

Roßkopf, Claudia [Hrsg.]; Hofmann, Fabian [Hrsg.]
Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung.
Tagungsband

2022, [233] S.



Quellenangabe/ Reference:

Roßkopf, Claudia [Hrsg.]; Hofmann, Fabian [Hrsg.]: Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung. Tagungsband. 2022, [233] S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255108 - DOI: 10.25656/01:25510

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255108>

<https://doi.org/10.25656/01:25510>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Claudia Roßkopf, Fabian Hofmann (Hrsg.)

Netzwerk Forschung
Kulturelle Bildung



Was tun?

Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung



Tagungsband

Veranstaltet von:



Institut für Kulturpolitik der
Universität Hildesheim

Netzwerk Forschung
Kulturelle Bildung



In Zusammenarbeit mit:



Netzwerk
Frühkindliche
Kulturelle
Bildung

Deutschlandfunk Kultur

Gefördert von:



Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung

Überblick und Metareflexion Kultureller Bildung anlässlich der 12. Jahrestagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung

von **Fabian Hofmann, Claudia Roßkopf**

Erscheinungsjahr: 2022

Stichwörter:

Forschung | 12. Netzwerktagung | Frühkindliche Kulturelle Bildung | Handlungstheorie | Handlungsverantwortung | Praxis | Theorie

Abstract

Der Beitrag stellt als Einleitung und Fazit des digitalen Tagungsbandes die Rahmung, die Beiträge und die Ergebnisse der 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung dar, die im September 2021 zum Thema „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ stattgefunden hat. Er gibt zunächst eine Übersicht über Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung und erklärt dann die Aktualität der Auseinandersetzung mit Handlungspraxis und -verantwortung in der Forschung zu Kultureller Bildung. Eine kurze Darstellung der verschiedenen Tagungsbeiträge (Keynote, Podiumsdiskussion, Panelvorträge, künstlerische Labore, Tagungskommentar) zeichnet die Beschäftigung mit dem Thema nach. Als Fazit wird aufgezeigt, dass Kulturelle Bildung stark auf Selbstbeschreibungen angewiesen ist und dafür ihr Handlungsverständnis und die dahinter liegenden Theorierahmen beachten muss. Der Fokus auf Handlungspraxis und -verantwortung eignet sich als Ausgangspunkt für eine Metareflexion Kultureller Bildung.

Das Tagungsthema „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ rückt das Handeln in den Mittelpunkt. Warum sollte man das Handeln thematisieren – gibt es nicht zahlreiche Handlungstheorien und zahlreiche Praxistheorien?

In den letzten Jahren wurden Praxen Kultureller Bildung zunehmend genauer und im Rahmen verschiedener Handlungstheorien erforscht (Konietzko et al. 2017; Pürgstaller et al. 2020; Timm et al. 2020). Es liegen damit ganz unterschiedliche Handlungsverständnisse im Feld vor (s.u.). Sie machen einen Unterschied – für das Verständnis von Kultureller Bildung, die Praxis Kultureller Bildung und für das Selbstverständnis und Vorgehen als Forscher*in. Die Tagung zielte darauf ab, einen Überblick zu geben, wie mit dem Thema „Handeln“ in der Kulturellen Bildung umgegangen wird, und arbeitete heraus, welche Folgen sich daraus insbesondere für die Handlungspraxis und Handlungsverantwortung ergeben. Gleichzeitig trug sie zur Reflexion darüber bei, welche Folgen dieser forschende Blick auf Handlungen wiederum für die Forschung zur Kulturellen Bildung hat. Dieser Beitrag stellt als Einleitung und Fazit des digitalen Tagungsbandes die Rahmung, die Beiträge und die Ergebnisse der Tagung dar.

Es zeigte sich: Fragen zum „Handeln“ sind ein entscheidender Ausgangspunkt für das Nachdenken über Forschung zu Kultureller Bildung und das Bemessen des Spannungsfelds – insbesondere mit Blick auf die Dimension der Verantwortung. Dann nämlich erscheint das Handeln nicht als irgendeine Praxis, sondern wirft Fragen von Normativität und Differenz auf, letztlich auch entscheidende pädagogisch-ethische Fragen.

Ausgangspunkt: Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung wird häufig als Handlungspraxis definiert. Eine viel zitierte Definition lautet:

„[Sie, die Ästhetische Bildung] bezeichnet also, zusammenfassend, die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Liebau et al. 2009:104).

Eine Vielzahl an unterschiedlichen Handlungsverständnissen und die etwas heuristische Etikettierung unterschiedlicher Praxen als Kulturelle Bildung hat eher dazu geführt, die Spezifik von Handlungspraxen als weniger relevanten Aspekt Kultureller Bildung zu sehen, vielleicht in einzelnen Forschungsarbeiten darüber nachzudenken, aber noch nicht systematisch im Fach. Keine der bisherigen Netzwerktagungen hat den Fokus auf Kulturelle Bildung als Praxis oder als Gesamtheit bestimmter Praxen und den forschenden Umgang damit gelegt. Um dies zu tun, steht die Tagung unter dem Titel „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“.

Aktualität von Kultureller Bildung als Handlungspraxis und -verantwortung

Das Handeln rückt gesellschaftlich wieder in den Mittelpunkt. Angesichts einer globalen Bedrohung durch die Klimakrise, weitreichender demografischer Veränderungen einschließlich Migration, zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheit und gesellschaftlich-politischer „Lagerbildung“ und der Digitalisierung mit ihren Folgen für das Verständnis von Welt, Körperlichkeit und Ästhetik stellt sich die Frage „Was tun?“.

Der Soziologe Michael Corsten weist in seinem gerade erschienenen Buch *Praxis. Ausüben. Begreifen* kritisch darauf hin, dass Praxistheorien „auf problematische Weise mit einem auch politisch-praktischen Denken der Moderne verstrickt sind“ (Corsten 2021:9), dass sie einem ideologisch motivierten Anspruch einer „Machbarkeit der Welt“ folgen, der insbesondere im 20. Jahrhundert fatale Folgen zeitigte.

Dabei sind Praxistheorien nur eine von vielen Möglichkeiten, Handlungspraxis und -verantwortung in den Blick zu nehmen. Handlungspraxis lässt sich praxistheoretisch oder handlungstheoretisch befragen, aber auch Struktur- und Systemtheorien, Subjekttheorien und Theorien, bezogen auf bestimmte „Objekte“ im weiteren Sinne (z. B. Kulturtheorien), bringen ein bestimmtes Verständnis von Handlungspraxis und -verantwortung mit sich, auch wenn das nicht immer explizit wird.

In der Forschung zu Kultureller Bildung gilt es, scheinbare oder implizite Selbstverständlichkeiten zu reflektieren. Insofern ist es von fundamentaler Bedeutung, wie in der Kulturellen Bildung Handeln eigentlich verstanden wird.

Die 12. Netzwerktagung fragt daher,

- wie explizite und implizite Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung thematisiert werden
- wie kulturelle Bildungspraktiken angesichts komplexer Bedingungen entworfen, vollzogen und reflektiert werden
- wie kulturelle Bildungspraktiken erforscht werden.

„Was tun?“ ist natürlich keine rein analytische Frage, sondern wird als programmatische und politische Frage gestellt. Deshalb folgt ein Exkurs mit Bezug auf die Philosophin Hannah Arendt (1906–1975), die sich mit politischer Theorie und dem Handeln beschäftigt hat und deren Ansätze die Tragweite dieser Frage im Kontext Kultureller Bildung verdeutlichen.

Exkurs: Handlung und Verantwortung in der Philosophie bei Hannah Arendt

Hannah Arendt unterscheidet zwischen dem Arbeiten, dem Herstellen und dem Handeln (Arendt 1967/2002). Alles drei tun wir als Menschen ständig, nichts davon ist unnötig, aber es gibt qualitative Unterschiede:

- *Arbeiten* ist das, was wir zum Leben und Weiterleben brauchen, individuell und als Gruppe. Es ist irgendwie Zwang, Routine. Irgendwer muss Getreide anbauen, irgendwer muss Kranke heilen; man muss Geld verdienen, Wäsche waschen, mit Uroma mal spazieren gehen.
- *Herstellen* sorgt darüber hinaus für eine Beständigkeit. Man baut Häuser und Dinge, einerseits um das Leben zu erleichtern (also um weniger arbeiten zu müssen im oben genannten Sinne), andererseits um nicht allein dem Zwang unterworfen zu sein, um nicht nur gegen den Tod anzuarbeiten, um etwas Bleibendes zu schaffen.
- *Handeln* schließlich schafft einen gesellschaftlichen Raum, der uns hält, und zwar sogar über Generationen. Handeln ist also ein intersubjektives Handeln, ein Urteilen zwischen verschiedenen Interessen, Möglichkeiten und Perspektiven. Es ist Interaktion, und zwar politische Interaktion. „Finden des rechten Wortes im rechten Augenblick“ (Arendt 1967/2002:36) ist Handeln. Es setzt einen Willen voraus, ist auf andere bezogen, offenbart etwas (und ist damit riskant).

Hannah Arendt fordert also dazu auf, Handeln zu unterscheiden vom Arbeiten -- von diesem nicht unnützen, auch nicht beliebigen Tun, aber eben einem, das sich in sich selbst erschöpft. So lässt sich daraus die Frage ableiten: Muss Kulturelle Bildung nicht über das Arbeiten hinausgehen?

Sie fordert aber auch, Handeln zu unterscheiden vom Herstellen. Diese Unterscheidung ist insofern heikler, als solch ein Handlungsverständnis sich häufig findet. Die Moderne hat das Idealbild des Homo faber, des herstellenden Menschen, geprägt. Max Frisch hat ihn in seinem gleichnamigen Roman sehr plastisch beschrieben und problematisiert. In der Kulturellen Bildung wird immer wieder etwas „hergestellt“ und die Forschung ist immer wieder *gefordert*, Ergebnisse zu liefern, Effekte nachzuweisen. Aber die Frage ist: Muss Kulturelle Bildung nicht auch über das Herstellen hinausgehen?

Handeln wird verstanden als Urteilen, als Zusammenführen von Wissen und Meinen, von mir und dem Anderen, von Person und Gegenstand, von Individuum und Kollektiv. „Wer urteilt, übernimmt Verantwortung für die Folgen des eigenen [Handelns] und steht als Person für das [Getane] und seine Folgen gerade“ (Schrupp 2020:124). Lässt sich Kulturelle Bildung so verstehen?

Handeln erfordert auch Versprechen und Verzeihen. Mit einem Versprechen wird anderen die Zusicherung gegeben, dass in der Zukunft auf eine bestimmte Weise gehandelt werde. Es ist ein Mittel gegen die Kontingenz des Handelns, ein Element von Handlungsverantwortung. Mit dem Verzeihen wird anderen ermöglicht, trotz negativer Folgen von Handlungen zusammenleben zu können. Die Handlungsverantwortung wird damit nicht zum existenziellen sozialen Risiko. Die Möglichkeit des Verzeihens erleichtert es, Verantwortung zu übernehmen.

Diese Überlegungen entlang von Hannah Arendts Handlungsverständnis lassen sich kritisieren, z.B. aufgrund der starken Orientierung an der Philosophie und den politischen Idealen der Antike oder aufgrund der persönlichen Erfahrung totalitärer Herrschaft (Llanque 2020).

Dennoch machen sie gerade aus zwei Gründen Sinn:

- Hannah Arendt ist aktuell, denn sie kritisiert die Orientierung an Notwendigkeiten. Auch Akteur*innen Kultureller Bildung sind immer wieder gezwungen, die Notwendigkeit ihres Handelns und die Legitimation des Faches zu betonen. Doch nicht die Notwendigkeit sollte leitend sein, sondern das Urteilen als gemeinsames, eigenständiges und eigenverantwortetes Aufeinander-Beziehen von Orientierungen, Praxen, Personen, Rahmenbedingungen und vielem mehr.
- Hannah Arendt betont im Handeln die „Natalität“, die Utopie, den Neubeginn: „Weil jeder Mensch aufgrund des Geborenses ein initium ist, ein Anfang und Neuankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen [...]. Der Neuanfang steht stets im Widerspruch zu statistisch erfassbaren Wahrscheinlichkeiten, er ist immer das unendlich Unwahrscheinliche; er mutet uns daher, wo wir ihm in lebendiger Erfahrung begegnen, [...] immer wie ein Wunder an“ (Arendt 1967/2002:215 ff.).

Was ist also, wenn Kulturelle Bildung hinausgeführt wird über ein „Arbeiten“, das sich in sich selbst erschöpft, und über ein „Herstellen“, das bestimmte Produkte oder Wirkungen erzielt? Hannah Arendt versteht Handeln als den Ort, an dem abgewogen, geurteilt und Verantwortung übernommen wird. Man muss vielleicht nicht ihrer sehr optimistischen, vielleicht bildungsbürgerlichen Vorstellung folgen, dass ein autonomes Subjekt frei und rational urteilt. Man kann ihr aber insoweit folgen, dass hier Entscheidungen fallen.

Es lohnt sich, Handlungspraxis und -verantwortung als ganz entscheidenden *Ausgangspunkt* für das Nachdenken über Forschung zur Kulturellen Bildung zu nutzen. Handlungspraxis und -verantwortung lassen sich als einen Schnittpunkt begreifen; als einen Ort der Konkretion; als eine Stelle, an der das Urteilen erkennbar wird; als eine Situation, die eine Chance auf empirischen Zugriff ermöglicht.

Handlungspraxis

Was das Handlungsverständnis in der Kulturellen Bildung betrifft, zeichnen sich bestimmte Linien ab: Verbreitet ist das Verständnis des autonomen Subjekts als Autor*in von Handlungen, d.h. als handlungsmächtige*r Akteur*in, und damit die Vorstellung eines kausalen Zusammenhangs von Intentionen und Vollzügen. Auf diesem Verständnis basiert auch die zentrale pädagogische Denktradition seit Immanuel Kant über Johann Friedrich Herbart und Wolfgang Brezinka: Pädagogik wäre demnach eine zielgerichtete Einwirkung von Pädagog*innen auf Adressat*innen, und komplementär wäre Lernen oder Aneignung eine Reaktion von Adressat*innen auf die Angebote und Forderungen der Pädagog*innen.

Die Kritik daran wurde in den 1960ern besonders laut, als Verständnisse von Erziehung als Interaktion in den Mittelpunkt rückten, beispielsweise bei Wolfgang Klafki und bei Klaus Mollenhauer. Sie forderten einerseits aus politisch-ethischen Gründen eine Gleichwertigkeit im Erziehungsprozess und machten andererseits mit Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus (Mead, Blumer) geltend, dass Handlungen komplex verwobene Interaktionen sind: Aktion und Reaktion sind gar nicht klar zu trennen, weil in unserem Tun Handlungserwartungen an andere bereits vorweggenommen und eingeschrieben sind. Interaktion und Kommunikation sind von da an leitende Konzepte.

Gleichzeitig knüpfte die empirische Erziehungswissenschaft wieder an das zweckrationale Verständnis von Handeln an. Schulleistungsstudien wie PISA und TIMSS oder bestimmte Formen der Wirkungsforschung gehen mehr oder weniger ausdrücklich von intentionalen pädagogischen Handlungen aus, die gezielt gesteuert werden können und regelmäßig bestimmte Ergebnisse erzielen. Auch die Debatte um Professionalität und um Qualität baut mindestens implizit auf der Zweck-Mittel-Relation von Handlungen in Bildungskontexten auf.

Phänomenologische Perspektiven (insb. Fischer-Lichte, Meyer-Drawe) dagegen verstanden pädagogisches Handeln als Antwortgeschehen und erlangen mit dieser Sichtweise aktuell wieder Aufmerksamkeit (Brinkmann et al. 2017): Demnach erfordert allein das „Dasein“ des Anderen (z.B. des Kindes) eine Antwort, eine Handlung. Nicht eine subjektiv gegebene Intentionalität prägt also das Handeln, sondern Intentionalität im Sinne eines Effektes von unmittelbarer Intersubjektivität.

In den letzten Jahrzehnten gewannen außerdem soziologische Handlungstheorien interdisziplinär an Bedeutung. Sie nehmen die überindividuelle Perspektive ein und fragen nach Rahmungen und gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns. Und auch „Wissenschaft als Praxis und Kultur“ (Pickering 1992) gerät zunehmend in den Blick.

Die Postmoderne bringt die Einsicht in die grundlegende Kontingenz menschlichen Handelns (Rorty). Fragen nach Macht, nach habitualisierten Handlungen, nach Sprache und Diskurs (Bourdieu, Foucault), nach Differenz (Derrida, Lacan) sowie nach strukturellen Ungleichheiten, Rassismus und epistemischer Gewalt (Spivak, Said) machen auf die Bedingtheit individuellen wie kollektiven Handelns aufmerksam.

Aktuell stehen habitualisierte, milieu- bzw. herkunftsbezogene Handlungsweisen wieder im Mittelpunkt. Aladin El-Mafaalani lenkt gerade für die Kulturelle Bildung den Blick darauf, dass die Vorstellungen von Muße, „interesselosem Wohlgefallen“, Lust am ästhetischen Experimentieren aus bestimmten sozio-ökonomischen Verhältnissen entspringen und für Menschen unter anderen Verhältnissen womöglich weder angemessen noch attraktiv sind (Mafaalani 2020). Und mit Fragen nach Vulnerabilität (Aktaş 2020) und Fragilität (Bayramoğlu/Castro Varela 2021) gerät auch die soziale Bedingtheit des Subjekts in den Blick und damit die Notwendigkeit, vorhandene Handlungsverständnisse zu hinterfragen: Mit dem Fokus auf Vulnerabilitäten steht eine „Politik der Stärke“ (Bayramoğlu/Castro Varela 2021) in der Kritik, während man „den ultimativen Wert des gemeinsamen Denkens und Handelns in unserer gegenseitigen Abhängigkeit“ (Bayramoğlu/Castro Varela 2021) in den Vordergrund stellen sollte.

Handlungsverantwortung

Kulturelle Bildungspraktiken sind eingespannt (Wigger/Zulaica y Mugica 2019; Quante 2020) zwischen Entwurf und Ereignis, zwischen Individuum und Gruppe, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen individueller Intention und struktureller Bedingtheit, zwischen Tat und Bezeichnung. Damit kommt auch die ethische Dimension des Handelns ins Spiel: Indem Menschen handeln, treffen sie Entscheidungen für oder gegen bestimmte Intentionen, nehmen eine Rolle ein, formulieren Erwartungen, repräsentieren, priorisieren, letztlich: positionieren sich. Die Möglichkeit zu handeln ist mit Handlungsverantwortung verbunden. Aufgeworfen wird die Frage nach Handlungsverantwortung in der Kulturellen Bildung z.B. im Kontext von Teilhabe (z.B. Mörsch 2015; Bücken et al. 2019) und in Konzepten wie Agency oder Empowerment (Amadeu Antonio Stiftung 2016; Özyurt-Güneş 2019) oder auch im Kontext von Nachhaltigkeit (siehe das *kubi-online* Dossier „[Künste, Natur, Nachhaltigkeit](#)“ der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online). Wechselwirkungen von Rahmenbedingungen und Handeln werden beispielsweise im Zusammenhang von Qualität, Gouvernementalität und Macht fokussiert (Unterberg 2018; Hofmann 2020). Forschungen mit postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive (Mecheril 2015/2013; Bücken 2020; Castro Varela/Dhawan 2020), aber auch einige mit Perspektive auf Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen (Kolleck et al. 2022), analysieren Handeln innerhalb von Strukturen und Netzwerken sowie im Zusammenhang mit Differenz, Identität/Identifikation, Zugehörigkeit und sozialem Wandel.

Die Vorstellung, dass kulturelle Bildungspraktiken „eingespannt“ sind, lädt dazu ein, Handeln als empirischen und/oder theoretischen Ausgangspunkt zu nutzen. Handeln ist also ein Ort im Dazwischen, eine Diastase, ein Riss. Und es ist der Ort, an dem Entscheidungen fallen. Man kann sich fragen, ob das Subjekt sie frei trifft oder von den Strukturen dazu gezwungen wird – aber die Stelle, wo die Entscheidung getroffen sein muss. und die Stelle, an dem die Entscheidung sichtbar wird, ist das Handeln.

Mit dieser systematischen Verortung des Handelns können zwei Verständnisse umgangen werden, die in Bezug auf die Praxistheorie angeführt und kritisiert werden: (1) Heuristik. Das Handeln so allgemein fassen, dass damit alles eingeschlossen ist – aber letztlich nichts erklärt werden kann (Kulturelle Bildung als irgendeine Praxis). (2) Ontologisierung der Praxis, sozusagen Materialität der Praktiken und Empirisierung (Kulturelle Bildung als eine ganz bestimmte und bestimmbare Praxis).

Dagegen wird quasi Theodore Schatzkis Idee der Praxistheorie als „flache Ontologie“ sehr wörtlich genommen und zugespitzt: Er wendet sich gegen in der Soziologie übliche Unterscheidungen in Makro- und

Mikroebene und fordert, solche künstlichen Trennungen aufzugeben: „Ich vertrete die These, dass die Sozialontologie der Praxistheorie davon ausgeht, dass sich die Sphäre des Sozialen ausschließlich auf einer einzigen Ebene (oder vielmehr: auf keiner Ebene) erstreckt.“ (Schatzki 2016:31).

