

Rezensionen



Burkhard Hill, Tom Biburger und Alexander Wenzlik

Lernkultur und Kulturelle Bildung.

Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur

München: kopaed, 2008. 190 Seiten

ISBN-13 978-3-86736-312-9

€ 16.80; CHF 30.90

Daniela Küllertz

Der Themenbereich Kulturelle Bildung und Veränderung von Lernkulturen prägt den zeitgenössischen bildungspolitischen Diskurs wie kaum ein anderer. Dementsprechend hoch sind die Erwartungen, die mit Kultureller Bildung und entsprechenden Modellprojekten als auch Evaluations- und Wirkungsstudien verbunden sind. Anhand der Erfahrungen im Rahmen des Münchener Praxisforschungsprojektes „Leben lernen“ thematisiert der Sammelband „Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur.“, herausgegeben von Burkhard Hill, Tom Biburger und Alexander Wenzlik, praxisorientiert Fragen und Probleme der Kooperation von Schule und anderen Akteuren Kultureller Bildung. Die Herausgeber sehen in diesem Problemfeld Forschungsbedarf hinsichtlich der systematischen Erfassung von Erfahrungen mit Projekten kultureller Bildungsarbeit als auch der Darstellung pädagogischer und kultureller Prozesse ganzheitlicher Bildung. Des Weiteren sei die Analyse von Kooperationsbedingungen an Schulen als ein Forschungsdesiderat der Bildungsforschung zu begreifen. Die einzelnen Beiträge des Buches sollen als Auseinandersetzung mit verschiedenen Dimensionen der Veränderung von Lernkultur durch Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Trägern ästhetisch-kultureller Bildung verstanden werden (vgl. Hill et. al. 2008: 20, 22).

Die Einzelbeiträge des Sammelbandes sind in sechs Kapitel unterteilt, in welchen in den Problemzusammenhang eingeführt (I) und der Gegenstandsbereich Kultureller Bildung skizziert wird (II), relevante Aspekte der Schulentwicklung und der Lernkultur thematisiert werden (III), die Problematik der Kooperation mit Schulen behandelt wird (IV), der Stellenwert ästheti-

Rezensionen

scher Praxis für Kulturelle Bildung erörtert (V) und empirische Fragen einer Praxisforschung (VI) behandelt werden. Quer zu dieser Einteilung thematisieren die meisten Einzelbeiträge mehrere, teilweise alle diese Problemfelder kursorisch, weshalb hier eine problemzentrierte Darstellung der wichtigsten Thesen und Argumente der Einzelbeiträge entgegen deren Abfolge im Sammelband vorgenommen wird.

Kulturelle Bildung – Begriffsverständnis(se)

Kulturelle Bildung wird in den verschiedenen Beiträgen vor allem im Hinblick auf den Stellenwert ästhetischer Praxen für die (Aus-)Bildung holistischer Kompetenzen zur Lebensbefähigung entworfen. Betont wird die Problematik eines fehlenden gemeinsamen Grundverständnisses von Bildung zwischen Schule und Trägern Kultureller Bildung, insbesondere der Jugendarbeit, der Stellenwert der Eigentätigkeit der Lernsubjekte und der lebenspraktischen Motivation zum Lernen. So versteht ZACHARIAS kulturelle Bildung als Welterfahrungs- und -erkenntnisform, deren Kern ästhetische Praxis sei, in welcher die Lern- und Bildungssubjekte mit künstlerischen Methoden Lebens- und Vorstellungswelten erkunden sollen. Max FUCHS stellt in seinem Beitrag das Konzept Kultureller Bildung der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) vor, welches mit der Anerkennung nonformaler Bildung und dem Stellenwert von Schlüsselkompetenzen auf die Sichtbarmachung von Lernprozessen orientiert. LIEBAU skizziert kulturpädagogische Bezugspunkte eines anthropologischen begründeten Bildungsverständnisses, wie etwa die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, die Orientierung an Gesundheit und Wohlbefinden, die Akzeptanz von Verletzlichkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, symbolische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Nicht ganz nachvollziehbar ist die vom Autor attestierte besondere Bildungsbedeutung von Theater und Tanz als auch der Bühnenerfahrung allgemein. Umso hilfreicher sind die Hinweise auf weiterführende Arbeiten des Autors am Ende dieses Beitrages. KAHLERT plädiert in seinem Beitrag für eine Ästhetisierung des Lernens (wie etwa die Anregung zu Imagination), wodurch die Wahrnehmung der Lernsubjekte derart stimuliert werden soll, dass sie zur Suche nach zuverlässigem Wissen angetrieben werden. Offen bleibt allerdings, weshalb ausgerechnet Schule und Unterricht verlässlicheres Wissen bieten sollten als andere Instanzen. LIEBE referiert in ihrem Beitrag das erweiterte Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendberichtes, welches allerdings vor dem historischen Hintergrund der Bildungstheorie keine neuen Erkenntnisse offeriert. Die hier vorgenommene Unter-

