WAXMANN
info@waxmann.com
www.waxmann.com