Die Formulierung „auf keiner Ebene“ macht es deutlich: Handlung findet „irgendwo“ statt, wie schon gesagt zwischen Entwurf und Ereignis, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen individueller Intention und struktureller Bedingtheit, zwischen Tat und Bezeichnung. Aber es ist ein Ausgangspunkt. Handeln ist ein „initium“, eine Chance auf einen Anfang, eine ganz konkrete Möglichkeit, von dort aus einen Weg zu gehen; aus vielen Optionen zu wählen; von vielen denkbaren Zukünften eine anzufangen. V.a. aber steckt im Handeln Natalität, die Möglichkeit zum Neuanfang. Im Handeln entsteht etwas: vielleicht eine Skulptur, vielleicht ein Gesang, vielleicht eine Gemeinschaft. Der Kunstpädagoge Rudolf Seitz formuliert das in seiner Ästhetischen Elementarerziehung so: „Unsere Gemeinschaft ist nur eine von zahlreichen möglichen. Allzu vieles ist verbesserungsfähig. Veränderungen sind nötig. Sie sind aber nur möglich, wenn das Kind von sich aus lernt, Gegebenheiten als eben mögliche zu sehen, wenn es auch neu definieren kann, wenn andere Lösungen denkbar erscheinen. Das ist keine Erziehung zum Aufruhr, sondern zur Freiheit“ (Seitz 1978:12).

Der Tagungsband beinhaltet insgesamt 17 Texte auf *kubi-online*:

- In diesem Text werden die Rahmung, die Keynote, die Podiumsdiskussion sowie eine Übersicht der Labor- und Panelbeiträge vorgestellt, dazu ein Resümee mit dem Ziel einer Metareflexion Kultureller Bildung
- Die Labor- und Panelbeiträge bieten einen Forschungseinblick und Forschungsüberblick zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung.
- Der Tagungskommentar beleuchtet die Tagung rückblickend aus spezifisch systemtheoretischer Perspektive.

Darüber hinaus findet sich ein [Mitschnitt der Podiumsdiskussion](#) in der Mediathek von Deutschlandfunk Kultur und ein [Tagungsvideo](#) auf der [Homepage](#) der Fliegener Fachhochschule.

In der *Keynote* mit dem Titel „Womit beginnen? Aspekte einer radikaldemokratischen Kulturellen Bildung“ plädiert Oliver Marchart für ein politisches Verständnis von Kultur. In und durch Kultur wird soziale Identität produziert und reproduziert, und es lässt sich Abgrenzung, Ausgrenzung, Widerstand und Hegemonie beobachten. Er betont mit Bezug auf Gramsci, dass Hegemonie nicht in erster Linie durch Gewalt entsteht, sondern dass Hegemonieverhältnisse immer pädagogische Verhältnisse sind. Insofern ist Kulturelle Bildung ein Teil politischer Arbeit in dem Sinne, dass mit und durch Kulturelle Bildung Hegemonien hergestellt, reflektiert und verändert werden können (Ausschnitte der Keynote finden sich im [Tagungsvideo](#)).

Die *Podiumsdiskussion* mit Anke Dietrich (Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung), Isabel Pfeiffer-Poensgen (Ministerin für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen) und Werner Thole (Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der TU Dortmund), moderiert von Hans Dieter Heimendahl (Deutschlandfunk Kultur) drehte sich um aktuelle Herausforderungen Kultureller Bildung. Dabei wurden Entwicklungen bei der Kulturförderung und der institutionellen Verankerung diskutiert, aber auch Fragen nach Teilhabe und dem Verständnis von Kultur und Kultureller Bildung aufgeworfen. Besonders drängend schien der Hinweis, dass aktuelle kulturelle Praktiken von Kindern und Jugendlichen, beispielsweise Sampling und Hacking, weder im Verständnis

Kultureller Bildung noch in der Bildungspraxis angemessen berücksichtigt werden (ein Mitschnitt der Podiumsdiskussion findet sich in der [Mediathek von Deutschlandfunk Kultur](#)).

Die Forschungscluster „Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung“, „Kulturelle Bildung und Lebensalter“, „Kulturelle Bildung und Inklusion“, „Cultural Practices – Learning through and in the Arts“ sowie das Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung beschäftigten sich aus ihren jeweiligen Perspektiven mit dem Tagungsthema.

Panel Handlungsrahmen

Miriam Schmidt-Wetzels Forschungsgegenstand in ihrem Beitrag „Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis“ sind die Erfahrungen von Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung in Art Education bzw. im Fach Bildnerisches Gestalten/Kunst inmitten des globalen Ausnahmezustands, welcher durch die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöst wurde. Unter dem Eindruck der ersten Welle erproben Dozierende, Lehrpersonen und Art-Education-Studierende im Rahmen ihres Berufspraktikums, welche ästhetisch-kulturellen Bildungsangebote bzw. kunstpädagogischen Lehrformate remote machbar sind – d.h. in Distanz, dadurch ohne direkte Begegnungen der Beteiligten an einem gemeinsamen Ort und vielfach verlagert in digitale Räume.

Unter dem Titel „Hacken, Remixen, Browsen – digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation“ beschäftigt sich Anja Gebauer mit digitalen Methoden musealer Kunstvermittlung. Sie fragt: Was tun Kinder bei einem Ausstellungsbesuch mit einem digitalen Programm? Wie kann ein mobiles Medium Kindern vor Ort eine Ausstellung vermitteln? Welche Interaktionen eröffnen sich dabei zwischen Kind, Kunstwerk und digitalem Medium? Ihre qualitativ-empirische Forschungsarbeit arbeitet die Spezifität digitaler Kunstvermittlung heraus und unterscheidet sechs digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation: Mobil schweifen – Sozial, kognitiv und digital browsen – Klickend blicken – Kreieren und remixen sowie Hacken und herumtreiben.

Panel Handlungspraxen

Stefan Gebhard fragt in seinem Beitrag „Subjektivierungsforschung in der Kulturellen Bildung: Künstler*innensubjekte zwischen Kunst, Ökonomie und Bildung“ danach, wie Künstler*innen an Schulen arbeiten. Er erläutert die praxistheoretische Perspektive der Subjektivierungsforschung, deren Potenziale sowie aktuelle Herausforderungen. Es wird deutlich, dass der theoretischen Diskussion um Subjektivierung ein linguistischer Bias innewohnt, der mit praxistheoretischen Prämissen nicht vereinbar ist. Es ist daher angezeigt, die räumlich-materielle Ebene in ihrer diskursiven Formation ebenso methodologisch einzufangen. Ein abschließender Blick in die Praxis zeigt die Komplexität von künstlerischen Aushandlungsprozessen im Feld Kultureller Bildung auf.

Im Rahmen einer phänomenologisch orientierten, empirisch-rekonstruktiven Forschungsarbeit zeigt Isabell Wullschleger unter dem Titel „Das Instrument *als* responsives Ding und *als* konstituierendes ‚Mit‘ im sozialen und musikalischen Geschehen“ auf, welche Dimensionen gemeinsame ästhetische Praxen in Bezug auf Soziales, Ästhetisches und Materielles aufweisen. Die in das Gruppengeschehen involvierten Kinder sind einerseits in ein soziales, interaktiv-musikalisches Gruppengeschehen eingebunden, gehen aber andererseits eine von Responsivität geprägte, leiblich-körperliche Beziehung mit dem Instrument als Ding

ein. Insofern lässt sich fragen, wie die Verschränkung dieser zwei doch unterschiedlichen Bereiche beschrieben werden kann und was sie für die Erfahrung des Kindes bedeutet oder bedeuten kann.

Christin Lübke wendet sich in ihrem Beitrag Körperlich handeln, bis Kunst entsteht – Performancekunst im Kunstunterricht praxeologisch betrachtet der Frage zu, wie der Körper handelt. Wie lässt er sich als Agens oder auch Partizipant einer performativen Interaktion konzipieren? Mittels erzählender Einblicke aus einer Unterrichtssequenz werden spezifische Handlungspraktiken veranschaulicht. Praxistheoretische Zugänge auf den Körper als Handlungsträger schärfen dabei den Blick für die materiellen und stets bedeutungsgeladenen Umstände kultureller Praxen und erhellen die Möglichkeit einer reflexiven Selbstzuwendung des entsprechend eingestellten gelebten Körpers.

Künstlerische Labore

Unter dem Titel „Was tun mit dem Musikvideo ‚Apeshit‘?“ erprobten Nadia Bader, Magdalena Eckes, Katja Hoffmann und Paula Kanefendt in einem künstlerischen Labor, wie implizite Normen und normative Überzeugungen bearbeitbar gemacht werden können. Anhand des Musikvideos *Apeshit* von The Carters werden aufgezeigt: Welche (impliziten) Annahmen leiten uns im Umgang mit kulturellen Erzeugnissen und musealen Kontexten? Wie behandeln wir ambivalentes Material, das sich eindeutigen Auslegungen und Zuschreibungen widersetzt?

Ismail Karayakupoglu beschäftigt sich in seinem Beitrag „Sprachnischen schaffen“ mit rassismuskritischen Perspektiven auf Kulturelle Praxen der Bildung. In seinem Labor wurden rassismuskritische Praxen gemeinsam erprobt und reflektiert. Ausgangspunkt dafür bilden Fragen zu Verständigung, Sprache und Formen der Zeit, die von ihm basierend auf dem Text „Decolonizing Methodologies“ von Linda Tuhiwai Smith (1999/2012) entwickelt worden sind.

In ihrem Labor mit dem Titel „Spielen und Spiele-Erfinden als riskante und reflexive Kulturelle Bildungspraxis“ setzte sich Nikola Dicke mit den Teilnehmer*innen mit dem Thema „Spiel“ auseinander. Die Kontingenz des Spiels weist auf die begrenzte Verfügbarkeit des Menschen über sich selbst und die Ausgänge seiner Handlungen hin und damit auf ein Subjekt- und Handlungsverständnis, das den Menschen nicht als überdauerndes Ganzes und autonomen Urheber seiner Handlungen ansieht. Entlang der erweiterten praxistheoretischen Positionen von Thomas Alkemeyer, des relationalen Subjektivitätskonzepts von Norbert Ricken und des Handlungsverständnisses Hannah Arendts etabliert sie Spielen als beispielhafte Kulturelle Bildungspraxis. Spielen und Spiele-Erfinden können demnach als riskante und reflexive Kulturelle Bildungspraktiken verstanden werden, die Handeln und Subjektivierung als Anderstun und -werden ermöglichen.

Panel Kooperation

In ihrem Beitrag „Wer macht was? Rollenverständnisse bei multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Musikunterricht“ zeigen Johanna Borchert und Franka Luise Deister, dass Kooperationsprojekte in der Kulturellen Bildung Teilhabemöglichkeiten steigern können. Anhand empirischer Daten des Musikvermittlungsprojekts Kulturkomplizen (KULKOM) werden im vorliegenden Beitrag Rollenprozesse in einem transprofessionell ausgerichteten Projekt inhaltsanalytisch untersucht. Die Daten geben Einblicke in die Handlungsspielräume eines multiprofessionellen Teams und zeigen, wie in

informellen Situationen des Musizierens Sicherheit und Offenheit als sich bedingende Faktoren für die Zusammenarbeit entstehen. Sie bilden die Grundlage für die flexible Übernahme von Aufgaben und Rollen in der Projektentwicklung und -durchführung.

Panel frühkindliche Kulturelle Bildung

Die Tagung fand in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung statt. Wir freuen uns, dass wir eine ganze Reihe von Beiträgen, letztlich ein ganzes Panel haben, das sich auf eine junge Altersgruppe bezieht. Diese Schwerpunktsetzung hat ihren Grund: Die Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf in der Kaiserswerther Diakonie stellt einen zentralen Ort der frühkindlichen Bildung dar: Hier liegen die Wurzeln einer professionellen frühkindlichen Bildung (Friedrich 2010), hier wurde im Zuge der Akademisierung der Kindheitspädagogik 2011 ein entsprechender Studiengang gestartet, und 2020 wurde der erste Studiengang zur frühkindlichen Kulturellen Bildung als berufsbegleitender Master-Studiengang „Kultur – Bildung – Teilhabe. Kunst & Pädagogik in der frühen Kindheit“ eingeführt. So ist es nur folgerichtig, die aktuelle Herausbildung einer spezifisch frühkindlichen Kulturellen Bildung (Robert Bosch Stiftung 2019; Hofmann 2021) aufzugreifen und ihr auf dieser Tagung Raum zu geben.

Martina Janßen fokussiert unter dem Titel „Temporale Erfahrungen von jungen Kindern in der Kulturellen Bildung am Beispiel ‚Frank trommelt auf seinen Salzteig ein‘“ kindliche temporale Erfahrungen in Angeboten der Kulturellen Bildung im Kindergarten als verkörperte Praxen des Antwortens auf die Welt. Anhand eines Beispiels aus einem Angebot zur Kulturellen Bildung im Kindergarten, das responsiv mit der phänomenologischen Videografie nach Brinkmann und Rödel analysiert wurde, wird zwischen einem linearen und einem „verwickelten“ Verständnis von Zeit unterschieden. Weiterhin werden Erfahrungen von objektiver und subjektiv gelebter Zeit differenziert und verkörperte Praxen der Verzögerung und Wiederholung betrachtet. Daraufhin werden Konklusionen für eine Theorie und eine Praxis von Angeboten zur kulturellen Bildung in der frühen Kindheit erörtert.

Der Beitrag „Creative Processes and Aesthetic Experiences during Early Childhood – A study based on art pedagogical learning settings“ von Valentina G. P. Fernandes und Andreas Brenne basiert auf einem Promotionsprojekt, das aus kunstpädagogischer Perspektive diskutiert, wie Kinder kreative Prozesse und ästhetische Erfahrungen in der frühen Kindheit erleben. Für die Forschung wurden experimentelle Sitzungen für eine Gruppe von zehn Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren vorgeschlagen. In jeder Sitzung wurden die Kinder eingeladen, Kurationsprozesse zu entwickeln, sich mit verschiedenen Materialien auseinanderzusetzen, die ausgewählt wurden, um als Ausgangspunkt für die Kreation zu dienen, um ästhetische Erfahrungen zu machen und um Gruppensituationen zu erleben. Die Sitzungen wurden auf Video aufgezeichnet und die gesammelten Daten werden nun qualitativ analysiert. Die Analyse betrachtet die Interaktionen zwischen der Gruppe und die ästhetischen Erfahrungen als Zentrum der während der Sitzungen entwickelten kreativen Prozesse.

Panel Handlungsverantwortung

Unter dem Titel „Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ präsentieren Saskia Bender und Nils Rennebach Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Passungsverhältnissen Kultureller Bildung zu Kultur(en) in ländlichen Räumen. Die Analysen verweisen darauf, dass eine Kulturelle Bildung(-spraxis) – nicht nur in ländlichen Räumen – in nicht zu vermeidenden

konflikthaften und machtvollen Handlungspraktiken situiert ist. Andererseits scheint sie genau darüber jener Integration durch Vielfalt zuzuarbeiten, die das ureigene Projekt des demokratischen Zeitalters ist.

Lea Spahn berichtet in ihrem Beitrag „Kulturelle Bildungspraxis im Zeitalter planetarer Politik. Eine deutsch-tschechische Grenzwanderung als trans-korporale Erfahrung“ über eine zwölf-tägige Wanderung im Nationalpark Šumava/Böhmerwald an der deutsch-tschechischen Grenze; ein Projekt, das sich an der Schnittstelle von ästhetischer Forschung, Performance, Kunst und Aktivismus verortet. Während des Projekts in dieser Grenzzone wird der Wanderweg selbst zum Vermittler: Die historischen Ereignisse am Saum des Eisernen Vorhangs sind der Landschaft eingeschrieben wie auch die aktuellen Mensch-Natur-Verhältnisse, die sich in dieser Landschaft materialisieren und in ihrer Interdependenz erlebbar werden. Umwelt wird zur geteilten Mitwelt. Durch dieses Projekt lassen sich Fragen aufwerfen: Wie kann sich Kulturelle Bildung zu diesen Interdependenzen ins Verhältnis setzen? Wie können diese Interdependenzen in der Praxis erfahrbar werden? Und: Wie kann die Auseinandersetzung mit den brennenden Fragen klimapolitischer Herausforderungen im Rahmen Ästhetischer Forschung erprobt werden?

Marion Gerards und Norbert Frieters-Reermann beschreiben ihr Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“, das aus einer rassismuskritischen Perspektive Thematisierungsweisen der gesellschaftlichen Diskursfelder Flucht, Migration und Kulturelle Bildung in Förderanträgen analysierte. Im Rahmen einer Diskursanalyse konnten drei wirkmächtige Deutungsmuster herausgearbeitet werden. Diese legen zentrale Herausforderungen für die Kulturelle Bildung offen und verweisen auf ihre Handlungsverantwortung in der postmigrantischen Gesellschaft: (1) Kulturelle Bildung und Prozesse der Paternalisierung in der Verschränkung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung; (2) Kulturelle Bildung und Prozesse des Othering in der Verschränkung der Kategorien race, „Kultur“ und „Geschlecht“; sowie (3) Kulturelle Bildung und Prozesse der Integration im Sinne einer (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme.

Panel Begriffe

Nora Leinen-Peters und Johanna Borchert fragen in ihrem Beitrag „Umgrenzung des Kulturbegriffs im Bildungsdiskurs“: Was muss der Inhalt von Kultureller Bildung sein, an der allen Individuen Teilhabe ermöglicht werden soll? Wie können wir greifbare Außengrenzen eines Kulturbegriffs für den Bildungsdiskurs ziehen, ohne dabei einen hegemonialen Fokus zu reproduzieren? Obgleich diese Problematik bereits Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist und Konsens in Bezug auf die Abkehr von rein eurozentristischen Praxen im Musikunterricht besteht, kann dieser Forderung in der Unterrichtspraxis aus unterschiedlichen Gründen bisher nicht Rechnung getragen werden. Mithilfe der kultursoziologischen Perspektive von Andreas Reckwitz und einer Offenheit für Utopie versuchen sie eine Lösungsperspektive zu entwickeln, die auf ein Zusammenspiel zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis abzielt.

Unter dem Titel „Ethnografie in der Anwendung – Musiklernen im familiären Alltag“ widmet sich Nazfar Hadji der Familie, die in der frühkindlichen kulturellen Bildung als wichtiger Ort des informellen musikalischen Lernens für Heranwachsende betrachtet wird. Sie gibt einen Einblick in die unter Pandemiebedingungen laufende ethnografische Untersuchung einer Familie mit drei Jungen, bei der das gesamte musikalische Umfeld, in dem sie aufwachsen, erkundet wird. Das Vorgehen basiert auf selbst angefertigten Beobachtungsprotokollen sowie der Analyse von durch Eltern und Kinder selbst gedrehten

Videotagebüchern. Es werden Interaktionsformen zwischen Kindern und Eltern, aber auch den Geschwistern untereinander illustriert, bei denen Musik im weiteren Sinne eine Rolle spielt.

Tagungskommentar

Franz Kasper Krönig blickt in seinem Tagungskommentar zunächst darauf, welche Themen unter dem Tagungstitel verhandelt werden, und richtet den Fokus anschließend darauf, was sich daraus für die Kulturelle Bildung schließen lässt. Er beschreibt, dass Begriffe wie Vulnerabilität, Postkolonialität, Intersektionalität, Empowerment in den Abstracts kaum auftauchen – auf der Tagung aber umfassend diskutiert werden. Hier besteht also eine Diskrepanz. Als wichtigste Zugänge zum Tagungsthema macht er Praxistheorie und Phänomenologie aus. Dabei kritisiert er, dass die Schnittstellen zu Bezugswissenschaften noch zu wenig reflektiert, Theorierahmen noch zu wenig in ihrer Tragweite untersucht werden, letztlich im Diskurs Kultureller Bildung die wissenschaftstheoretische bzw. metatheoretische Ebene vernachlässigt wird. Er skizziert ein systemtheoretisches Modell Kultureller Bildung und fordert eine Metareflexion Kultureller Bildung, die immer auch auf Selbstbeschreibungen angewiesen ist.

Fazit: Handlungspraxis und -verantwortung in der Forschung zu Kultureller Bildung

Die Tagung zeigt einen breiten und tiefen Forschungsstand zum Tagungsthema auf. Auch gibt es viele gegenstandsangemessene Forschungszugänge sowie eine reflektierte Auseinandersetzung damit. Verantwortung wird nicht nur als Thema behandelt, sondern Forscher*innen in der Kulturellen Bildung sehen auch sich in der Verantwortung für ihre Forschung.

Kulturelle Bildung ist auf Selbstbeschreibung angewiesen

In der Beschreibung ihrer spezifischen Handlungspraxis bezieht sich Forschung zu Kultureller Bildung auf verschiedene Bezugsdisziplinen, ist jedoch stark auf eine Selbstbeschreibung angewiesen. Damit geht es in der Kulturellen Bildung nicht allein um die Generierung und den Transfer von Wissen oder um eine Entwicklung und Vermittlung von geeigneten pädagogischen Methoden, sondern um eine Selbstbeschreibung durch Bezugnahme, Irritation, Orientierung und Reflexion. Kulturelle Bildung kann damit nicht als feststehendes Theoriegebäude verstanden werden, sondern als Prozess der Bezugnahme, Irritation, Orientierung und Reflexion.

Verschiedene Handlungsverständnisse und passende Metatheorien

Prozesse Kultureller Bildung können nicht generell mit einem bestimmten Handlungsverständnis gefasst werden; vielmehr existieren verschiedene Handlungsverständnisse, die unterschiedliche Facetten kultureller Bildungspraxis erfassen und beschreiben können. Dabei müssen die dahinterliegenden Theorierahmen und Metatheorien auch in ihrer Tragweite reflektiert und ausbuchstabiert werden. Eine Metareflexion in wissenschaftstheoretischer Hinsicht ist ein wichtiger nächster Schritt für die Kulturelle Bildung.

Notwendigkeit einer Metareflexion Kultureller Bildung - „Handlungspraxis und -verantwortung“ als Ausgangspunkt

Handeln kann also ein entscheidender Ausgangspunkt für das Nachdenken über Forschung zu Kultureller Bildung sein und ein entscheidender Ausgangspunkt für eine Metareflexion Kultureller Bildung. Der Begriff

hilft dabei, dem Forschungsgegenstand Kulturelle Bildung gegenüber weder indifferent zu sein und ihn als irgendeine Praxis zu sehen noch ihn vorschnell zu generalisieren und zu ontologisieren und als eine ganz bestimmte Praxis zu sehen. Er trägt dazu bei, eine empirisch fundierte, aber theoretisch eingebundene und reflektierte Kulturelle Bildung zu entwerfen, indem er einen empirischen wie theoretischen Ausgangspunkt bildet.