Rezensionen

scheidung von Bildungsorten und Bildungsprozessen mache deutlich, dass Bildung und Kompetenzerwerb auch unter nonformalen Rahmenbedingungen stattfinden würde, wofür es empirisch hinlänglich Anhaltspunkte gäbe. Für WENZLIK zeichnet sich Kulturelle Bildung durch das WIE der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus, wobei eigentätiges Lernen und selbstbestimmte Bildung, Lebensweltorientierung, das Arbeiten mit künstlerischen Mitteln und das Körperliche eine wichtige Rolle spielen. BIBURGER argumentiert, im Theaterraum als virtuellem Möglichkeits- und Freiraum würden junge Menschen lernen, Gefühle auszudrücken oder überhaupt erst Zugang zu diesen zu bekommen – der Schritt zur Darstellung verkörpere dabei intensives Verstehen und Lernen fürs Leben. Für HAGER liegt in der Praxis der Einbildungskraft eine reflexivitätskonstitutive Wahrheit, die es erlaube, sich über eigene, innere Bilder (Symbole) zu verständigen und Körperwissen zu erfahren. DE BRUIN bezeichnet Wirkungspotenziale des Tanzes, beispielsweise vertiefte körperliche Wahrnehmung, Ermöglichung des Zugangs zu problematischen Gefühlen, Spontaneität und Expressivität und erweiterte Befähigung zur sprachlichen Selbstverständigung. Bei einigen konstatierten Wirkungspotenzialen bleibt allerdings offen, wie man sich deren Konstitution durch Tanz genau vorstellen kann.

Lernkultur und Schulentwicklung

Der Begriff Lernkultur wird in den verschiedenen Beiträgen unterschiedlich akzentuiert, wobei die deskriptive Verwendung dieses Begriffes sich allgemein auf eine Perspektivverschiebung hin zur Erfassen komplexer Praxen aller an Lernsettings beteiligten Akteure richtet. FINK entwickelt schlüssig einen deskriptiven kulturwissenschaftlichen Begriff von Lernkultur, welche als „(...) differenzierte soziale Praxis im Sinne einer konkreten symbolischen Ordnung (...)“ (2008: 92), die zum Zweck des Lernens hergestellt wird, verstanden wird. Fink unterscheidet Lernen im Lebensvollzug vom organisierten Lernen, wobei die von ihm entwickelten Forschungsfoki organisiertes Lernen in den Blick nehmen: gefragt wird danach, was von wem warum als `lernen` verstanden wird und wie Lernprozesse initiiert werden. Es bleibt jedoch zu fragen, wie in diesem auf Lern-Zweck abstellenden Begriffsverständnis nonformale Lern- und Bildungsprozesse, wie sie von einigen Autoren des Sammelbandes als relevant für Kulturelle Bildung thematisiert werden (vgl. etwa den Beitrag von Liebe), in den Blick geraten können. Anders als FINK thematisiert WENZLIK in seinem Beitrag ein normatives Verständnis von (lebendiger) Lernkultur, die sich durch das Zulassen von Störungen

Rezensionen

und Veränderungen in einem offenen, auf das Körperliche bezogenen Prozess auszeichne. Die Lernsubjekte hätten „(...) echte Mitgestaltungsmöglichkeit und Entscheidungsfreiheit (...)“ (2008: 114). Guido POLLAK plädiert für hochschuldidaktische Veränderungen in der Lehrerbildung als wichtigen Beitrag zur Entwicklung neuer Lernkulturen.

Kooperation von Schule und Trägern ästhetisch-kultureller Bildung

In den einzelnen Beiträgen des Sammelbandes wird immer wieder auf strukturelle Spannungen zwischen verschiedenen kulturpädagogischen Handlungsfeldern hingewiesen (vgl. ZACHARIAS, KAHLERT, LIEBE, WENZLIK, BIBURGER, DE BRUIN im Band). Alle Autoren betonen die Produktivität einer Kooperation zwischen Schule und Trägern Kultureller Bildung und benennen wichtige Voraussetzungen für eine solche Zusammenarbeit vor dem Hintergrund problematischer Erfahrungen im benannten Praxisforschungsprojekt. KAHLERT plädiert etwa für die Ästhetisierung pädagogischen Handelns, womit die Ausbildung einer balancierenden Haltung gemeint ist, die Distanz und Engagement, Routine und Offenheit für Neues gleichermaßen ermögliche. WENZLIK schlägt in seinem Beitrag die Koexistenz verschiedener (schulischer und kulturpädagogischer) Lernmodi und die Fruchtbarmachung von Differenzen vor. Im Sinne einer gelingenden Zusammenarbeit seien Supervision und die Aus- und Fortbildung jeweiliger Pädagogen geeignete Instrumente. LIEBE konstatiert in ihrem Beitrag, dass die besondere Qualität der Kinder- und Jugendarbeit in ihren weniger formalisierten und standardisierten Settings liege. Charakteristika dieser Settings seien Freiwilligkeit, Frei- und Gestaltungsräume, Verantwortungsübernahme, wechselseitige Achtung zwischen den beteiligten Akteuren und Lebensweltorientierung. Diese Lernvoraussetzungen dürften nicht durch festgelegte Zeit- und Arbeitsschritte „(...) weg organisiert (...)“ (LIEBE 2008: 111) werden.