Handlungspraxis und -verantwortung in den Blick zu nehmen macht es zudem möglich, das *Wesen* der Handelnden und ihr *Verhältnis* zueinander zu untersuchen. Und man kann damit nicht nur Menschen, sondern auch Gegenstände oder Abstrakteres wie „Kultur“ als Handelnde konzipieren. Zudem sind wir mit dem Ausgangspunkt „Handeln“ nicht darauf angewiesen, „den Menschen“, „die Kunst“ usw. ontologisch vorauszusetzen, sondern können auch deren Ko-Konstituierung denken – dass also ein Urinal erst durch das Handeln im Museum zur Kunst wird, wie Marcel Duchamps Readymade *Fontaine*, und dass Menschen erst durch das Kunstwerk und das Museum zu Betrachter*innen werden.

Der Blick auf Kulturelle Bildung als Handlungspraxis und -verantwortung macht auch sensibel für allzu schnelle binäre Trennungen (Empirie vs. Theorie, Mensch vs. Gegenstand, Prozess vs. Produkt). Er macht aufmerksam auf Differenz (denn natürlich unterscheidet sich ein Kunstwerk von einem Menschen). Und er beinhaltet mit der Verantwortung auch die pädagogisch-ethische Dimension. Darüber hinaus erinnert er uns, als Handelnde und Forschende in der Kulturellen Bildung uns selbst die Frage zu stellen, was wir tun, für wen wir es tun und welche Verantwortung wir dabei tragen.

Verwendete Literatur

Aktaş, Ulaş (Hrsg.) (2020): Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik. Bielefeld: transcript.

Amadeu Antonio Stiftung (2016): Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ... Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen.

Arendt, Hannah (1967/2002): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München, Zürich: Piper.

Bayramoğlu, Yener/Castro Varela, María d.M. (2021): Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript.

Brinkmann, Malte/Buck, Marc F./Rödel, Severin (Hrsg.) (2017): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bücken, Susanne (2020): Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft – Machtkritische Reflexion zu Kultur, Sprache, Nation. In: Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.): AUFTRAG KUNST. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. München: kopaed.

Bücken, Susanne/Meiers, Johanna/Gerards, Marion (2019): Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung. Vortrag bei der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“, 07. –9.10.2019 in Berlin: https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/KatHO/Dokumente/Publikationen_div/Schriftliche_Fassung_Vortrag_FluDiKuBi_Abschlusstagung_BMBF_08.10.2019.pdf.

Castro Varela, María d.M./Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. bearbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.

Corsten, Michael (2021): Einleitung – Praxis ausüben begreifen. In: ders. (Hrsg.): Praxis. Ausüben. Begreifen. 1. Auflage (7–24). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Friedrich, Norbert (2010): Der Kaiserswerther. Wie Theodor Fliedner Frauen einen Beruf gab. Berlin: Wichern.

Hofmann, Fabian (2021): Begründungen frühkindlicher ästhetischer und Kultureller Bildung. Versuch einer Systematik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/begrueendungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung>.

Hofmann, Fabian (Hrsg.) (2020): Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. Was ein Forschungsprojekt im Museum leisten kann. Münster/New York: Waxmann.

- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.) (2022):** Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2017):** Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009):** Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Llanque, Marcus (2020):** Arendts Politikverständnis und seine Relevanz für das 21. Jahrhundert. In: Blume, Dorlis/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert (237–247). München: Piper.
- Mafaalani, Aladin (2020):** Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch. //e? El- ? //
- Paul Mecheril (2015/2013):** Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> (letzter Zugriff am 14.09.2021).
- Mörsch, Carmen (2015):** Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der kulturellen Bildung (17–29). Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Özyurt-Güneş, Çığır (2019):** Empowerment-Ansatz in diskriminierungskritischer Bildung und Kultureller Bildung. In: Braun, Tom/Hübner, Kerstin (Hrsg.): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten (201–210). München: kopaed.
- Pickering, Andrew (Hrsg.) (1992):** Science as Practice and Culture. Chicago: The University of Chicago University Press.
- Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hrsg.) (2020):** Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Quante, Michael (2020):** Philosophische Handlungstheorie. 1. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2019):** Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München: kopaed.
- Schatzki, Theodore R. (2016):** Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie (29–44). Bielefeld: transcript.
- Schrupp, Antje (2020):** Weder meinen noch wissen: urteilen. In: Blume, Dorlis/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert (123–124). München: Piper.
- Timm, Susanne/Costa, Jan/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2020):** Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Unterberg, Lisa (2018):** Qualität in der kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wigger, Lothar/Zulaica y Mugica, Miguel (2019):** Handlung. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. 1. Auflage (41–52). Wiesbaden: Springer VS.

Empfohlene Literatur

Anmerkungen

Dank

Wir danken:

- Den Mitarbeiter*innen der Fließner Fachhochschule Düsseldorf, insbesondere Victoria Krause für die engagierte, professionelle Arbeit bei der Tagungsorganisation und der Tagungspublikation sowie Nina Stark für ihre enorm hilfreiche Mitarbeit
- Den Mitwirkenden aus dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, insbesondere dem Scientific Committee: Ulaş Aktaş, Carolin Ehring, Nadine Madeira Firmino, Kiwi Menrath, Claudia Roßkopf, Nicole Elisabeth Schillinger, Eric Sons, Nina Stark und Thomas Wilke
- Der Robert Bosch Stiftung für die finanzielle Förderung

- Dem Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung für die gute Zusammenarbeit
- Deutschlandfunk Kultur, insbesondere Hans Dieter Heimendahl, für die Moderation und dem Technik-Team für den [Mitschnitt der Podiumsdiskussion](#)
- Dem Team von smartPR für das [Tagungsvideo](#)
- Der Wissensplattform *kubi-online*, insbesondere Hildegard Bockhorst, für die Realisierung dieses digitalen Tagungsbandes.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Fabian Hofmann , Claudia Roßkopf (2022): Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/forschung-handlungspraxis-verantwortung-kulturellen-bildung>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis

Erste Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand

von **Miriam Schmidt-Wetzel**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Ästhetische Bildung | Corona | Covid-19 | Digitalisierung | Distanz | Fachdidaktik | Kunstpädagogik | Soziokultur | Vermittlung | partizipative Forschung

Abstract

Der Beitrag gibt Einblick in eine Studie, die als eine Untersuchung *von und mit* Akteur*innen in Art Education angelegt und methodisch-methodologisch an den Merkmalen einer phänomenologischen Einzelfallforschung orientiert ist. Gegenstand sind die Erfahrungen der beteiligten Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung in Art Education inmitten des globalen Ausnahmezustands, welcher durch die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöst wurde. Die Untersuchung leitet zwei Annahmen: Erstens, dass Vermittlungsformate unter dem (Ein-)Druck der ersten pandemischen Welle quasi aus dem Stand und ohne fundierte Kenntnis von E-Didaktik im Modus eines „Emergency Remote Teaching“ (ERT) (Hodges et al. 2020) entstanden sind. Zweitens, dass die Verständnisse und Umgangsweisen, die sich im ERT-Modus zeigen, für eine grundsätzliche Erweiterung ästhetisch-kultureller Bildung ins Digitale und in die Distanz von Bedeutung sein können. Als Bedingung hierfür werden aus den Ergebnissen der Studie Ansätze für einen Moduswechsel abgeleitet: weg von ERT hin zu einem „Modus Potentialis“, in dem der Orientierungsrahmen und die Handlungsmöglichkeiten für kunstpädagogisches und ästhetisch-bildnerisches Handeln neu befragt und verhandelt werden können.

Kontext und (pandemische) Rahmungen der Studie

Die Studie „Erzählungen über Distanz und Nähe – kunstpädagogische und ästhetisch-kulturelle Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand“, gestartet im Mai 2020, öffnet zu einem frühen Zeitpunkt der sich ausbreitenden Covid-19-Pandemie einen Reflexions- und Resonanzraum für Studierende, Dozierende und schulische Lehrpersonen, in dem sie über ihre persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Haltungen in der ästhetisch-kulturellen Bildung oder im Kunstunterricht in der ersten Phase des harten Lockdowns sprechen können. Gemeinsam mit Akteur*innen in Feldern der Art Education geht die Untersuchung der Frage nach, welche Verständnisse und Umgangsweisen sich im Vermittlungshandeln im Ausnahmezustand zeigen und inwiefern diese relevant und wegweisend für die grundsätzliche Erweiterung Kultureller Bildung bzw. des kunstpädagogischen Handelns ins Digitale und in die Distanz sein können. (Anm.: Sämtliche Zeilenangaben in diesem Text beziehen sich auf das Protokoll der Gruppendiskussion, einsehbar bei der Autorin.)

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf das Vorgehen, die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der ersten von drei Teilstudien, in deren Zentrum eine Gruppendiskussion mit drei Bachelorstudierenden über ihr erstes Berufspraktikum im Berufsfeld Ästhetische Bildung und Soziokultur steht. Ein Überblick über die Gesamtanlage der Untersuchung, verbunden mit einer vertieften kritischen Reflexion der methodisch-methodologischen Implikationen und den Herausforderungen des spezifischen Forschungssettings, wurde bereits an anderer Stelle publiziert (vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021); für das Verständnis notwendige Passagen werden aus diesem Artikel in die vorliegende Darstellung übernommen.

Das Praktikum, das von den Studierenden in verschiedenen Institutionen der außerschulischen ästhetischen Bildung und soziokulturellen Vermittlung in Tandems absolviert wird, ist massiv von den pandemiebedingten Einschränkungen betroffen. Denn nach einer fast halbjährigen Phase der Vorbereitung und Hospitation fällt die Durchführung des eigenen Vermittlungsprojekts zeitlich genau zusammen mit dem Heranrollen der ersten Corona-Welle im März 2020. Die Praktikant*innen sind dadurch gemeinsam mit den sie betreuenden Hochschuldozierenden und Praxismentorierenden gezwungen, ihre Praxisprojekte gewissermaßen aus dem Stand den strengen Lockdown-Bedingungen entsprechend so umzuplanen, dass sie remote, also in Distanz und ohne direkte Begegnungen der Beteiligten an einem gemeinsamen Ort, machbar werden. Konfrontiert mit dieser besonderen Herausforderung entwickeln die Studierenden verschiedene Lösungsansätze für die Ad-hoc-Umstellung ihrer Vermittlungsprojekte (Abbildung 1).

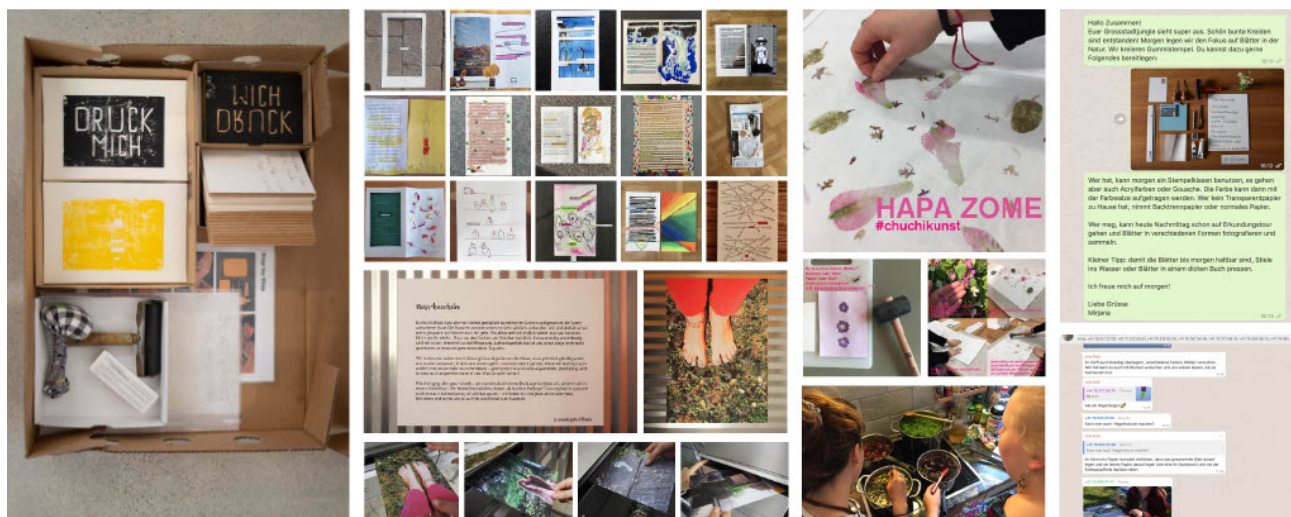


Abb. 1: Einblicke in die Praktika © bei den Studierenden

Ein Teil nutzt dafür naheliegende Formate und Kanäle, indem beispielsweise Kunstvermittlungsangebote als Videotutorials auf den Homepages der Museen veröffentlicht werden oder Workshops zu Siebdruck oder Textilfärben zwar zum geplanten Termin angeboten werden, die Teilnehmenden und Workshopleitenden sich aber von ihren heimischen Küchen aus mit Hilfe eines Videokonferenztools zuschalten. Andere studentische Tandems lösen sich stärker von ihren ursprünglichen Vorhaben und entwickeln eigene Ansätze, um die unvermeidbare Distanz zu und zwischen den Teilnehmenden zu überbrücken. Sie reichen von vor den Institutionen zur Abholung bereitgestellten oder per Post versandten Materialboxen, mit denen zu Hause frei gearbeitet werden kann, über Anregungen für Bildgestaltungen, die auf Instagram geteilt werden, einen Fotoworkshop für Jugendliche, bei dem vollständig über WhatsApp kommuniziert wird, bis hin zu einem gänzlich analogen „Postkarten-Pingpong“ mit Senior*innen in einem Pflegeheim.

Vermittlung und Forschung mit Studierenden im Ausnahmezustand

Bei den im Praktikum realisierten Vermittlungsprojekten handelt es sich um Premieren in doppelter Hinsicht, nämlich um erste Praxisversuche als Vermittler*innen und in der Konzeption und Durchführung von Vermittlungsprojekten im Bereich der ästhetisch-kulturellen Bildung *auf Distanz*. Entscheidend für die Untersuchung und Bewertung dieser Vermittlungsansätze ist nun, dass diese nicht langfristig, bewusst und aus freien Stücken geplant als Formate für E-Learning oder Fernunterricht entwickelt worden sind. Sie wurden vielmehr ad hoc, innerhalb kürzester Zeit und unter einem enormen Handlungsdruck vollzogen, mit dem didaktischen Wissen und unter Einsatz der Mittel und Techniken, die unmittelbar verfügbar waren.

Rückblickend kann der Modus, in dem hier gehandelt wurde, mit Hodges et al. als „Emergency Remote Teaching“ (ERT) bezeichnet werden (Hodges/Moore/Lockee/Trust/Bond 2020). Damit soll betont werden, dass die im Lockdown praktizierten Vermittlungsformate auf Distanz als Lösung für einen akuten Notfall entwickelt wurden und dass davon auszugehen ist, dass diese von der krisenhaften Ausnahmesituation stark beeinflusst waren.

Doch auch die Studie selbst ist durch die pandemischen Rahmenbedingungen methodologisch und methodisch berührt und soll daher in Anlehnung an die Terminologie von Hodges et al. als *Emergency Remote Research* (ERR) bezeichnet werden kann. Denn wie der Forschungsgegenstand waren auch die

forschungsmethodischen Entscheidungen und die Durchführung der Erhebungen wesentlich geprägt durch die außerordentliche Lockdown-Situation. So waren etwa die Handlungsmöglichkeiten der Forschenden durch das Gebot der Kontaktreduktion eingeschränkt; es war klar, dass Interviews und Gruppendiskussionen nur digital durchgeführt werden konnten. Die Forschungskonzeption war motiviert durch den hohen Bedarf, schnell und fokussiert zu reagieren. Ziel war es, in einer dynamischen Gesamtsituation Daten zu erheben, welche die Auseinandersetzung mit den durch die Pandemie ausgelösten Entwicklungen aus einer Forschungsperspektive heraus gemeinsam mit Studierenden und Dozierenden als Akteur*innen in Art Education möglich machten.

Ganz unabhängig von diesen herausfordernden Bedingungen: Die Untersuchung der Erfahrungen, Wahrnehmungen und Haltungen der Studierenden im Kontext ihres Praktikums im ERT-Modus stellt ein Experiment in gemeinsamem Forschen von und mit Akteur*innen in Art Education dar. Die Beteiligten agieren dabei – wie die Forschenden selbst – im Rahmen der Untersuchung in verwickelten Doppel- oder sogar Mehrfachrollen, nämlich als Lehrende, Lernende und Forschende. So sind die Studierenden zunächst im Praktikum als Vermittler*innen aktiv, sprechen dann in einer Gruppendiskussion als Teilnehmende an der Studie über ihre Erfahrungen und werten diese schließlich als Mitwirkende in einer Interpretationswerkstatt aus. Diese Verwicklungen sind gleichermaßen herausfordernd wie mit diversen, erkenntnisversprechenden Multiperspektiven verbunden (vgl. Hallmann/Hofmann/Knauer/Lembcke-Thiel/Preuß/Roßkopf/Schmidt-Wetzel 2021).

Ziele, Forschungsdesign und Fragestellungen

Die Untersuchung verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Zum einen geht es darum, methodisch geleitet und orientiert an Verfahren kunstpädagogischer phänomenologischer Analysen (vgl. Peez 2007:105f.; Mayring 2016:108ff.) Strukturmerkmale von ästhetisch-kulturellen und kunstpädagogischen Lehr- bzw. Vermittlungsangeboten zu rekonstruieren, die in der Phase des ersten, strengen pandemiebedingten Lockdowns praktiziert wurden. Darauf aufbauend wird danach gefragt, ob sich die allgemeindidaktisch beschriebenen Merkmale von „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al.) anhand der Erhebungen auch in Bereichen der ästhetisch-kulturellen und kunstpädagogischen Arbeit zeigen. Oder aber ob möglicherweise für Art Education so spezifische Strategien und Handlungen zu rekonstruieren sind, dass sie die Beschreibung einer „Emergency Remote Art Education“ sinnvoll erscheinen lassen bzw. erforderlich machen.

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand erfolgt mit einer offen-explorativen Grundhaltung in drei exemplarischen Einzelfallstudien (vgl. Wernet 2006). Das Forschungsinteresse liegt dabei jeweils auf der Rekonstruktion der subjektiven Deutungen und Sinnzuschreibungen der Beteiligten, die in möglichst offenen kommunikativen Settings erhoben werden. Für die erste der drei Einzelfallstudien werden wie bereits genannt Bachelorstudierende eingeladen, sich in einer Gruppendiskussion über ihr unter Lockdown-Bedingungen durchgeführtes erstes Praktikum im außerschulischen ästhetisch-kulturellen Berufsfeld auszutauschen. Die Perspektiven der Hochschuldozentin, die dieses Berufspraktikum vorbereitet und begleitet hat, werden in Teilstudie 2 in Form eines narrativen Interviews erhoben. Teilstudie 3 kontrastiert die Erzählungen über die Erfahrungen im außerschulischen Bereich von Art Education mit den Erzählungen einer Gymnasiallehrerin aus dem Schweizer Schulfach Bildnerisches Gestalten, welche ebenfalls in Form eines narrativen Interviews erhoben werden. Alle drei Gespräche werden aufgrund der zu den Erhebungszeitpunkten erforderlichen Kontaktbeschränkungen als Videokonferenzen via *Zoom* durchgeführt.

Die allen drei Teilstudien übergeordneten Forschungsfragen lauten:

- Welche Aspekte thematisieren Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung im Bereich Art Education, wenn sie Anderen von ihren Erfahrungen in der ästhetisch-kulturellen Vermittlung bzw. im Kunstunterricht unter Lockdown-Bedingungen, d.h. unter dem Eindruck einer krisenhaften Ausnahmesituation, erzählen? Auf welche Weise tun sie dies?
- Welche Verständnisse und Umgangsweisen der Akteur*innen lassen sich aus den Themen und der Art der kommunikativen Verhandlung in Form von Erzählungen rekonstruieren – bezogen auf Art Education im ERT-Modus und in Bezug auf Art Education generell?

Einblicke in Teilstudie 1: Gruppendiskussion mit Studierenden über ihr erstes Praktikum im Berufsfeld Ästhetische Bildung und Soziokultur

Wesentlich für die Erhebungsmethode Gruppendiskussion in der hier angewendeten Konzeption ist es, „dem Diskurs die Möglichkeit zu geben, sich auf jene Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die focussierte [sic] Erfahrungsbasis des Gruppenhandelns darstellen. Die Gruppe bestimmt somit ihre Themen selbst.“ (Bohnsack 1997:499; vgl. vertiefend Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010)

Das sich nach dem Eingangsimpuls entwickelnde 77-minütige Gespräch kennzeichnet eine entspannte, zugewandte Atmosphäre. Alle drei Teilnehmenden – Steve, Tamara, Enno – nutzen im Verlauf die Bildschirmfreigabefunktion und zeigen Bilder aus ihren digitalen Formaten: Sowohl Steve als auch Enno bauten ihre jeweils mit einer Tandempartnerin geplanten Druckkurse in synchrone digitale dreistündige Vermittlungsworkshops um (Abbildungen 2 und 3). Bei beiden wurde den Kursteilnehmenden vorab Material und Werkzeug per Post zugestellt. Tamara konnte noch zwei Workshops statt einer ursprünglich geplanten größeren Workshop-Reihe mit Teilnehmenden vor Ort im Museum durchführen. Zusätzlich erstellte sie gemeinsam mit ihrer Tandempartnerin drei D.I.Y.-Angebote und eine Mitmachaktion zur aktuellen Ausstellung.



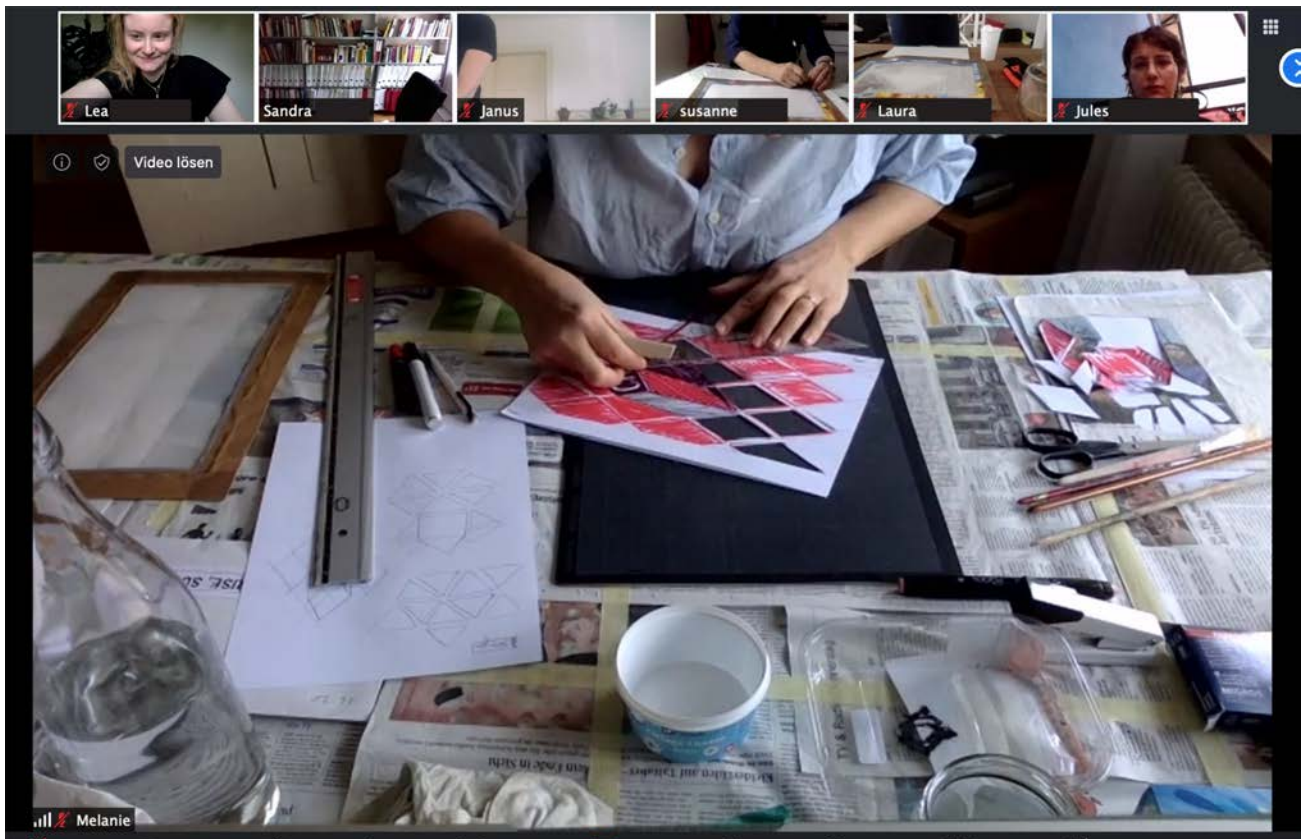


Abb. 2 und 3: Einblicke in den von Enno und seiner Tandempartnerin digital durchgeführten Siebdruckworkshop © Lea Bachmann und Janus Boege

Die der Gesamtstudie übergeordneten Forschungsfragen werden für die Auswertung der Gruppendiskussion wie folgt konkretisiert und detailliert:

- Auf welche Weise beschreiben und beurteilen die Studierenden ihre Erfahrungen, welche Worte und Begriffe verwenden sie in ihren Erzählungen?
- Welche Verständnisse von Vermittlung allgemein und in der krisenhaften Ausnahmesituation lassen sich rekonstruieren?
- Welche individuellen Verhaltensweisen in Vermittlungssituationen in Distanz lassen sich rekonstruieren? Insbesondere: Wie wird in/über Distanz kommuniziert und interagiert?

Erste Erkenntnisse

Polarisierende Differenzierung zwischen bekannten analogen und neuen, größtenteils digitalen Vermittlungsformaten

Das übergeordnete Thema der Gruppendiskussion besteht im Austausch über die Differenzerfahrungen im Studium und im Praktikum in der ungekannten und krisenhaften Ausnahmesituation, exemplarisch verdeutlicht am folgenden Zitat:

„Man muss sich einfach EXTrem beWUSSt sein, dass man sich hier in einem digitalen Raum befindet und dass dieser nicht genau so funktioniert, wie das funktioniert im analogen oder im

physischen Raum.“ (Steve, 821–824)

Die Gesprächsteilnehmenden Tamara, Enno und Steve entwickeln kollektiv eine Polarisierung zwischen bekannten analogen und neuen, größtenteils digitalen Vermittlungsformaten. Letztere werden im Vergleich insgesamt klar als defizitär und den bekannten Formaten untergeordnet oder sogar unterlegen dargestellt: Nämlich als beschränkt in Bezug auf Körperlichkeit und Leiblichkeit und als unzureichend, was die Intensität, Ganzheitlichkeit und soziale Einbindung der ästhetischen Vermittlungsprozesse angeht.

Als medial geprägt und begrenzt erfahrene Handlungsmöglichkeiten und Spielräume

Die Studierenden erleben ihre Handlungsspielräume in den synchronen Vermittlungssituationen als durch die Begrenzungen des Bildschirms stark eingeschränkt und durch ihre jeweilige Rolle geprägt: Entweder sie *agieren* vor der Kamera oder aber sie *konsumieren* als Studierende das von den Dozierenden Dargebotene. In der Gruppendiskussion zeigt sich damit die Tendenz einer Rückkehr zu asymmetrischen Rollenverständnissen, die im Bereich Art Education vermeintlich überkommen sein sollten. Aussagen wie die nachfolgend zitierte legen nahe, dass dies durch eine Übertragung von Erfahrungswissen und Konventionen im Umgang mit Bewegtbildern angesichts der Exposition vor „überall geöffnete[n] Kamerafenster[n]“ (vgl. Schütz 2020: o.S.) ausgelöst sein könnte:

„[E]in Gesetz des Filmes ist, dass, wenn ich nicht im Film bin, bin ich nicht real. Also wenn ich aus dem Bild GEHe, dann bin ich weg, dann bin ich nicht mehr präsent. [...] Und das fand ich zum Beispiel beim Vermitteln EXTrem anstrengend, dass ich das beWUSST stillsitzen musste und auch DA sein, damit ich da bin.“ (Steve, 540–547)

Orientierungsversuche angesichts noch ungeklärter Begriffe und Konzepte

Die Studierenden verwenden in der Gruppendiskussion eine variantenreiche Vielzahl an Begriffen und Umschreibungen, um über die im Lockdown gemachten Vermittlungserfahrungen zu sprechen (Abbildung 4).

Digitale Vermittlung in Distanz

- 1 Angebot auf digitalem Weg (112)
- 4 Digitales Angebot (256, 625, 629, 995)
- 1 Digitale Anregung (384)
- 3 Digitale Vermittlung (82, 560, 943)
- 2 Digitales Format (37, 562)
- 1 Digitales Kursangebot (142)
- 1 Onlineformate (461)
- 1 Onlinekurs (192)
- 2 Onlinevermittlung (585, 590)
- 1 Virtuelle Begegnung (1063)
- 1 Zoombegegnung (801)
- 1 Auf dem Onlineweg (117)
- 3 Das Digitale (434, 468, 900)
- 1 Das Virtuelle (1023)
- 4 Digitaler Raum (432, 530, 809, 886)
- 1 Digitales Zoom (572)
- 1 Ein neues Ding (967)
- 1 Indirektes Vermittlungsangebot (114)
- 1 Onlinegeschichten (204)
- 1 Digitale Art (436)
- 1 Digital unterwegs (840) 1

Analoge Vermittlung an einem Ort

- 1 Analoge Vermittlung (470)
- 1 Echte Vermittlung (83)
- 2 Das Analoge (504, 946)
- 2 Das Physische (504, 1032)
- 1 Physische Begegnung (1063)
- 1 Physischer Raum (534)
- 6 Physische Vermittlung (83, 444, 462, 559, 810, 817)

Unspezifische Bezeichnungen

- 1 In die Praxis gehen (66)
- 1 Vermittlungssituation (926)
- 2 Vermittlungsangebot (483, 649)
- 1 Vermittlungsprogramm (677)

Abb. 4: Sammlung verwendeter Begriffe und Umschreibungen © Laura Zachmann

Dies deutet darauf hin, dass die erforderlichen Verständnisse, um die gemachten Erfahrungen zu beschreiben, zu beurteilen und einzuordnen, (noch) nicht in angemessener Weise vorhanden sind. Denn insbesondere ihr Erfahrungswissen bezüglich digitaler Vermittlungsformate konnten die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion bislang ausschließlich aus ERT-Formaten generieren. Sie können ihre Einschätzungen also nicht auf Erfahrungen im Rahmen von bewusst und mit Bedacht geplanten Remote-Formaten im Bereich Art Education stützen – ebenso wenig wie ihre Dozierenden und Praxismentorierenden. Anders als diese verfügen Teilnehmende an der Gruppendiskussion jedoch noch nicht einmal über eigene Vermittlungserfahrungen in Präsenz. Das bedeutet: Während die Praktikumsbetreuenden und Dozierenden in der Regel sowohl auf ein explizites Professionswissen als auch auf ein implizites Handlungswissen aus ihrer bisherigen – analogen – Praxis im Bereich Art Education zurückgreifen können, fehlen ihnen diese Orientierungsmöglichkeiten – sowohl für ihr eigenes Vermittlungshandeln im Praktikum in Distanz als auch für die Beurteilung der digitalen Lehr- und Begleitveranstaltungen im Bereich Art Education.

Verständnisse und Beurteilungen über die Vermittlung und Lehre in Distanz im Modus Potentialis

Angesichts fehlender begrifflicher und konzeptueller Orientierungsmöglichkeiten treffen die Studierenden in der Gruppendiskussion ihre Aussagen über die spezifischen Merkmale, Qualitäten oder Mängel der Vermittlungsformate in einem komplexen *Modus Potentialis*. Sie können nur vage vermuten, welche

Potenziale sich durch die räumliche und mediale Ausdehnung von Art Education ins Digitale und in die Distanz eröffnen könnten:

„Aber/ das ist ja so ein WAHNSinniger Range, der sich irgendwie eröffnet, und das ist so eine Riesenchance an diesen ganzen Onlinegeschichten.“ (Enno, 203–204)

Die Studierenden können aber auch nur spekulieren, was sie in einer herkömmlichen, analogen Vermittlungssituation im Vergleich zu dem erlebten ERT-Modus hätten tun oder erfahren können. Dieser Umstand schränkt die Möglichkeit, aus den Aussagen der Teilnehmenden Vermittlungsverständnisse allgemein und in der krisenhaften Ausnahmesituation zu rekonstruieren, stark ein und fordert dazu auf, in weiteren Untersuchungsschritten u.a. den Vermittlungsverständnissen der beteiligten Dozierenden als wesentlichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung individueller Vermittlungsverständnisse von Studierenden nachzugehen.

Fazit

„Und für mich war auch so (..) dieser Punkt hier, diese Umstrukturierung, die Neuorientierung war (..) das war ein wichtiger Punkt, denke ich. Da war auch viel Frustration dabei und irgendwie so ins Blaue arbeiten und nicht genau wissen (..) was jetzt KOMMT.“ (Steve, 73–75)

Das Vorhandensein einer Art-Education-spezifischen Strategie für den Emergency-Remote-Modus in der Anfangsphase der Pandemie konnte in Teilstudie 1 der Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Die Beschreibung einer spezifischen „Emergency Remote Art Education“, die Ansprüche und Qualitäten erfüllt, welche für Art Education wesentlich sind, scheint daher nicht indiziert. Die empirischen Untersuchungen zeigen vielmehr, dass sowohl die Handlungen als auch Wahrnehmungen in ästhetisch-kulturellen bzw. kunstpädagogischen Vermittlungskontexten und in der betreffenden Hochschullehre im untersuchten Fall wesentlich gekennzeichnet waren von den fachunabhängig beschriebenen Merkmalen von Emergency Remote Teaching: Didaktische Entscheidungen fielen tendenziell eher zugunsten stärker strukturierter und linearer Vermittlungsprozesse aus, häufig verbunden mit einer tendenziell affirmativen Nutzung von Videokonferenztools, und gegen experimentelle, spontane, ergebnisoffene oder sogar subversive Formate. Für den akuten Ausnahmezustand erscheinen die sich nachgerade diametral gegenüberstehenden, deutlich voneinander abgegrenzten Verständnisse von Art Education generell und Art Education im ERT-Modus daher fast zwingend.

Über die Bearbeitung der Forschungsfragen hinaus trägt die Untersuchung auch zur Methodenentwicklung für das gemeinsame Forschen mit Studierenden im Bereich Art Education bei. Für die beteiligten Studierenden eröffnet sich durch ihre Teilnahme an der Gruppendiskussion und der anschließenden, über mehrere Monate betriebenen Interpretationswerkstatt ein wissenschaftlich konturierter Resonanzraum, in dem ihre spezifischen Erfahrungen im Ausnahmezustand verhandelt und verarbeitet werden können. Das Heraustreten aus dem Zustand des Funktionieren-Müssens im Notfallmodus ermöglicht bewusste Momente des Innehaltens und des gemeinsamen Nachdenkens, in denen die außergewöhnlichen Erfahrungen reflektiert und subjektive Einstellungen eingeordnet werden können. Im gemeinsamen Forschungsprozess eröffnet sich eine weitere Reflexionsebene, die die getroffenen Einschätzungen klärt, ins Verhältnis zu jenen der Mitstudierenden und zu theoretischen Konzepten setzt und von der aus praxisbezogene Fragen in den Forschungsprozess eingebracht werden können (Abbildung 5).



Abb. 5: Forschungsfragen der Studierenden, entstanden in der ersten Interpretationswerkstatt © Laura Zachmann

Erste Schlussfolgerungen für die Forschung und Lehre in Art Education

Die Rahmenbedingungen, vor denen in „post/pandemischen Zeiten“ (vgl. Bayramoglu/Varela do Castro 2021) digitale Vermittlung und Fernunterricht entwickelt werden, bleiben unklar und in Veränderung. Qualitativ-empirisch gewonnene Erkenntnisse können und müssen daher mittel- und langfristig dazu beitragen, den Orientierungsrahmen für kunstpädagogisches und ästhetisch-kulturelles Handeln zu erweitern. Im konkret vorliegenden Fall bedeutet dies: Mit dem durch die Untersuchung rekonstruierten Wissen über die Handlungspraxen im Notfallmodus können einerseits Entwürfe digitaler und hybrider Settings in schulischen und außerschulischen Kontexten begründet sowie andererseits Art Education und Kulturelle Bildung *über den Ausnahmezustand* hinaus grundsätzlich neu befragt und verhandelt werden.

Rückblickend und (selbst-)kritisch stellen sich in dieser Hinsicht mehrere Fragen. So bleibt nicht nur zu klären, ob in der untersuchten Phase des ersten, akuten Ausnahmezustands aus einer spezifisch kunstpädagogischen Haltung heraus nicht doch mehr oder anderes möglich gewesen wäre als die Anwendung fachunabhängiger Notfallstrategien für die Umsetzung bewährter Vermittlungsformate für den Fernunterricht und Vermittlungsangebote in Distanz. Sondern auch, ob aus den Erfahrungen des Lockdowns die richtigen Schlüsse und Konsequenzen gezogen wurden und werden, um in den Feldern von Art Education und Kultureller Bildung angesichts der anhaltenden Krisen angemessen zu agieren. Diese Frage betrifft nicht nur die Lehre und Vermittlungspraxis, sondern auch die Forschung in ästhetisch-kulturellen Feldern. Für die vorliegende Studie im Modus von „Emergency Remote Research“ wurde auf bewährte und den Forscher*innen vertraute Methoden und Methodologien zurückgegriffen, ein gemeinsames Forschen

trotz der krisenhaften und unsicheren Ausnahmesituation dadurch ermöglicht. Dennoch ist zu prüfen, welche Ansätze und Zugänge tatsächlich wirksam und erkenntnisversprechend angesichts aktueller Fragestellungen und Herausforderungen zum Einsatz kommen können und wie sich Forschungspraxen im Bereich der Kulturellen Bildung entsprechend anpassen und entwickeln müssen. Das aus der Gruppendiskussion rekonstruierte Denken und Handeln im *Modus Potentialis* erweist sich als ein möglicher Ansatzpunkt, um über den unmittelbaren Untersuchungskontext hinausreichende Strategien zu entwickeln, welche die Positionierung und Bewegung von Art Education auf mehrfach „unkartiertem Gelände“ (von Randow 2021) möglich machen: sowohl im und in Bezug auf den fachdidaktisch bislang noch wenig bearbeiteten digitalen Raum als auch innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die durch die pandemische und weitere Krisen weiterhin höchst unsicher und dynamisch bleiben. Das Denken im *Modus Potentialis*, das die Studierenden in der Gruppendiskussion anwenden *mussten*, um über für sie neue oder unbekannte Erfahrungen zu sprechen, sollten sich Akteur*innen in Art Education und Kultureller Bildung, in Lehre, Vermittlungspraxis und Forschung, daher zur Selbstverpflichtung machen. Dann wird es möglich, weiter ergebnisoffen Fragen zu stellen, auf die (noch) keine zufriedenstellenden Antworten zu erwarten sind, um mit dem Mut zum Scheitern aus dem Modus des Emergency Remote Teaching herauszutreten und aus dem krisenhaften Ausnahmezustand heraus tragfähige, u.a. ins Digitale erweiterte Bildungskonzepte zu denken und handelnd zu erproben.

Verwendete Literatur

Albert, Georg (2020): Zur Bedeutung von Körpern und Räumen für die universitäre Präsenzlehre. In: Stanisavljevic, Marija/Tremp, Peter (Hrsg.): (Digitale) Präsenz. Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre: https://www.researchgate.net/publication/348390620_Digitale_Prasenz_-_Ein_Rundumblick_auf_das_soziale_Phanomen_Lehre (letzter Zugriff am 04.01.2022).

Bayramoglu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): Fragilitas. Post/pandemische Zeiten im Zeichen der Zerbrechlichkeit: www.theaterspektakel.ch/fragilitas-essay-2021 (letzter Zugriff am 04.01.2022).

Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionen und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft (492-501). Weinheim/München: Beltz Juventa.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Hodges, Charles B./Moore, Stephanie/Lockee, Barbara B./Trust, Torrey/Bond, M. Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (letzter Zugriff am 04.01.2022).

Hallmann, Kerstin/Hofmann, Fabian/Lembcke-Thiel, Astrid/Preuß, Kristine/Roßkopf, Claudia/Schmidt-Wetzel, Miriam (2021): Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip — Ein gemeinsamer Selbstversuch. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlungsprinzip-gemeinsamer-selbstversuch (letzter Zugriff am 04.01.2022).

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

von Randow, Gero (2021): Unkartiertes Gelände. Nicht ohne Reiz. In: ZEIT ONLINE 2021: www.zeit.de/kultur/2021-02/philosophie-gegenwart-zukunft-komplex-uebersichtlichkeit-politik-naturwissenschaft-wahrheit (letzter Zugriff am 04.01.2022).

Peez, Georg (2007): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schmidt-Wetzel, Miriam/Zachmann, Laura (2021): Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. In: Art Education Research 20/2021: <https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education--reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadaogischen-und->

[ästhetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand](#) (letzter Zugriff am: 04.01.2022).

Schütz, Marcel (2020): Anwachsende Zoom-Müdigkeit – die zwangsweise Digitalisierung unter Corona löst nicht nur Frühlingsgefühle aus. In: NZZ ONLINE 2020: www.nzz.ch/meinung/wachsende-zoom-muedigkeit-digitalisierung-will-gemeistert-sein-ld.1554834?reduced=true (letzter Zugriff am 04.01.2022).

Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Anmerkungen

Dank

Allen, die sich mit einem hohen Maß an Engagement und Verantwortung in einer durch vielfache Unwägbarkeiten geprägten Gesamtsituation in die hier besprochene Untersuchung eingebracht haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt: Renate Lerch, praktikumsbetreuende Dozentin an der ZHdK, für ihren Hinweis auf den vorliegenden Forschungsbedarf und ihre Bereitschaft, in einem Interview über ihre Erfahrungen zu sprechen, Laura Zachmann, die zunächst als Unterrichtsassistenz die Studierenden im Praktikum unterstützt hat und anschließend als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Auswertung der Studie und ihrer Publikation auch in Form dieses Artikels maßgeblich beteiligt war, sowie den Studierenden Janus Boege, Sarah Eichler, Lea Hofer, Dave Koch und Patrizia Steinmann für ihre wertvollen Beiträge in der Gruppendiskussion und/oder im Rahmen der Interpretationswerkstatt.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Miriam Schmidt-Wetzel (2022): Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/art-education-emergency-remote-modus-hin-art-education-modus-potentialis>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Hacken, Remixen, Browsen – digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation

von Anja Gebauer

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

App | digitale Methodik | Digitalität | Handlungsspektren | Interaktionen | Kinder | Kunstmuseum | Kunstvermittlung | Museumspädagogik | Qualitative Forschung | 12. Netzwerktagung

Abstract

Was tun? Wenn diese – seit der *documenta 12* genuin kunstvermittlerische – Frage (vgl. Mörsch 2009:24) in Bezug auf digitale Formate gestellt wird, ergeben sich neue Überlegungen: *Was tun* Kinder bei einem Ausstellungsbesuch mit einem digitalen Programm? Wie kann etwa nicht eine Führungsperson, sondern ein mobiles Medium Kindern vor Ort eine Ausstellung vermitteln? Welche Interaktionen eröffnen sich dabei zwischen Kind, Kunstwerk und digitalem Medium?