Kulturelle Bildung und Lernkultur als Forschungsgegenstand

Sowohl FINK als auch HILL argumentieren für eine offene Forschungshaltung im Kontext der noch defizitären Erforschung von Lernkulturen und Prozessen Kultureller Bildung. HILL konstatiert, das Forschungsdesiderat im Bereich der Kulturellen Bildung bestehe darin, „(...) über den exemplarischen Einzelfall hinaus zu Erkenntnissen und Modellen zu kommen (...)“ (2008: 180), die die Entwicklung übertragbarer Modelle und Strategien erlauben. Die hohen normativen Erwartungen und Ansprüche an Kulturelle

Rezensionen

Bildung könnten nicht Gegenstand einer gegenstandsangemessenen Forschung sein. Im Sinne jener Gegenstandsangemessenheit sei der sinnvolle Einsatz standardisierter Erhebungsinstrumente zur Messung von Effekten kulturpädagogischer Maßnahmen, argumentiert EBERLE am Beispiel des Praxisforschungsprojektes „Leben lernen“. Im benannten Praxisprojekt wurden im Rahmen einer Begleitforschung teilnehmende Beobachtung, Videografie, Einzelfallstudien, Interviews und Fragebogenerhebung trianguliert. Für POLLAK liegt ein wichtiges Forschungsdesiderat von Lernkulturforschung in der Lehrerbildungsforschung, die im Hinblick auf Fragen des Kompetenzerwerbs von Lehrern keine empirischen Wirksamkeitsstudien vorweisen könne.

Fazit

Dem Anspruch, aktuelle Anforderungen an Kulturelle Bildung besonders im Kontext der Kooperation mit Schulen zu thematisieren und relevante Vorschläge zur Weiterentwicklung des Feldes zu liefern, wird der hier vorgestellte Sammelband gerecht. Die Autoren der Einzelbeiträge machen Vorschläge für den Umgang mit konzeptionellen und organisatorischen Spannungen zwischen verschiedenen kulturpädagogischen Handlungsbereichen und Rahmenbedingungen schulischer Lernsituationen. Der durch das Anknüpfen an den bildungspolitischen Diskurs über Kulturelle Bildung und Schulentwicklung in vielen Beiträgen zu findende didaktische Duktus und die starke lerntheoretische Ausrichtung der meisten Beiträge führt stellenweise zu einer verkürzten Darstellung von Bildungsprozessen. In der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion hat die „(...) Vorstellung eines nicht-teleologischen, außerhalb der Verfügung des Subjekts liegenden Bildungsgeschehens“ (vgl. LÜDERS 2007: 54, vgl. auch SCHÄFER 2004, 2003, 1998) an Bedeutung gewonnen. Eine genauere Verhältnisbestimmung zwischen dieser Offenheit des Bildungsgeschehens und der Vorstellung der Vermittlung von Bildungs- und Lernzielen scheint mir daher notwendig und steht noch aus. Die Betonung des lern- und bildungstheoretischen Stellenwertes von Freiräumen in den Einzelbeiträgen und die Rede von Kultureller Bildungsarbeit als Schaffung eines Möglichkeitsraumes, als auch die immer wieder betonte Wichtigkeit des Emotionalen für Lern- und Bildungsprozesse schwächt jene kritisierte teleologische Vorstellungen von Bildungsverläufen etwas ab. Ein aktuelles Thema der (Medien-)Bildungsforschung wird mit dem betonten Stellenwert Kultureller Bildung für bildungsferne Milieus aufgegriffen.

Rezensionen

Insgesamt ist die Forschungsperspektive des Sammelbandes aktuell und die praxisbasierten Problembeschreibungen sind aufschlussreich. Zwar ist der Stellenwert von Imagination für Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. etwa CASTORIADIS 1997), von Emotionen für (praktisch verankerte) Reflexivität (vgl. etwa NUSSBAUM 2003; SHUSTERMAN 2005; JOAS 1999) und von Freiräumen, gedacht als Freiheit der Artikulation und des Selbstbezuges (vgl. TAYLOR 1992, 1996; JUNG 1999, 2005a, 2005b, 2006) schon lange ein Thema sozialwissenschaftlicher Forschung, in Bezug auf Fragen und Probleme der Kooperation von Trägern Kultureller Bildung und Schule sind diese fruchtbar gemachten Perspektiven als innovativ einzuschätzen.