Der Beitrag stellt das Desiderat einer qualitativ-empirischen Forschungsarbeit vor, welche sich ebendieser Fragestellung am besonderen Beispiel einer mobilen Anwendung widmet. Dadurch wird die Spezifität digitaler Kunstvermittlung durch sechs digitale Handlungsformen beleuchtet: Zunächst wird beschrieben, wie die Kinder *mobil schweifen* und sich gelenkt vom digitalen Medium einer Ausstellung annähern. Bei *Sozial, kognitiv und digital browsen* steht der Umgang mit Inhalten im Fokus, bei *Klickend blicken* die Parallelität des fokussierten Sehens und digitalen Handelns. Zudem entwickeln die Kinder persönliche Bedeutungen, was als *Konstruieren von Codes* beschrieben wird – oder sie *kreieren und remixen* in gestalterischen Prozessen eigene Bildfindungen. Mit dem *Hacken und Herumtreiben* werden zuletzt auch subversive Handlungen erfasst. Exemplarische Beispiele skizzieren zentrale Merkmale dieser sechs Interaktionsformen, ohne *digital* und *analog* rein diametral gegenüberzustellen. Ausgehend davon werden zuletzt Handlungspraxen und -zusammenhänge der Kulturellen Bildung im Kontext der Digitalisierung reflektiert.

Was tun? Diese – seit der *documenta 12* in Kassel genuin kunstvermittlerische – Frage (vgl. Mörsch 2009:24) erhält völlig neue Facetten, wenn sie sich auf speziell digitale Formate Kultureller Bildung bezieht. Denn nicht erst seit der Covid-19-Pandemie bedient sich auch die museale Kunstvermittlung digitaler, non-personaler Methoden und adressiert damit jüngere Zielgruppen. Doch was *tun* Kinder bei einem Ausstellungsbesuch mit einem digitalen Programm?

Scheinbar selbstverständliche Traditionen und Handlungsformen verändern sich im Kontext der digitalen Transformation. In einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2017) finden Lernen und Bildung junger Menschen längst mobil und interaktiv statt. Doch wie kann etwa nicht eine Führungsperson, sondern ein mobiles Medium Kindern vor Ort eine Ausstellung vermitteln? Welche Interaktionen eröffnen sich dabei zwischen Kind, Kunstwerk und digitalem Medium? Was *tun* Kinder bei einem Ausstellungsbesuch mit einem digitalen Programm?

Der folgende Beitrag stellt das Desiderat einer Forschungsarbeit (vgl. Gebauer 2021) vor, welche sich ebendieser Fragestellung widmet und am Beispiel einer mobilen Tablet-Anwendung die Spezifität digitaler Kunstvermittlung im musealen Kontext beleuchtet. Dabei werden sechs digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation vorgestellt, Wirkweisen digitaler Kunstvermittlung eingeordnet und zuletzt Handlungspraxen und -zusammenhänge der Kulturellen Bildung im Kontext der Digitalisierung in den Blick genommen.

Digitale Kunstvermittlung per mobiler Anwendung

Zunächst ist grundzulegen, wie der Begriff der digitalen Kunstvermittlung in diesem Kontext verstanden wird. Kunstpädagogische Positionen gehen längst über eine reine Mehrwertdebatte hinaus und verstehen die Digitalisierung als „kulturellen Wandel“ (Meyer 2006:615), der zu gestalten ist. Entsprechend dem Konzept des „Digital Layer“ (Devine/Tarr 2019:295) gilt das Digitale in der Vermittlung nicht als Technologie, sondern als Erfahrung. Dabei wird das Zusammenspiel aus digitalen und physisch-analogen Momenten berücksichtigt, um bedeutsame Erfahrungen im Museum befördern oder gestalten zu können. Als Methode der digitalen Kunstvermittlung im musealen Bereich lassen sich somit Games, soziale Netzwerke, Virtual-Reality-Umgebungen bis hin zu Geocaching und mobilen Anwendungen fassen. Angesichts der steigenden Relevanz und weiten Verbreitung mobiler Anwendungen oder Applikationen (kurz: App) in der Gesellschaft werden diese in der musealen Praxis vermehrt eingesetzt (vgl. Reitstätter 2017:18). In der Forschung findet diese Methodik allerdings noch kaum Berücksichtigung – obwohl Applikationen über die klassischen Audio- und Multimediaguides durch interaktive Nutzungsmöglichkeiten oder Schnittstellen zu Gerätefunktionen wie der Kamera hinausgehen und somit erweiterte Einsatzmöglichkeiten versprechen.

Bisher liegen neben Klassifizierungen bestehender Anwendungen (vgl. Noschka-Roos/Kampschulte 2020), einzelnen Evaluationen (vgl. Eghbal-Azar 2017) oder quantitativen Nutzungsdaten (vgl. Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Institut für Museumsforschung 2017) kaum wissenschaftliche Erkenntnisse dazu vor. Um empirisch fundierte Aussagen an einer digitalen Vermittlungssituation entwickeln zu können, wurde diese zunächst anhand einer mobilen Anwendung gestaltet.

Gestaltung und Erforschung einer digitalen Vermittlungssituation im Museum

Eine der Forschungsfragen widmete sich demnach zunächst der Gestaltung einer mobilen Tablet-Anwendung zur ortsbezogenen, musealen Kunstvermittlung mit der Zielgruppe Kinder (8–12 Jahre). Auch dazu stellte sich somit die Frage: *Was tun?* Was tun, um ein digitales Vermittlungsangebot per App zu gestalten? Um das Tun gemeinschaftlich mit der Zielgruppe umzusetzen, wurden Kinder ebenso wie kunst- und museumswissenschaftliche Grundlagen in die Entwicklung einbezogen. Der Prozess orientierte sich am Design Thinking (vgl. Simschek/Kaiser 2019) und umfasste die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts bis hin zu iterativen, schleifenartigen Testphasen gemeinsam mit der Zielgruppe.

Es wurde die mobile Tablet-Applikation *Mit Marion durch den Blauen Reiter* (vgl. Abbildung 1) umgesetzt, die sich auf die gleichnamige Ausstellung *Blauer Reiter* in der *Städtischen Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München* bezieht. Das Angebot richtet sich an Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren in familiärer Begleitung, welche die Kunstaussstellung ohne weitere Vermittlungsangebote im Rahmen ihrer Freizeitgestaltung besuchen.

Die mobile Anwendung ist allerdings nicht als optimierter Ersatz traditioneller Vermittlungsmethoden zu verstehen. Vielmehr soll durch die Beschreibung und Fundierung des Designvorgehens ein Beitrag zum Fachdiskurs geleistet werden. Dabei verharrt das Endergebnis eher im Status eines experimentellen und vorläufigen Prototyps, als eine optimale Lösung darstellen zu wollen. Letztlich diene dieser Prototyp der App auch als Gegenstand, um durch die Interaktionen der Kinder innerhalb der digitalen Vermittlungssituation qualitativ-empirisch zu erforschen.



Abbildung 1: Anja Gebauer, Die Startseite der mobilen Anwendung *Mit Marion durch den Blauen Reiter*, 2019, Screenshot

Aufgrund der Offenheit der explorativen Fragestellungen (Welche Interaktionen zeigen die Kinder in der durch die mobile Anwendung geschaffenen digitalen Vermittlungssituation im Kunstmuseum? Welche Zusammenhänge lassen sich für eine Theoriebildung digitaler Kunstvermittlung ableiten?) diente die Grounded Theory als übergreifender Forschungsstil für diese Studie. Die Datenerhebung und -auswertung orientiert sich an den Kodiervorfahren nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss/Corbin 1996) als methodisch nachvollziehbares Verfahren. Die Datenerhebung basiert auf dem Besuch von insgesamt zehn Gruppen von Kindern (8–12 Jahre) im familiären Kontext bei ihrem Ausstellungsbesuch in der Sammlung *Blauer Reiter* in der *Städtischen Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München* im Jahr 2019. Da der Fokus der Studie auf der situativen Interaktion zwischen Kind respektive Gruppe, Medium und Kunstwerk lag, wurde die ethnografische Methode der teilnehmenden Beobachtung angewandt. Bei der Begleitung der Familien und Kinder auf deren Ausstellungsrundgang mit der mobilen Anwendung entstanden Feldnotizen sowie distanzierende analytische Memos und Kommentare (vgl. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2015:103), welche anhand eines Beobachtungsleitfadens zu Beobachtungsprotokollen verschriftlicht wurden. Um sich den subjektiven Sinnkonstruktionen der Zielgruppe anzunähern, wurden im Anschluss an den Rundgang leitfadengestützte Interviews geführt. Dabei galt es, die Besonderheiten der Kindheitsforschung zu berücksichtigen (vgl. Fuhs 2012:81 ff.).

Den dritten Teil des Datenkorpus bildeten elektronische Daten, welche durch die Interaktion der Teilnehmenden mit dem digitalen Programm produziert wurden. Darunter fielen besonders Screenshots digitaler Kinderzeichnungen oder Texte der Kinder, die durch entsprechende Mal- und Texteingabemodule der mobilen Anwendung ermöglicht wurden. Sie geben Aufschluss über Kommunikations- und Handlungsprozesse im direkten Umgang mit dem Medium (vgl. Bergmann/Meier 2017:431). Somit nähert sich die Studie aus verschiedenen Perspektiven den Handlungen der Kinder in der digitalen Vermittlungssituation an. Diese Datenmenge wurde entlang der Grounded Theory offen, anschließend axial (anhand des Kodierparadigmas) und zuletzt selektiv kodiert, um eine Datenauswertung und Theoriebildung (vgl. Strauss/Corbin 1996) zu erarbeiten. Aus den Beobachtungen, den Interviews und elektronischen Daten wurden ähnlich strukturierte Interaktionen der Kinder als sogenannte *Handlungsspektren* zusammengefasst und übergreifend geordnet.

Sechs digitale Handlungsspektren in einer musealen Vermittlungssituation

Die Daten zeugen von dynamischen Such- und Wahrnehmungsvorgängen, schöpferischen Prozessen bis hin zu widerständigen Auseinandersetzungen der Kinder mit dem digitalen Programm oder der Vermittlungssituation. All die Handlungen sind stets in Verbindung mit der mobilen Anwendung und den in ihr angebotenen Handlungsoptionen zu verstehen. Daraus konnten sechs digitale Handlungsformen gebildet werden, welche die Kinder in der digitalen Vermittlungssituation zeigen: *Mobil schweifen – Sozial, kognitiv und digital browsen – Klickend blicken – Kreieren und remixen* sowie *Hacken und herumtreiben*. Mit exemplarischen Beispielen werden zentrale Merkmale dieser sechs rekonstruierten Handlungsspektren im Folgenden vorgestellt.

Mobil schweifen

Hierzu soll ein Zitat des Mädchens Lisa angeführt werden, welche die mobile Anwendung im anschließenden Interview wie folgt beschreibt: Das ist eine App, wo man „dann halt da immer ab und zu bestimmen kann, welchen Künstler, welchen Maler du haben möchtest und dann da hingehen musst und dann da Aufgaben

zu sagen hast“ (I. Lisa und Monika, Z. 55–56). Die Kinder sind somit körperlich und digital mobil, sie gehen hin, bestimmen mit und werden zugleich durch die angegebenen Impulse mobilisiert: Im Rahmen von Suchaufgaben und Wahrnehmungsimpulsen – eine Angabe in der App lautet, eine Minute lang das Werk zu betrachten und über folgende Fragen nachzudenken: *Was sehe ich? Was könnte das bedeuten?* – schweifen ihre Blicke, sie treten an Gemälde heran, schlendern durch die Ausstellung oder besprechen ausgewählte Fragen mit ihren Begleitpersonen. Das *Schweifen* selbst beschreibt nach dem Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm (veröffentlicht 1854–1960) „im Schwunge bewegt werden und dahintreiben“ (schweifen). Dies benennt das offene Wahrnehmen, Sehen und Annähern der Kinder auf Ausstellungs- oder Bildebene und umfasst sowohl entdeckende als auch abschweifend-suchende Interaktionen, wird jedoch übergreifend von der digitalen Anregung gelenkt.

Die digitale Vermittlungssituation ist dadurch stark gerahmt, diesen Zwang drücken die Kinder aus, etwa wenn ein Junge zusammenfasst: „Und dann mussten wir immer Bilder suchen.“ (I. Tom, Z. 75–76). Der Ausstellungsbesuch scheint somit von Flexibilität und individueller Entscheidungsmacht einerseits, allerdings auch von vorgegebenen Navigationsstrukturen, Zwang und Aufgaben geprägt zu sein, die den mobil schweifenden Ausstellungsrundgang der Kinder prägen.

Sozial, kognitiv und digital browsen

Das Browsen wiederum beschreibt, wie sich die Kinder erkundend, filternd-suchend und vernetzend mit Wissensseinheiten der mobilen Anwendung auseinandersetzen. Der Begriff des *Browsing* referiert dabei auf ein spezifisches Verhalten, „the behavior when the user is uncertain about her or his targets and needs to discover areas of interest (exploratory), in which she or he can explore in detail and possibly find some acceptable items“ (Chen 2010: S. 7). In der mobilen Anwendung sind Text- und Videoinhalte zu Werken und den Kunstschaaffenden aufbereitet, mit denen die Kinder sozial, kognitiv oder digital browsend umgehen. Das heißt, sie verbalisieren Begriffe in ihrer Gruppe, die Eltern kommentieren verschiedene Themen oder angebotene Inhalte werden im Gespräch verhandelt. Eine solche Situation zeigt sich in der abgebildeten Fotografie, in der die angebotenen Textinhalte gestisch auf ein Kunstwerk übertragen werden (vgl. Abbildung 2).

Die Bandbreite des kognitiven Umgangs mit dem Informationsangebot reicht vom flüchtigen Weiterklicken der Inhalte bis hin zum Vernetzen mit Vorwissen. Letzteres zeigte sich etwa, als sich ein Mädchen laut erinnert, dass sie den Maler Wassily Kandinsky aus der Schule kennt. Auch drücken die Kinder eine bestimmte Erwartung an die Informationsaufbereitung im digitalen Medium aus. Sie versuchen etwa, mit grafischen Elementen digital zu interagieren, während sie durch das Informationsangebot browsen. Außerdem schreiben sie dem Vorgehen einen gewissen Erklärungseffekt zu, bei Printmedien beispielsweise müsse man „halt alles ordentlich lesen und es wird nichts erklärt“ (I. Jana und Daniel, Z. 101–103). Im browsenden Umgang kann sich somit eine Auseinandersetzung mit Inhalten entfalten, was allerdings mit spezifischen digitalen Logiken und Bedürfnissen einhergeht.



Abbildung 2: Anja Gebauer, Max und seine Mutter browsen durch das Informationsangebot der App und thematisieren die Inhalte im Gespräch, 2019, Fotografie

Klickend blicken

Wenn die Kinder *klickend blicken*, zeigt sich besonders die Parallelität des fokussierten Sehens und digitalen Handelns. Dies lässt sich besonders bei interaktiven Elementen der App beobachten: einem Fehlersuchbild oder Multiple-Choice-Antwortmöglichkeiten. Eine Passage aus dem Beobachtungsprotokoll des Mädchens Anna veranschaulicht dieses Handlungsspektrum. Sie beschäftigt sich mit vier Multiple-Choice-Fragen zu einem Werk Gabriele Münters: „Sie wählt eine Aussage, danach geht sie nahe an das Label an der Wand heran. [...] Nun spricht sie alle Aussagen in der App laut aus und denkt laut mit: ‚Soll das Bild [...] echt aussehen?‘ Dann schaut sie auf das Label und bezieht ihre Mutter in die Frage mit ein, wie alt das Bild sein könnte“ (B. Anna, Z. 134–137). Die darin beobachtete digitale Interaktion – das Klicken – geht offensichtlich mit sehenden Blicken auf das Werk einher.

Es gibt allerdings auch andere Beispiele, in denen eher Lust an digitalen Funktionen, das spielerische, klickende und scheinbar inhaltslose Interagieren mit dem Tablet im Vordergrund steht. Die digitalen Funktionen und Handlungsoptionen scheinen dabei so motivierend, dass sie von keinem Kind übersprungen wurden – auch wenn sie etwa nicht im richtigen Raum zur Beantwortung der werkbezogenen Fragen waren. Insgesamt liegt in diesem Handlungsspektrum somit der Fokus auf einem Erarbeiten des digitalen Programms, welches als rahmengebender Impuls Sehprozesse, interaktive Umgangsweisen bis hin zur

geschärften Wahrnehmung evozieren kann.

Codes konstruieren

Im Handlungsspektrum *Codes konstruieren* generieren die Kinder zu vorgegebenen oder selbst ausgewählten Kunstwerken subjektive Blickweisen. In der App wird den Kindern die Möglichkeit geboten, Kommentare und Geschichten zu den Werken einzugeben. Die Bedeutungen, die sie ihnen geben und die als *Codes* bezeichnet werden, speisen sie somit in das digitale System ein. Dies unterscheidet sich von einem Aufnehmen bestehender, kunsthistorisch festgesetzter Bedeutungskomplexe oder Hintergrundinformationen als „gesellschaftliche Codes“ (Binder 2014:50), die einen etablierten Teil der Kunstgeschichte bilden. Dabei beziehen sich die Kinder auf wahrnehmbare Bildgegenstände sowie auf individuelle Zuschreibungen. Dies nehmen sie zum einen recht gegenstandsnahe und beschreibend vor – so verfasst ein Junge zu August Mackes *Zoologischer Garten* folgende Geschichte: „Das Zoobild, es erzählt, dass Leute in den Zoo gehen, wo manche Tiere frei sind und man sie streicheln kann. In dem Zoo sind viele Papageien, die auf Bänken sitzen“ (I. Jana und Daniel, Z 98–100). Über solch einen beschreibenden Zugang geht ein anderer Junge aber noch hinaus. Er gibt zu Paul Klees Werk *Botanisches Theater* ein: „Ich höre die Stimme des Erzählers“ (B. Max, Z. 150–151), was als eine fast poetische, deutende Abstraktion angesehen werden kann. Diese beiden Beispiele zeigen die Bandbreite, wie Kinder selbst Bedeutungen als Codes konstruieren und digital manifestieren.

Kreieren und remixen

Das *Kreieren und Remixen* lässt sich durch einen Handlungsverlauf des Mädchens Jana skizzieren. In der mobilen Anwendung ist ein digitales Mal- und Zeichenprogramm integriert und mit der Aufforderung versehen: *Lass dich selbst von Kandinskys Werken anregen! Male und zeichne dein Bild*. Daraufhin widmet sich Jana Wassily Kandinskys Kunstwerk *Die Kuh*. Sie zeichnet den vermuteten Umriss der Kuh mit einer gelben Linie nach. Doch offensichtlich ordnet Jana dem Profil des Tieres Teile des weißen Hintergrunds zu. Nach einem Gespräch mit ihrer Mutter legt Jana die digitale Zeichnung des Tieres erneut an (vgl. Abbildung 3–5).



Abbildung 3: (©CC BY-SA 4.0) Wassily Kandinsky, Die Kuh, 1910, Öl auf Leinwand, 95,5 cm x 105 cm, Städtische Galerie im Lenbachhaus und Kunstbau München, Gabriele Münter Stiftung 1957

<https://www.lenbachhaus.de/entdecken/sammlung-online/detail/die-kuh-30018706>.

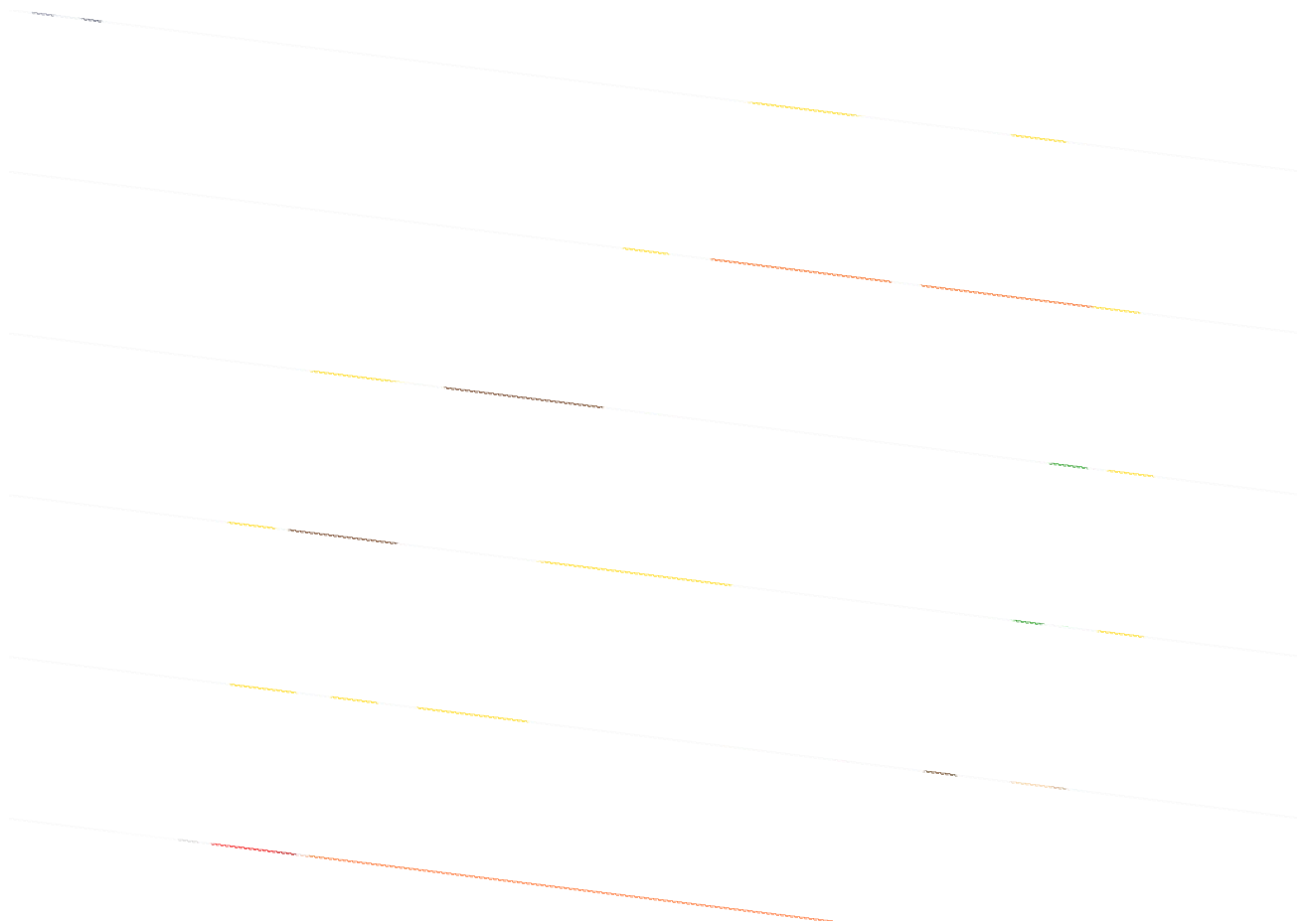


Abbildung 4: Die beiden zeichnerischen Entwürfe des Mädchens Jana, 2019, Screenshot, Anja Gebauer.

Abbildung 5: Die beiden zeichnerischen Entwürfe des Mädchens Jana, 2019, Screenshot, Anja Gebauer.

In der Interaktion mit dem Vermittlungsmedium handelt das Mädchen somit die subjektive Wahrnehmung des Kunstwerks, dessen Bildelemente und Bedeutungseinheiten aus. In der beschriebenen Sequenz bezieht sich das Mädchen klar auf Bildelemente des Kunstwerks, ein solcher referenzierender Bezug lässt sich als *Remix* bezeichnen (vgl. Stalder 2017:97). Andererseits ergänzt Jana das Bild auf der „Basis gestalterischer Variationsfähigkeit“ (Nyfeler 2019:205), ein Merkmal für eigene Kreationen. Das *Kreieren und Remixen* umfasst insgesamt ein freies Kreieren unabhängiger Bildideen, ein Nachgestalten eines ausgewählten Kunstwerks sowie ein remixendes Gestalten, wobei erkannte Bedeutungen gezeigt und um eigene Ausdrucksformen angereichert werden. Dieser kunstanaloge Zugang ermöglicht eine unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Original im Ausstellungsraum, die sich aus der handlungsorientierten Gestaltung schöpft.

Alle bisher aufgeführten fünf Handlungsspektren stehen in Bezug zu den pädagogischen Leitlinien der mobilen Anwendung. Darüber hinaus zeigten sich allerdings ebenso Interaktionen, welche über die vermeintlich vorgegebene Bearbeitung der digitalen Angebote hinausgehen und die digitale Vermittlungssituation erweitern.

Hacken und herumtreiben

Das sechste Handlungsspektrum berücksichtigt *hackende* und *herumtreibende* Aktivitäten der Kinder im Kontext der digitalen Vermittlungssituation. Dies geschieht, wenn die Kinder eigenen oder situativen Interessen folgen, die Initiative ergreifen und aus den durch die App vorgegebenen Leitlinien ausbrechen. Dies referiert auf das Verständnis des Cultural Hacking als subversiv-spielerisches „Arbeits- und Handlungsprinzip“, bei dem es um die „Erkundung kultureller Systeme“ (Meyer 2013:15) geht. Das *Hacking* erfasst somit unterwandernde Interaktionen, so beispielsweise bei dem Jungen Tim zu beobachten. Sobald sich seine Mutter entfernt, verlässt er gezielt die Anwendung *Mit Marion durch den Blauen Reiter* über den Home Button des Tablets und nimmt suchend-wischende Aktivitäten am Bildschirm vor (vgl. B. Tim, Z. 91–93).

Das Vorgehen lässt sich auf offene Handlungsspielräume innerhalb der Anwendung zurückführen, welche bewusst genutzt werden oder Freiraum zur Ergänzung anderer Aspekte lassen. Dies kann auch dazu führen, dass (sich) die Kinder innerhalb des Museums, Ausstellungsraums oder medialen Spektrums *herumtreiben*, etwa wenn sie weitere verfügbare Medien oder Kunstwerke der Ausstellung einbeziehen. Dabei lässt sich differenzieren zwischen einem *sinnlichen* und *unsinnlichen Herumtreiben* (vgl. Wanner 1987:123 f.). Damit ist einerseits der sinnesbezogene und häufig körperbetonte Umgang erfasst, beispielsweise das Umhergehen oder Innehalten der Kinder im Ausstellungsraum. Zugleich kann sich das *Herumtreiben* auf die innerliche Beschäftigung mit Personen, Objekten oder gar abstrakten Gegenständen und Gedanken beziehen (*etwas treibt jemanden (her-)um*). Das zeigt sich etwa, wenn die Kinder nach dem Ausstellungsbesuch noch über Bildbedeutungen rätseln oder auf weitere, nicht in der mobilen Anwendung thematisierte Kunstwerke eingehen.

Doch inwiefern gilt es, solche selbstermächtigten Handlungsräume im Digitalen zu integrieren oder zu nutzen? Diese Beobachtungen stellen relevante Fragen an die Handlungsverantwortung digitaler Kunstvermittlung im Kontext Kultureller Bildung, die über die beobachtete Situation hinausreichen.

Handlungspraxis und -verantwortung der musealen Vermittlung im Kontext der Digitalisierung

Dieser kurze Überblick soll die sehend-erkennenden und handlungsaktiven Anteile umreißen, die zur Spezifität der digitalen Vermittlung beitragen. Die Einordnung der Interaktionen in sechs Handlungsspektren dient der Darstellbarkeit und Systematisierbarkeit der Forschungsergebnisse – zugleich ist klarzustellen, dass sich die Interaktionen in der Realität komplex entfalten, wechselseitig beeinflussen und dynamisch gestalten. Die Handlungsspektren sind demnach schematisch reduziert und können zwar separiert betrachtet, allerdings nicht isoliert voneinander gedacht werden.

Die oben geschilderten sechs Interaktionsmöglichkeiten eröffnen sich, indem die digitale Kunstvermittlung als „Dritter“ (Henschel 2014:96) eintritt in die „Dialogsituation“ (Hofmann 2015:56) zwischen Kunst und Subjekt – und somit vielfältige Zugangs- und Umgangsweisen mit der Kunst schafft. Anhand dieser Erkenntnisse wird die digitale Kunstvermittlung in einem Strukturmodell metaphorisch als Streu- und Sammellinse gedacht. Sie ermöglicht einerseits einen gelenkten (gesammelten) Dialog und andererseits medial erweiterte (gestreute) Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Kunst. Dieses Denkmodell eignet sich auch insofern, als dass Linsen beziehungsweise Refraktionsmedien anhand ihrer Eigenschaften des Sammelns und Streuens in der Wissenschaftshistorie häufig als Metapher für Erkenntnisprozesse verwendet wurden (vgl. Hoffmann 2002:S. 49).

Zwei Zitate sollen diese Spezifik der digitalen Kunstvermittlung weiter umreißen: „Man hat sich halt bestimmte Bilder, genauer angeschaut. Und auch sonst, insgesamt, genauer hingesehen, als wenn man einfach nur so durch geht“ (I. Lena, Z. 17-18). Diese Aussage verdeutlicht die Lenkung oder Fokussierung, welche durch die digitale Kunstvermittlung entstehen kann. Zugleich werden erweiterte Handlungsoptionen, Inhalte und Zugangsweisen zu den Kunstwerken eröffnet, worauf Toms Aussage verweist: „Also man kann beim Tablet halt drauftippen und da halt was machen und beim Papier kann man es nur ablesen“ (I. Tom und Leo, Z. 25-27). Diese erweiternde Funktion digitaler Kunstvermittlung scheint allerdings ebenfalls ein zerstreues Potenzial zu beinhalten. Das zeigt sich, wenn die Interaktionen nicht mehr auf eine Beschäftigung mit der Kunst, sondern etwa mit dem digitalen Gerät hinweisen.

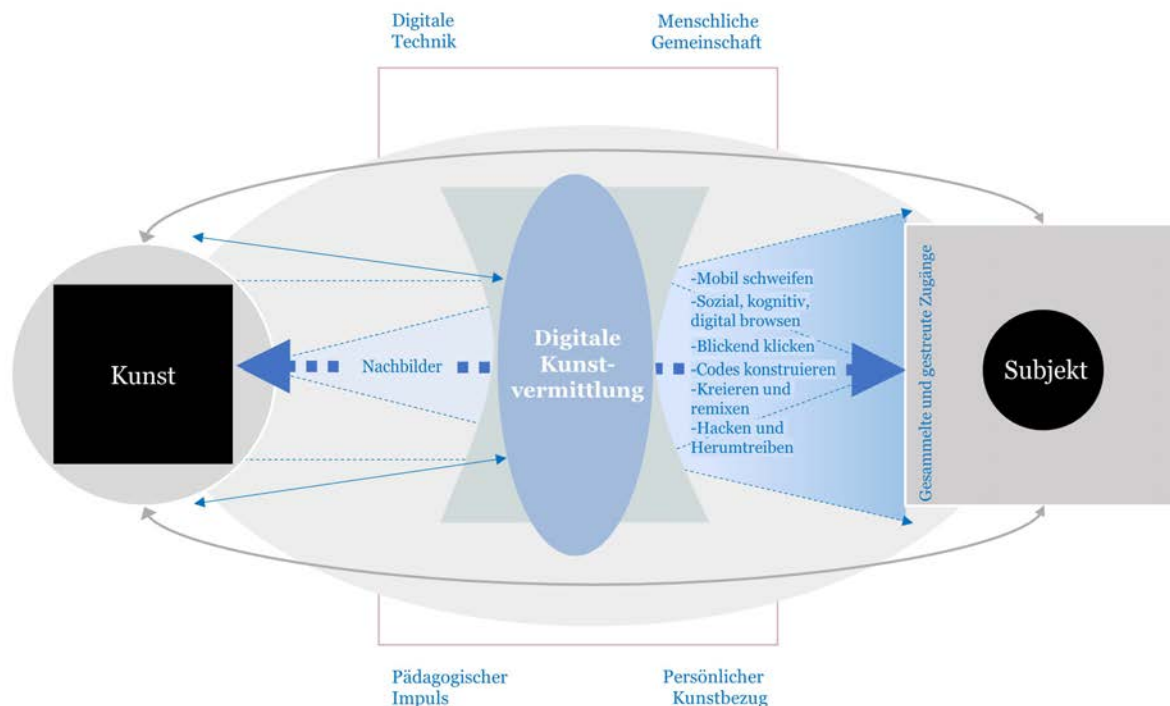


Abbildung 6: Anja Gebauer, Die digitale Kunstvermittlung als Streu- und Sammellinse, 2020

In der Referenz auf optische Zusammenhänge des Sehens lassen sich somit die Funktionen und Wirkzusammenhänge digitaler Kunstvermittlung im dynamischen Zusammenspiel der Kunstrezeption beschreiben – zur genaueren Erläuterung des Theoriemodells wird an dieser Stelle vertiefend auf die entsprechende Publikation verwiesen (vgl. Gebauer, 2021). Erwähnung finden sollen allerdings die vier Einflussfaktoren auf die digitale Vermittlungssituation, die durch die Analyse und Theoriebildung als rahmengebend herausgearbeitet werden konnten: die menschliche Gemeinschaft, der persönliche Kunstbezug, der pädagogische Impuls und die digitale Technik.

Im Bereich der digitalen Technik etwa kann ein lenkendes Design des digitalen Programms an betreffenden Stellen die Dynamik der Vermittlungssituation aktivieren. Auch ist die digitale Vermittlungssituation keineswegs individuell isoliert zu verstehen, sondern es zeigen sich vielfache Bezüge zur menschlichen Gemeinschaft. Dabei werden in der Gruppe situativ Inhalte eingebettet, der mediale Input mit Sinn angereichert oder etwa im Online-Community-Prinzip interpersonelle Interpretationen ausgetauscht. In der Praxis bedeutet das, bei der Gestaltung digitaler Vermittlungssituationen nicht alleine etwa die technologische Umsetzung oder die Inhalte eines Programms zu beachten, sondern ein Zusammenspiel aus all den Einflussfaktoren systematisch in den Blick zu nehmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es bei dieser Betrachtung weniger darum geht, digitale im Vergleich zu analogen Medien als vermeintlich besser oder schlechter, virtuell oder real zu kategorisieren. Die sechs vorgestellten Handlungsspektren beschreiben vielmehr, welche neuen und ganz eigenen Interaktionen in einer digitalen Vermittlungssituation bei einem Ausstellungsrundgang entstehen. Zugleich dienen sie der gezielten Planung, welche Auseinandersetzungsformen zwischen Kunst und Subjekt durch ein Vermittlungsformat eröffnet werden können. Sie beziehen sich zwar auf die konkrete mobile Anwendung, doch lassen sie sich zugleich darüber hinaus rückbeziehen auf die Frage: *Was tun?*. Welche Tätigkeiten werden im digitalen Raum überhaupt gedacht, gegebenenfalls gezielt eröffnet, wer gestaltet diese, welche werden wahrgenommen? Vor allem zeigen die beschriebenen Handlungsspektren ein Verständnis Kultureller Bildung und Kunstvermittlung, das mehr ist als reine Informationsübertragung, sondern bedeutsame Erfahrungen und die dementsprechenden Umgangsweisen eröffnet.

Diese Überlegungen sind hinsichtlich der Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung in verschiedener Hinsicht relevant: Um Umgangsformen von Kindern als dem „Kulturpublikum der Gegenwart und Zukunft“ (vgl. Prehn 2019) wissenschaftlich zu verhandeln, um orientierungsgebende Theorie- und Praxiserkenntnisse abzuleiten und somit aus kritischer Perspektive Handlungsverantwortungen zu reflektieren. Denn in einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2017) ist das menschliche Handeln stets im Zusammenhang mit digitalen Paradigmen zu sehen. Dadurch richtet sich die Frage *Was tun?* nicht nur auf die Handlungen der Kinder, sondern impliziert zugleich einen Blick auf Kulturelle Bildungspraxen, die gegenwärtige Bedingungen berücksichtigen sowie Zukunftsperspektiven entwerfen müssen. Denn: Virtuelle Museumwelten oder smarte Technologien vor Ort schaffen längst neue Vorstellungen davon, wie zukünftige Generationen heute und in Zukunft Kunstwerken im Museum begegnen. Für die Kulturelle Bildung gilt es, dies zu erforschen und zu gestalten!

Verwendete Literatur

Bergmann, Jörg R./Meier, Christoph (2017): Elektronische Prozessdaten und ihre Analyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Binder, Tanja (2014): Kunstvermittlung im Museum: Jugendliche mit Social Media für Kunst gewinnen. In: Hausmann, Andrea/Frenzel, Linda (Hrsg.): Kunstvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz/München: UVK Verlag.

Chen, Yaxi (2010): Exploratory browsing: Enhancing the browsing experience with media collections. Diss., Universität München.

Devine, Catherine/Tarr, Matt (2019): The Digital Layer in the Museum Experience. In: Giannini, Tula/Bowen, Jonathan (Hrsg.): Museums and Digital Culture. New Perspectives and Research. Berlin: Springer.

Eghbal-Azar, Kira (2017): Affordances, Appropriation and Experience in Museum Exhibitions: Visitors' (Eye) Movement Patterns and the Influence of Digital Guides. Diss., Universität zu Köln. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-76063> (letzter Zugriff am 21.03.2022).

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Gebauer, Anja (2021): Die Dynamik digitaler Kunstvermittlung als Linse: Design, empirische Forschung und Theoriebildung in der Kunst- und Museumspädagogik. München: kopaed. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/28826/> (letzter Zugriff am 21.03.2022).

Henschel, Alexander (2014): Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente der Kunstvermittlung. In: Mandel, Birgit/Renz, Thomas (Hrsg.): MIND THE GAP! Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung. Hildesheim.

Hofmann, Fabian (2015): Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaussstellungen. München: kopaed.

Hoffmann, Stefan (2002): Geschichte des Medienbegriffs. Hamburg: F. Meiner.

Meyer, Torsten (2006): Kunstpädagogik im Neuen Medium. Kunstpädagogik 2.0. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Hamburg: Lüdke.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. 1. Auflage. Zürich/Berlin: diaphanes.

Noschka-Roos, Annette/Kampschulte, Lorenz (2020): Digitales Medium und analoge Ausstellung. Zur Analyse von Museums-Apps aus besucher*innenorientierter Perspektive. In: Materialien aus dem Institut für Museumsforschung. Heft 74. Berlin.

Nyfeler, Judith (2019): Die Fabrikation von Kreativität. Organisation und Kommunikation in der Mode. Bielefeld: transcript.

Prehn, Andrea (2019): Kurs gehalten. Zum Stand der Museumspädagogik und Vermittlungsarbeit in Museen im Jahr 2017. In: Standbein Spielbein 112/2019.

Reitstätter, Luise (2017): Wenn mobile Medien im Museum vermitteln. In: Neues Museum 17-3/2017.

Simschek, Roman/Kaiser, Fabian (2019): Design Thinking. Innovation erfolgreich umsetzen. München: UVK Verlag.

Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Institut für Museumsforschung (2017): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2016. In: Materialien aus dem Institut für Museumsforschung. Berlin: Institut für Museumsforschung.

Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 3. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränderter Nachdruck der letzten Auflage. Weinheim: Beltz.

Wanner, Hans (1987): Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache. Frauenfeld: Huber.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Anja Gebauer (2022): Hacken, Remixen, Browsen – digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/hacken-remixen-browsen-digitale-handlungsformen-einer-musealen-vermittlungssituation> (letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Subjektivierungsforschung in der Kulturellen Bildung: Künstler*innen-Subjekte zwischen Kunst, Ökonomie und Bildung

von **Stefan Gebhard**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

**Forschung | Künstler*innen | Materialität | Praxis | Praxistheorie | Schule | Subjekt |
Subjektivierung**

Abstract

Wie arbeiten Künstler*innen an Schulen? Aus einer praxistheoretischen Perspektive muss man zunächst fragen: Wie werden Künstler*innen an Schulen subjektiviert? Denn welche Handlungsräume, bildnerische oder künstlerische, Künstler*innen offen stehen, hängt davon ab, als welche sie sich in das schulische Gefüge einpassen und eingepasst werden.

Der vorliegende Beitrag erläutert die praxistheoretische Perspektive der Subjektivierungsforschung, deren Potenziale sowie aktuelle Herausforderungen. Es wird deutlich, dass der theoretischen Diskussion um Subjektivierung (bisweilen auch Subjektivation genannt) ein linguistischer Bias innewohnt, der mit praxistheoretischen Prämissen nicht vereinbar ist. Es ist daher angesagt, die räumlich-materielle Ebene in ihrer diskursiven Formation ebenso methodologisch einzufangen. Ein abschließender Blick in die Praxis zeigt die Komplexität von künstlerischen Aushandlungsprozessen im Feld Kultureller Bildung auf.

Einleitung

Seit dem Boom, der der Kulturellen Bildung spätestens post-PISA diagnostiziert (oder unterstellt) wird, sind auch immer mehr freischaffende Künstler*innen in bildenden Kontexten tätig. Während in Kultureinrichtungen etwa seit der gleichen Zeit ein *educational turn* (vgl. Jaschke/Sternfeld 2012) diskutiert wird, zeigt sich diese zunehmende Verflechtung von Kunst, Kunstvermittlung und Schulen u.a. an der Zunahme sogenannter Artist-in-Residence-Modelle, in denen Künstler*innen nicht nur partikular, etwa zu einzelnen Workshopterminen, an der jeweiligen Schule arbeiten, sondern dort längerfristig angestellt sind

(Winderlich 2016; Berner 2020). Dieses neue Personal an Schulen steht im Fokus der Untersuchung, die der vorliegende Beitrag skizzieren soll.

Denn die Rede von „interprofessioneller Kooperation“ stellt ein anspruchsvolles, konflikträchtiges Arbeitsfeld dar, in denen Verantwortungen, Ziele und Handlungsmuster stetig unter den verschiedenen Kooperationspartner*innen austariert werden müssen (vgl. Schlie/Willenbacher 2016). Diese Schwierigkeiten liegen nun nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene, sondern sind bereits strukturell in den Handlungslogiken beider Felder, in Kunst und Bildung, angelegt.

Als drittes Feld des im Titel benannten Spannungsfeldes tritt nun noch die Ökonomie hinzu, die spezifische Wirkungen auf die anderen Felder zeitigt: Nicht nur scheint es Teil der „prekären Profession“ des Künstlers (Müller-Jentsch 2012:85–86) zu sein, häufig über Mehrfachbeschäftigungen (Haak 2006) – nicht zuletzt auch über Lehrtätigkeiten im weitesten Sinne (Norz 2016) – den Lebensunterhalt sichern zu müssen, darüber hinaus wirkt auch die ökonomische Frage nach der Zukunft der Arbeit in die Schulen hinein, und hierauf sollen die Künste Antworten geben können. Netzwerkgesteuerte Projektarbeiten, die eigenständige und flexible Organisation von Lernprozessen, gouvernementale Praktiken der Leistungsbewertung und Rückmeldung: dabei handelt es sich um Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen, von denen man schon länger ahnt, dass sie im Künstler geradezu prototypisch entwickelt sind, der damit unfreiwillig (vgl. Loacker 2010) zur Galionsfigur des Arbeitskraftunternehmertums wird.

Die praxistheoretische Perspektive

Der vorliegende Beitrag nimmt nun eine praxistheoretisch-subjektivierungstheoretische Perspektive ein, um abseits dieser komplexen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Gemengelage die Arbeit von Künstler*innen in ihrem konkreten Tun zu rekonstruieren. Nicht nur vermeidet man auf diese Weise die fast schon traditionelle Überfrachtung der Künste im Rahmen quasi-religiöser Heilserwartungen (Baader 2007), vielmehr eröffnet die praxistheoretisch-subjektivierungstheoretische Perspektive die Möglichkeit, Kulturelle Bildung als (konflikthafte) Wissensordnung zu verstehen, sodass auch das Handeln von Künstler*innen an Schulen in einem nicht stillzustellenden Raum zwischen Kunst und Bildung sowie angrenzenden ökonomischen Trends (Netzwerkökonomie) verortbar wird. Zunächst ist allerdings zu klären, auf welchen theoretischen und method(olog)ischen Prämissen der vorliegende Beitrag aufbaut.

Praxistheorien sind soziologische Kulturtheorien, d.h. dass sie Sozialität, soziale Ordnung und deren Reproduktion sowie Veränderung entlang des Kulturellen, also einen spezifischen „Komplex von [...] ‚symbolischen Ordnungen‘“ (Reckwitz 2000:84) untersuchen. Diese symbolischen Ordnungen sedimentieren sich in sogenannten Wissensordnungen (ebd.) und diese gelten, und das grenzt die Praxistheorien von anderen Kulturtheorien ab, als nicht im Mentalen der Akteure verortet oder als in Dokumenten fixiert, sondern als im Tun der „Agenten“ verankert. Soziale Ordnung entsteht, wird aufrechterhalten und verändert durch das praktische Tun aller an einer sozialen Situation Beteiligten. „Kultur“ ist damit die Gesamtheit des Sozialen und wird von jenen Beteiligten fortwährend praktisch körperlich hervorgebracht und darin reproduziert und/oder verschoben.

Mit diesen theoretischen Setzungen grenzen sich Praxistheorien v.a. zunächst negativ von anderen Ansätzen ab: „Praxistheorien richten sich sowohl gegen objektivistische (kollektivistische, holistische,

strukturalistische) als auch gegen subjektivistische (individualistische, atomistische, intentionalistische) Erklärungen des Sozialen.“ (Alkemeyer/Buschmann 2016:116) Pierre Bourdieu hat die Überwindung dieser klassischen Frontstellung über sein Konzept des Habitus versucht, das gleichermaßen die objektive wie die subjektive Seite des Sozialen beschreibbar machen sollte (Bourdieu 2015; 2017). Auf diese Weise wird der „impliziten‘, ‚informellen‘ Logik“ des Sozialen mehr Aufmerksamkeit geschenkt, die „den Rationalismen und Intellektualismen anderer Sozial- und Kulturtheorien entgegenstellt“ wird (Reckwitz 2003:290; Hervorh. im Orig.). Diese „negative“ Definition der Praxistheorien wird auch dort deutlich, wo mit ihnen eine Rehabilitierung zuvor marginalisierter Dimensionen des Sozialen zugeschrieben wird: Gegen die im *linguistic turn* implizite „Körperversessenheit der Soziologie“ (Fischer 2017:162) rücken im Rahmen eines *body turn* (Gugutzer 2006) die körperliche Dimension sowie die in Artefakten eingelagerte „Materialität des Sozialen“ (Reckwitz 2003:290; Hervorh. im Orig.) wieder in den Fokus.

Für die vorliegende Untersuchung ist nun v.a. die Frage nach dem Subjekt von Interesse, da die Künstler*innen als Subjekte im Fokus der Untersuchung stehen. Darüber hinaus ermöglicht die praxistheoretische Perspektive auch neue Antworten auf solche Fragen, was eigentlich als Subjekt gilt, wie wir zu Subjekten werden und wie wir als solche auch Freiräume beanspruchen können. Ich beziehe mich hierbei v.a. auf die Arbeiten Michel Foucaults, der die Kategorie des Subjekts in verschiedenen Studien konsequent historisiert (Foucault 1974), in umfängliche Machtrelationen einbettet (Foucault 1977) und gleichzeitig Möglichkeiten der Kritik auslotet (Foucault 1992), sowie deren Deutung und sprachtheoretische Wendung bei Judith Butler (2015; 2017). Die Einsicht in die historische Kontingenz des (abendländisch-europäischen) Denkens und die darin entwickelte Deutung des Individuums als Subjekt ist dabei die Grundlage, die alle anderen Fragen erst eröffnet. Erst wenn das Subjekt nicht mehr als zeitlose Konstante, als quasi-anthropologische Prämisse gilt, erst dann können Fragen nach dem Zustandekommen (und der Versagung) des Subjektstatus Geltung beanspruchen.

Foucault beantwortet diese Frage, kurz gesagt, mit dem Verweis auf überindividuelle Normen, denen sich das Individuum unterwerfen muss, um als Subjekt anerkannt werden zu können. Dieser Prozess wird als Subjektivierung beschrieben. Während Foucault in „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1977) dabei kaum „subjektiven‘ Handlungsspielraum zuzulassen scheint, widmet er sich in seinem Spätwerk verstärkt den Technologien des Selbst, die zwar nicht außerhalb von Machtrelationen zu denken sind, aber eine Form der Selbstregierung ermöglichen (Foucault 2000).

Butler (2015) nimmt diese machttheoretische Justierung der Subjektwerdung bei Foucault auf und verknüpft diese mit dem Althusser’schen Konzept der Anrufung: Subjektivierung geschieht dort, wo Individuen als Subjekte angerufen werden, und diese werden in der Affirmation jener Anrufung subjektiviert, d.h. zuallererst als Subjekte intelligibel: „»Subjektivierung« bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung. Ins Leben gerufen wird das Subjekt, sei es mittels Anrufung oder Interpellation im Sinne Althussters oder mittels diskursiver Produktivität im Sinne Foucaults, durch eine ursprüngliche Unterwerfung durch die Macht.“ (Butler 2015:8)

Die Frage nach der Arbeit von Künstler*innen erscheint in dieser Perspektive als Frage nach der Subjektivierung von Künstler*innen im spezifischen Kontext von Bildungseinrichtungen. Wie Schüler*innen und Lehrkräfte unterliegen auch die Kooperationspartner*innen an Schulen spezifischen Subjektivierungsprozessen. Innerhalb dieser theoretischen Modellierung geraten Künstler*innen als

professionelle Akteure in den Blick, die außerhalb ihres professionell angestammten Feldes agieren. Die habituellen Prägungen, die mit der Professionalisierung in den Künsten einhergehen, werden durch schulische Wissensordnungen infrage gestellt. Diese verschiedenen Wissensordnungen driften etwa dort auseinander, wo in der Tradition des *l'Art pour l'art* eine Autonomie der Kunst verteidigt wird, während der Kunstunterricht die Künste als Lerngegenstand in eine funktionale Ordnung eingliedert, die einem Ziel – abstrakt formuliert: Bildung – untersteht. Diese Funktionalisierung betrifft natürlich nicht nur die Künste; Lernen findet in Schulen an Lerngegenständen statt, die als solche entweder erst entworfen werden müssen (z.B. als Arbeitsblätter), oder pädagogisch umgedeutet werden: So werden der Bergkristall im Geografieunterricht durch seine Einbettung in selbigen zum Beispielobjekt eines bestimmten Kristallisationsprozesses und der Film „M – eine Stadt sucht einen Mörder“ (1931) im Deutschunterricht zum Beispielobjekt für die Ästhetik von Parallelmontagen.

Die Relationen, die durch die schulische Wissensordnung zwischen Artefakten und menschlichen Akteuren präfiguriert werden, können nun auch für die *Inter-aktion* menschlicher Akteure nicht von der Hand gewiesen werden. Lehrkräfte als auch externe Kooperationspartner*innen werden mit Erwartungen, Hierarchien, Zielvorstellung konfrontiert, die spezifisch für Bildungseinrichtungen sind. Die damit einhergehenden Chancen wurden im Kontext kultureller Schulentwicklung an verschiedenen Stellen formuliert (u.a. BKJ 2017; Fuchs/Braun 2015; 2016a; 2016b; Aktaş/Gläßer 2019), seltener rücken auch Widerstände und Differenzen in den Fokus (Fuchs 2019:38–39). Unter der Prämisse, dass die Anwesenheit von Künstler*innen nicht umgehend die schulische Wissensordnung transformiert, im Gegenteil, Künstler*innen sogar als *change agents* in die Schulen kommen, um dort einem neoliberal geprägten Schulentwicklungsparadigma folgend diese zu optimieren, ist anzunehmen, dass die bildnerische Praxis von Künstler*innen immer auch eine Aushandlung dessen ist, was Schule „ist“ bzw. „sein soll“.

So wie individuelle Künstler*innen also schulische Wissensordnungen kurzfristig und lokal irritieren können, um mittel- und langfristig etwa an einer Veränderung der Lernkultur mitzuwirken (was im Sinne einer jeweils näher zu bestimmenden Optimierung des Schulischen passiert), kann die schulische Wissensordnung auf die Künstler*innen und deren Praxis zurückwirken; Arbeitsweisen werden an den schulischen Rahmen angepasst, womöglich wirkt sich die bildnerische Arbeit an Schulen auch auf die außerschulisch-professionelle künstlerische Arbeit aus, indem etwa der partizipative oder soziopolitische Aspekt der eigenen künstlerischen Arbeit betont wird.

Die praxistheoretischen Grundlagen und darin das Modell der Subjektivierung werfen damit nicht nur ein neues Licht auf den Bildungsprozess von Schüler*innen, sondern können auch für die Potenziale und Widersprüche sensibilisieren, die in der interprofessionellen Kooperation zwischen Künstler*innen und Lehrkräften auftauchen. Um diese theoretische Setzung für die empirische Forschung fruchtbar zu machen, ist es allerdings notwendig, Subjektivierung auch methodologisch auszuarbeiten und somit darzulegen, wie Subjektivierungsprozesse empirisch rekonstruiert werden können. Im folgenden Abschnitt beziehe ich mich dabei auf Arbeiten aus dem Kontext des DFG-Projekts *as:pect*, in dem die Sprachlichkeit der Anerkennung im Zentrum des Forschungsinteresses stand und im Rahmen dessen eine adressierungsanalytische Heuristik ausgearbeitet wurde.

Methodologie einer körper-/materialsensiblen adressierungsanalytischen Subjektivierungsforschung

Das vergleichsweise junge Forschungsfeld der Subjektivierungsforschung (Geimer/Amling/Bosančić 2019) hat in den letzten Jahren einige Aufmerksamkeit in der Schulpädagogik erfahren (u.a. Alkemeyer/Budde/Freist 2013; Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013). Darin werden praxistheoretische Prämissen der Sozialwissenschaften mit pädagogischen Fragestellungen verknüpft, die dadurch neu akzentuiert werden. Subjektivierungsforschung kann dabei nicht reibungslos in den Forschungskanon der Pädagogik eingehen, da das praxistheoretisch justierte Subjektverständnis bisweilen quer zu pädagogischen Denktraditionen liegt, in denen das Subjekt klassisch autonom, stark und als Herr seines eigenen Bildungsprozesses begriffen wird. Die aktuelle Konjunktur dieses Forschungszweiges liegt daher nicht zuletzt theoretisch in ebenjenen Strömungen begründet, die diese tradierten Kategorien – allen voran das Subjekt – kritisch hinterfragen.

Die Adressierungsanalyse, deren Verfahrensweise ich für meine Untersuchung adaptiert habe, knüpft dort an praxistheoretische Theoriebildung an, wo die Anrufung bzw. Adressierung als zentraler Mechanismus der Subjektivierung begriffen wird. Sie wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *as:pect* unter den Annahmen entwickelt, Anerkennung zum einen als „(Modus der) Subjektivation“ (Balzer 2014:581) zu fassen, und diese zum anderen in verbalen Adressierungen und Re-Adressierungen zu verorten (zum Überblick: Ricken/Rose/Kuhlmann/Otzen 2017; Rose/Ricken 2018; Rose 2019). Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die subjektivierenden Strukturmomente sozialer Interaktion als Anerkennungsprozesse *qua* (Re-)Adressierungen zu fassen. Neben Analysepunkten, die eher klassisch-konversationsanalytisch gelagert sind, fasst die Adressierungsanalyse die Dimensionen Normen/Wissen, Macht sowie Selbstverhältnis als differenzierte, aber miteinander verwobene Ebenen der Subjektivierung.

Wenngleich diese Form der Operationalisierung den zuvor erläuterten subjektivierungstheoretischen Überlegungen entspricht und wichtige Aspekte des Subjektivierungsprozesses einfängt, ist die alleinige Fokussierung auf das sprachliche Geschehen unbefriedigend. Die Autoren weisen dabei selbst darauf hin, dass mit ihrer Heuristik „nicht das Interaktionsgeschehen auf seine Sprachlichkeit zu reduzieren“ sei und dass die Erforschung der „materialen Kontexte“ „vor erhebliche Schwierigkeiten“ stellt und „noch weitgehend aus[steht]“ (Ricken/Rose/Kuhlmann/Otzen 2017:220, Anm. 8). Dieser Befund ist weiterhin gültig und stellt sich als dringende Frage der Pädagogik heraus, wenn man auf die Bedeutung der Materialität für das Soziale in praxistheoretischen Theorieansätzen schaut (vgl. Rabenstein 2018; Thompson/Hoffarth 2013:269). Auch wenn an dieser Stelle diese Lücke selbstverständlich nicht geschlossen werden kann, soll mit einem Rückgriff auf Foucaults Arbeiten zumindest versucht werden, ein Theorieangebot zu formulieren, das es methodologisch auszuwerten gelte.

Foucault ist seinerseits sicher nicht vorrangig als Theoretiker der Materialität zu verorten, doch bietet v.a. das Konzept des Dispositivs (Bühmann/Schneider 2008; Agamben 2008) eine Möglichkeit, die materielle Ebene im Rahmen von Subjektivierungsprozessen einzuholen, die mit der wesentlich an Foucaults Machtkonzeption aufbauenden Theorie der Subjektivierung *via* Anrufung/Adressierung kompatibel ist.

Der Begriff des Dispositivs findet in Foucaults Werk keine echte Definition, am häufigsten zitiert wird in diesem Zusammenhang eine ausführlichere Erörterung seines Begriffsverständnisses im Rahmen eines Interviews 1977:

„Das was ich mit diesem Begriff zu bestimmen versuche, ist erstens eine entschieden heterogene Gesamtheit, bestehend aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes, das sind die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann. Zweitens ist das, was ich im Dispositiv festhalten möchte, gerade die Natur der Verbindung, die zwischen diesen heterogenen Elementen bestehen kann. So kann irgendein Diskurs mal als Programm einer Institution, mal im Gegenteil als ein Element erscheinen, das es erlaubt, eine Praktik zu rechtfertigen oder zu verschleiern, die selbst stumm bleibt, oder er kann auch als Sekundärinterpretation dieser Praktik funktionieren und ihr Zugang zu einem neuen Rationalitätsfeld verschaffen. Kurz, zwischen diesen diskursiven oder nicht-diskursiven Elementen gibt es gleichsam ein Spiel, gibt es Positionswechsel und Veränderungen in den Funktionen, die ebenfalls sehr unterschiedlich sein können. Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art – sagen wir – Gebilde, das zu einem historisch gegebenen Zeitpunkt v.a. die Funktion hat, einer dringenden Anforderung nachzukommen. Das Dispositiv hat also eine dominante strategische Funktion.“ (Foucault 2016:392–393).

Was für unseren Zusammenhang wichtig ist, ist einerseits die Einbindung der räumlich-materiellen Ebene am Beispiel der Architektur in das Netz des Dispositivs, und andererseits der Verweis auf das Spiel zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Elementen, das die strategische Funktion des Dispositivs unterstreicht. Inwieweit die räumlich-materielle Ebene Dispositive mitkonstituiert, wird am deutlichsten sichtbar in der Stellung des Bentham'schen Panopticons, das Foucault hinsichtlich der Disziplinarmacht als „Funktionsmodell [versteht], das die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen definiert.“ (Foucault 1977:263) Die ausgeklügelte Architektur im Entwurf Benthams war auf bestimmte Achsen der Un-/Sichtbarkeit ausgelegt, die in ähnlicher Form auch in Kliniken oder Schulen architektonisch umgesetzt wurden. Die ebenfalls einen Teil des Dispositivs mitkonstituierende „Zusammenschaltung von Körper und Objekt“ (Foucault 1977:196) analysiert Foucault an den in der militärischen Ausbildung eingeübten komplexen Handlungsanweisungen, durch die das korrekte Präsentieren des Gewehrs möglich wird: Es handelt sich dabei um

„ein Beispiel für die instrumentelle Codierung des Körpers: Sie [die Handlungsanweisung, SG] zerlegt die Gesamthandlung in zwei parallele Reihen: Die Reihe der Körperelemente, die ins Spiel zu bringen sind (rechte Hand, linke Hand, verschiedene Finger, Knie, Auge, Ellbogen) und die Reihe der manipulierten Objektelemente (Lauf, Kerbe, Hahn, Schraube); und dann setzt er [der Körper, SG] die beiden mit Hilfe einer Reihe einfacher Gesten (stützen, beugen) in Beziehung zueinander; schließlich fixiert sie die kanonische Folge, in der jede dieser Korrelationen einen bestimmten Platz einnimmt. [...] Die gesamte Berührungsfläche zwischen dem Körper und dem manipulierten Objekt wird von der Macht besetzt: die Macht bindet den Körper und das manipulierte fest aneinander und bildet den Komplex Körper/Waffe, Körper/Instrument, Körper/Maschine.“ (Foucault 1977:197)

Die Relationen, die die Macht zwischen Körpern und Objekten ausbildet, sowie die zentrale Bedeutung der Un-/Sichtbarkeit, die im Rahmen der Disziplinarmacht v.a. architektonisch sichergestellt wird, weisen bereits in dieser ersten oberflächlichen Sondierung nachdrücklich darauf hin, dass Subjektivierung theoretisch mehr als bloß ein sprachliches Geschehen ist. Die Räume und Dinge sind andererseits, diese Verkürzung muss ebenso vermieden werden, keine prädiskursiven Entitäten, noch eignet ihnen eine stabile Bedeutung. Räume und Dinge sind Teil des Subjektivierungsprozesses durch und innerhalb ihrer diskursiven Formation. Diese Perspektive wurde mit Blick auf Körper insbesondere von Judith Butler (Butler 2015; 2017; 2019) ausgearbeitet und muss v.a. hinsichtlich des „epistemologischen Status der Dinge“ (Rabenstein 2018:15) in der Schulpädagogik breiter diskutiert werden. Nehmen wir an dieser Stelle die diskursive Formation von Räumen und Dingen an, muss diese auch methodologisch fassbar werden.

Versucht man vor diesem Hintergrund das Schema der Adressierungsanalyse zu erweitern, müssen Raum und Artefakte als zwei neue Ebenen neben dem Sprachlichen verstanden werden, in denen sich Normen/Wissen, Macht und Selbstverhältnis empirisch rekonstruieren lassen. Diese Ebenen sind allerdings nicht getrennt voneinander, sondern sind miteinander verwoben unter dem Primat des Dispositivs. Welche Räume und Dinge ein Dispositiv hervorbringt und was als sagbar erscheint, ist nicht unabhängig voneinander, sondern über das Dispositiv miteinander „vernetzt“: Gewisse Artefakte, z.B. Untersuchungsinstrumente, öffnen bzw. schließen diskursive Räume (z.B. innerhalb der Humanwissenschaften), und was innerhalb des Diskurses Wahrheit beansprucht, kann sich auf den Gebrauch von Artefakten auswirken.

Zur Veranschaulichung der angedachten Erweiterung der adressierungsanalytischen Heuristik (zuerst veröffentlicht bei Kuhlmann/Ricken/Rose/Otzen 2017) zitiere ich an dieser Stelle die dort formulierten „Kernfragen“ der jeweiligen Analysedimensionen und versuche daran anschließend das Potenzial auszuweisen, das eine Erweiterung um die räumlich-materielle Ebene nach Foucaults Dispositivbegriffs bieten würde.

(1) Normen & Wissen: *„Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis/Fähigkeit Geltung beanspruchen?“* (ebd.)

Der Schule sind bestimmte Normhorizonte inhärent, die sich auch architektonisch-räumlich manifestieren. Dazu gehört nicht nur die Vermeidung „dunkler Ecken“ auf dem Pausenhof, sondern ebenso die Parzellierung der Schüler*innen in Klassen-, Fach- und Werkräumen. Diese sind entsprechend spezifischer Norm- und Wissensordnungen ausgestattet, was sich in der technischen Ausstattung des Raums ebenso manifestiert wie in der Anordnung der Tische und Stühle bzw. der Möglichkeit, diese Anordnung selbstständig anzupassen. Im Kontext Kultureller Bildung und der Arbeit von Künstler*innen wäre insbesondere darauf zu achten, ob und inwiefern schulische und künstlerische Wissens- und Normhorizonte miteinander konkurrieren, inwieweit künstlerische Normhorizonte in der Schule Geltung beanspruchen können oder auch inwieweit sich die Künste an der Schule abarbeiten. Zudem ist die nonverbale, vielmehr körperliche Performanz von Wissen und Fähigkeit im künstlerischen Bereich von zentraler Bedeutung, besonders anschaulich etwa im Tanz.

(2) Macht: *„Welche temporären Positionen und Verhältnisse werden explizit und implizit hervorgebracht?“* (ebd.)

Bereits der Verweis auf die räumliche Metaphorik der Begriffe „Positionierung“ und „Relationierung“ mag ersichtlich machen, wie sehr Subjektpositionen und damit verbundene Fragen der Macht nicht nur metaphorisch, sondern immer auch räumlich zu denken sind. Nicht nur präfigurieren räumlich-materielle Arrangements spezifische Machtgefälle etwa über Sicht-Ordnungen, die Hierarchien in Kategorien der Sichtbarkeit bzw. Nicht-Sichtbarkeit übersetzen, darüber hinaus kann sich dieses Macht-„Gefälle“ auch wortwörtlich körperlich, etwa bereits im Unterschied zwischen Stehen und Sitzen, zeitigen. Im Kontext der hier vorgestellten Arbeit wäre insbesondere zu klären, wie sich Künstler*innen in den jeweils zu analysierenden Situationen in Relation zu den anderen Beteiligten setzen bzw. gesetzt werden; des Weiteren wäre es interessant herauszuarbeiten, ob bzw. inwiefern sich schulisch geprägte Positionierungen und Relationierungen (etwa hinsichtlich der Leistungsfähigkeit) in die künstlerische Arbeit übersetzen oder inwieweit dort andere Figurationen möglich werden.

(3) Selbstverhältnis: *„Welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien werden explizit und implizit hervorgebracht?“* (ebd.)

Selbsttechnologien, wirken sie dem Begriff nach auch vermeintlich solitär, sind eng mit Räumlichkeit und Materialität verflochten. So ist nicht von der Hand zu weisen, dass die neoliberalen Technologien der Selbstoptimierung nicht ohne Schritt- und Kalorienzähler, Schlaftracker oder Körperfettwaage usw. praktiziert werden können. Und auch Fitnessstudios sind räumlich auf diese Form der Selbsttechnologie ausgelegt. Schulen dagegen, klassifiziert man sie nach wie vor als Orte der Disziplin, figurieren Technologien der Selbstüberwachung. Die Internalisierung der Fremdführung zur Selbstführung steht dabei im Vordergrund, in den zahlreicher werden Formaten der eigenständigen Leistungskontrolle entwickelt sich die Schule als Disziplinarinstitution weiter. Es ist nun anzunehmen, dass die künstlerische Wissensordnung ihrerseits spezifische Selbsttechnologien hervorbringt: Das Motiv des Künstlerlebens als „Lebensstil“ (Boheme) deutet darauf hin.

Blick in die Praxis

Zur Konkretisierung des adressierungsanalytischen Vorgehens dient an dieser Stelle ein Ausschnitt aus einem Feldprotokoll einer teilnehmenden Beobachtung. Es handelt sich dabei um eine Situation aus dem „offenen Atelier“: Dieses findet einmal wöchentlich während der Mittagspause der Schüler*innen statt, die, pandemiebedingt, zeitversetzt für einzelne Jahrgangsstufen angesetzt ist. Nach dem Mittagessen können die Schüler*innen das Angebot freiwillig besuchen. Im Rahmen dieses Angebots bietet die Künstlerin (K1) v.a. Mal- und Zeichenprojekte an, die entweder im Rahmen eines Termins oder über mehrere Wochen bearbeitet werden. Im vorliegenden Protokoll findet sogenanntes Skateboardzeichnen statt. Dazu hat die Künstlerin eine Papierbahn (etwa 100 x 300 cm) auf dem Boden im Foyer der Schule ausgebreitet. Darüber hinaus stehen ein Skateboard sowie Bleistifte und Filzstifte in einem Holzbehälter bereit. Die Idee ist es, dass sich die interessierten Schüler*innen auf das Skateboard setzen, Schwung holen bzw. angeschoben werden und dann mit den Stiften in der Hand über die Papierbahn rollen, um darauf Linien o. Ä. zu hinterlassen. Dieses an Action-Painting erinnernde Format wird in der protokollierten Sequenz zum ersten Mal angeboten, der Protokollausschnitt stammt ungefähr aus der Mitte der Sequenz, es sind rund 30 Minuten vergangen. K1 bespricht darin mit den beiden Schüler*innen Sw1 und Sw2, wie die Papierbahn weiter gestaltet werden soll.

[...] Die ersten Versuche mit den Filzstiften sind dann auch durchaus erfolgreich, da der Filzstift auch bei geringerem Druck wesentlich mehr Farbe abgibt als ein Bleistift, v.a. bei höheren Härtegraden. Somit ergibt sich ein Bild, dass durch viele blässere Bleistiftlinien strukturiert ist, auf dem dann einzelne breitere, dunkelschwarze Filzstiftlinien hervortreten. Die gezogenen Linien lassen nach wie vor eine grundlegende Orientierung der Länge nach erkennen, und gegen Ende des Angebots stößt – jetzt K1 selbst – mit Blick auf die Papierbahn die Frage an, ob nun abschließend vielleicht noch Linien der Breite nach ergänzt werden sollten: „Wollt ihr noch ein paar Linien quer machen? Dann hätte es etwas Mathematisches, weil sich die Linien dann ganz klar überkreuzen würden“, überlegt K1 und legt dabei ihre Handkanten vor der Brust im rechten Winkel übereinander. Sie steht ein, zwei Schritte vor der Papierbahn, Sw1 und Sw2 knien direkt daran. Sie schauen auf die Papierbahn und zu K1, sie scheinen zu überlegen. K1 schaut noch einmal aufs Papier: „So hat es etwas ganz Organisches, das schon, aber der Künstler in mir würde jetzt natürlich auch gern dagegen gehen!“ Sw1 steht auf, geht einen Schritt zurück und stimmt ihr zu, relativiert dann aber umgehend: „Ja, ich würde das zwar voll gerne ausprobieren, aber ich glaube am Ende würde dann doch mein Herz bluten“ – „dein Herz bluten? So schlimm?“, fragt K1 lächelnd, Sw1 erwidert: „Ja, nein, ich glaube das fände ich ganz schlimm wenn da jetzt noch quere Linien draufkämen“. Sw2 schaut während dieses Gesprächs weiter kniend auf das Papier, sie sagt dann zögerlich: „Also ich würde es ja gerne ausprobieren, aber ich weiß nicht ...“, und verstummt.

Interessant ist v.a. die diskursive und räumliche Positionierung der Beteiligten mit Relation zum Werk (der Papierbahn) als zentrales Artefakt. Die Turnorganisation erfolgt zwar außerhalb klassisch-schulischer Interaktionsschemata (vgl. Mehan 1979), K1 positioniert sich dennoch sprachlich als Leiterin, Beaufsichtigende des künstlerischen Prozesses („wollt ihr [...]“), und die Schüler*innen werden von ihr als kompetente Gestalter*innen des Prozesses eingesetzt. Gleichzeitig ruft K1 Elemente eines künstlerischen Normhorizonts auf, und zwar der „mathematischen“ bzw. „organischen“ Ästhetik („Dann hätte es etwas Mathematisches [...]“). Diese rezeptive Wirkungsbeschreibung positioniert K1 als Expertin für das künstlerische Metier, auch gerade weil das nötige Hintergrundwissen implizit bleibt: Was eine „mathematische“ bzw. „organische“ Ästhetik als solche charakterisiert, wird nicht thematisiert, die Schüler*innen können lediglich versuchen, aus dem vorliegenden Beispiel Rückschlüsse zu ziehen. Ihren Expertinnenstatus unterstreicht K1 später nochmals in ihrer Selbstbeschreibung („der Künstler in mir [...]“). In dieser Selbstbeschreibung K1s und ihrem „inneren Künstler“ positioniert sie sich auch in einem künstlerischen Diskurs, der das Organische ablehnt zugunsten einer „mathematischen“ Ästhetik. Das Durchkreuzen der Ordnung im doppelten Sinne ruft sie als ihre „Künstlernatur“ auf.

Die beiden Schüler*innen greifen nicht auf das Vokabular K1s zurück, sondern argumentieren mit einer Art ästhetischen Emotionalität, die für sie gleichzeitig schwer zu verbalisieren zu sein scheint. Sowohl Sw1 als auch Sw2 bekunden Interesse daran, den Vorschlag von K1 auszuprobieren, demgegenüber steht aber das Risiko, das bisherige Kunstwerk durch die Querlinien zu ruinieren („am Ende würden dann doch mein Herz bluten“). Hier werden Unterschiede deutlich zwischen einer schulischen Wissensordnung, im Rahmen derer gemachte Fehler zumeist reversibel sind bzw. im Rahmen des Unterrichts aktiv korrigiert werden, und der künstlerischen Wissensordnung, zu der auch die Einmaligkeit des Produkts sowie des künstlerischen Prozesses gehört. Deutlich wird hier eine Unsicherheit im künstlerischen Arbeiten, die das bereits Geschaffte bzw. „Geschaffene“ nicht riskieren will. Auch wenn die Schüler*innen versuchen, die

Selbstbeschreibung von K1 als Künstlerin für sich zu übernehmen und sich somit ebenfalls als Künstlerinnen zu positionieren, indem sie Interesse an der Idee zeigen, das Bild um Querlinien zu ergänzen, möchten sie der damit von K1 aufgerufenen und einhergehenden Norm, die das Kontern der organischen Ästhetik vorsieht, nicht erfüllen.

Sw1 und Sw2 wird zwar die Rolle der kompetenten Gesprächspartner*innen zugesprochen, darin verbleiben sie aber im Rahmen dieser Sequenz in der Schülerinnenrolle. Interessant ist dabei, dass Sw1 die Reflexionspraktik von K1 auch auf einer räumlich-materiellen Ebene versucht zu adaptieren: Sw1 steht auf, um wie K1 die Papierbahn von einer erhöhten Beobachterposition zu betrachten, um erst daraufhin ihr Urteil zu fällen. Diskursiv als Expertin und Künstlerin positioniert, nimmt K1 in dieser Situation auch räumlich eine Sonderstellung ein, die Sw1 in dieser Situation nachahmt. Sw2 dagegen verbleibt in unmittelbarer Nähe zur Papierbahn und dem künstlerischen Prozess, nichtsdestoweniger versucht sie ein Urteil zu formulieren. Die in dieser Reflexionspraxis gezeigte räumlich-materielle Komponente – man betrachtet das Werk in Ruhe, außerhalb des künstlerischen Arbeitens, mit nötigem Abstand, um einen Überblick zu erhalten – verweist ebenso auf einen künstlerischen Normhorizont, der tradierte Verfahren zur angemessenen Rezeption eines Kunstwerks bereithält.

Ein vorläufiges Fazit der Auswertung des obigen Protokollausschnitts könnte lauten, dass sich Künstler*innen als auch Schüler*innen in Praktiken (der künstlerischen Tätigkeit; der Reflexion des Prozesses) zwischen künstlerischen und schulischen Wissensordnungen bewegen, die von den Akteuren situativ aufgerufen werden. Gerade die Selbstpositionierung der Künstler*innen kann hierfür als wichtiges Vehikel gelten, da hierin diskursiv-sprachlich wie auch räumlich-materiell Differenzen zwischen konfligierenden Wissensordnungen verhandelt werden.

Fazit

Abschließend und unter Berücksichtigung der Hinweise aus der empirischen Forschung lässt sich festhalten, dass sich Kulturelle Bildung an Schulen als Spannungsfeld von Kunst und Bildung darstellt und Künstler*innen sowie Schüler*innen sich in diesem Rahmen an differierenden Wissensordnungen orientieren, die sie unter Bedingungen lokalen, situativen Handlungsdrucks selektiv in Praktiken aktualisieren und damit, stets gebrochen, reproduzieren. Die Positionierungen und Relationierungen zwischen Künstler*innen und Schüler*innen müssen nicht zwangsläufig die hierarchische Relation zwischen Lehrkraft und Schüler*in verdoppeln, gleichzeitig kommt Künstler*innen ein Expert*innenstatus zu bzw. reklamieren sie diesen für sich, der Schüler*innen gleichzeitig als Laien, als Lernende positioniert. Die rekonstruktive Subjektivierungsforschung kann somit einen Beitrag zur Erforschung kultureller Bildungspraktiken leisten, und zwar nicht nur, um Bildungsprozesse von Schüler*innen zu rekonstruieren, sondern um die Rahmenbedingungen kultureller Bildungspraxis für an Schulen engagierte Künstler*innen zu untersuchen, die sich unmittelbar auf die konkrete Bildungsarbeit auswirken. Die adressierungsanalytische Heuristik, die häufig zur Erforschung von Subjektivierungsprozessen herangezogen wird, muss weiterhin kritisch auf die Rolle von Materialität und Raum/Zeitlichkeit der Adressierungen und damit einhergehenden Subjektivierungsprozesse befragt werden. Eine Erweiterung der Analyseheuristik in dieser Hinsicht wäre nicht nur für die Kulturelle Bildung ein Gewinn.

Verwendete Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich, Berlin: diaphanes.

Aktaş, Ulaş/Gläßer, Thomas (Hrsg.) (2019): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm (115–136). Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.) (2013): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.

Baader, Meike Sophia (2007): Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste? In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur (113–132). Oberhausen: Athena.

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Berner, Nicole (Hrsg.) (2020): Artist-in-Residence an Schulen. Kunst und Schule miteinander denken. München: kopaed.

BKJ (Hrsg.) (2017): Kulturelle Schulentwicklung: Schlüsseltexte zu Theorie und Praxis. Remscheid.

Bourdieu, Pierre (2017): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2015): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2019): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2017): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001 (52–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2015): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bühmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.

Fischer, Joachim (2017): Anthropologie. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven (157–174). Wiesbaden: Springer VS.

Foucault, Michel (2016): Dits et Ecrits. Schriften. Dritter Band. 4 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2000): Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fuchs, Max (2019): Die Kulturschule – mit Kunst Schule gestalten. In: Aktaş, Ulaş/Gläßer, Thomas (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion (28–44). Weinheim: Beltz Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2016a): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Politische Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Implementierung. 3 Bände. Weinheim: Beltz Juventa (3).

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2016b): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Zur ästhetischen Dimension von Schule. 3 Bände. Weinheim: Beltz Juventa (2).

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Schultheorie und Schulentwicklung. 3 Bände. Weinheim: Beltz Juventa (1).

Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer.

Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München, Paderborn: Wilhelm Fink.

Gugutzer, Robert (2006): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript.

Haak, Carroll (2006): Von Künstlern lernen: Mehrfachbeschäftigung, Bildung und Einkommen auf den Arbeitsmärkten von Künstlern. Arbeitspapier. Berlin (Discussion Papers/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat, Abteilung Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung, 123).

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2012): Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. schnittpunkt ausstellungstheorie & praxis; Zürcher Hochschule der Künste. Wien: Turia + Kant.

Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik der Adressierungsanalyse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2), 234–235.

Loacker, Bernadette (2010): kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus. Bielefeld: transcript.

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Müller-Jentsch, Walther (2012): Die Kunst in der Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Norz, Maximilian (2016): Faire Arbeitsbedingungen in den darstellenden Künsten und der Musik?! Eine Untersuchung zu Arbeitsbedingungen, Missständen sowie Vorschlägen, die zu besseren Arbeitsbedingungen beitragen können. Hans-Böckler-Stiftung (study, 319).

Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung (15–35). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 4/2009, 282–301.

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

Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 2/2017, 193–235.

Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (65–86). Wiesbaden: Springer.

Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (159–175). Wiesbaden: Springer VS.

Schatzki, Theodore R. (1997): Practices and Actions. A Wittgensteinian Critique of Bourdieu and Giddens. In: *Philosophy of Social Sciences* 27 3/1997, 283–308.

Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hrsg.) (2016): „Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke.“ Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt „JUMP & RUN“. Bielefeld: transcript.

Thompson, Christiane/Hoffarth, Britta (2013): Was gehen uns die Dinge an? Ein Versuch über Materialität und Subjektivierung. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, Paderborn: Wilhelm Fink, 259–272.

Winderlich, Kirsten (Hrsg.) (2016): *artist in residence*. 1. Auflage. Oberhausen: Athena.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Stefan Gebhard (2022): Subjektivierungsforschung in der Kulturellen Bildung: Künstler*innen-Subjekte zwischen Kunst, Ökonomie und Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierungsforschung-kulturellen-bildung-kuenstler-innen-subjekte-zwischen-kunst>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Das Instrument als responsives Ding und als konstituierendes ‚Mit‘ im sozialen und musikalischen Geschehen

von **Isabel Wullschleger**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

**Ästhetische Bildung | Dinge | Erfahrung | Erziehungswissenschaften | Körperlichkeit |
Leiblichkeit | Materialität | Musikunterricht | Phänomenologie | Responsivität | 12.
Netzwerktagung**

Abstract

Im Rahmen einer phänomenologisch orientierten, empirisch-rekonstruktiven Forschungsarbeit wird aufgezeigt, welche Dimensionen gemeinsame ästhetische Praxen in Bezug auf Soziales, Ästhetisches und Materielles aufweisen. Die in das Gruppengeschehen involvierten Kinder sind sowohl in eine soziale, interaktiv-musikalische Praxis eingebunden als auch in eine von Responsivität geprägte, leiblich-körperliche Beziehung mit dem Instrument. Es lässt sich fragen, wie diese Verschränkung dieser zwei doch unterschiedlichen Bereiche beschrieben werden kann und welche Bedeutung der möglichen Erfahrung des Kindes zukommt.

Einleitung

In diesem Artikel geht es zum einen um soziale Interaktionen unter Kindern in einem musikpädagogischen Setting: Es ist ein soziales und musikalisches Miteinander, geprägt von Bemühungen, gegenseitiger Hilfeleistung, ungeklärten Spieltechniken, Kraftanstrengungen und Geschmacksurteilen. Zum anderen sind Instrumente in das (soziale) Geschehen involviert und – für alle Beteiligten – unübersehbar, unüberhörbar und „unhintergebar“. Der Begriff der sozialen Interaktion greift deshalb für die folgende Vertiefung zu kurz, weil der Fokus auf einen Zwischenraum gerichtet wird, in dem nicht nur Menschen, sondern auch Instrumente Teil des (sozialen) Geschehens sind.

Alltägliche soziale Interaktionen werden oftmals vor dem Hintergrund einer sprachgebundenen, (möglichst) effizienten und akkuraten Verhandlung betrachtet (vgl. Maiwald/Sürig 2018:19). Es wird davon ausgegangen, dass ein klares Ziel verfolgt, etwas unter mehreren Personen verhandelt, geklärt, erledigt wird. Steht ein Bedürfnis im Vordergrund, ein gemeinsamer Austausch oder eine Diskussion, weicht die Interaktion womöglich von einer möglichst effizienten Linie ab. Die Hauptmerkmale der sozialen Interaktion bleiben dabei die Verbalsprache, die Gestik und die Mimik.

Je näher wir in den Bereich körperlicher und/oder ästhetischer Praxen (Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010:101 ff.) gelangen, die ebenso innerhalb sozialer Interaktionen stattfinden können, desto mehr können der Materialität, der Medialität und dem Gegenständlichen (mitwirkende) Rollen (vgl. Hahn 2016; Schatzki 2016) zugeschrieben werden. In gemeinsamen ästhetischen Praxen nehmen sie einen besonderen Stellenwert ein: Es wird gemeinsam etwas Sicht-, Hör- oder Spürbares hergestellt und zum Gegenstand der (sozialen) Interaktion gemacht. Etwas Neues entsteht in und aus einer gemeinsamen sozialen, aber auch ästhetischen und materialen Auseinandersetzung. Solche prozessualen Emergenzphänomene unterliegen nicht *per se* den Regeln eines alltagsnahen, zielorientierten Handelns, sondern können ihrerseits neue Bedeutungen und Symbolbildungen schaffen.

Am Beispiel des gemeinsamen Musizierens und Übens wird im Folgenden gezeigt, wie das Kind sowohl in ein soziales, interaktiv-musikalisches Gruppengeschehen als auch in eine von Responsivität geprägte, leiblich-körperliche Beziehung mit dem Instrument eingebunden ist. Das Instrument seinerseits ist als physikalisch-räumliches und affizierendes Gegenüber, als Werkzeug oder Medium, als auffordernder und herausfordernder Gegenstand stets beteiligt.

Dass Instrumente in Tätigkeiten musikpädagogischer Settings involviert und eingebunden sind, Kinder mit ihnen spezifische Erfahrungen machen und in ihrem Austausch untereinander durch die Instrumente und deren „Anteile“ am Geschehen animiert werden (können), klingt trivial. Angesichts der zu findenden Forschungsarbeiten und deren Schwerpunktsetzungen ist die Frage danach, wie das konkret geschieht, als Untersuchung aber durchaus erstrebenswert. Es wird zwar viel über den Gegenstand des Musikunterrichts geschrieben und diskutiert, der Gegenstand begrenzt sich allerdings oft auf das Nichtstoffliche, das zu Vermittelnde, das zu Lernende. Selten kommt das Materielle, das physikalisch-räumlich Vorhandene und mitunter körperlich zu Beherrschende als Teil des (sozialen) Geschehens zur Sprache.

Im Gegensatz zu Menschen können Instrumente weder handeln noch sich verhalten – gerichtet und sinnhaft nach Max Weber (vgl. Maiwald/Sürig 2018:9) –, weil sie keine intentionalen Wesen sind. Um sie als Teil des Geschehens zu be(-)greifen, als Teil der Lebenswelt zu verstehen und sie in ihrer Vieldeutigkeit empirisch zu „rekonstruieren“, bedarf es einer konkreten Beobachtung und eines quasi vor- bzw. nichtsprachlichen Befragens, ähnlich wie wir es beispielsweise in philosophischen Arbeiten durchdekliniert finden können (z.B. Heidegger 1984).

Sowohl aus der ethnografischen Beobachtung gemeinsamer musikalischer Tätigkeiten als auch im Auswertungsprozess der erhobenen Daten verdichteten sich meine Eindrücke dahingehend, dass die Musikinstrumente – im Folgenden wird von Gitarren die Rede sein – im (sozialen und musikalischen) Geschehen geradezu die Führung und das Diktat zu übernehmen schienen. Wünsche, Absichten, Initiativen und Vorhaben der Kinder schienen oftmals durch die Gitarren irritiert, umgeleitet oder gar umgestürzt zu werden, Ideen und Pläne von der Gegenständlichkeit und der Physik des Instruments ausgebremst. Die

Gitarren ihrerseits wirkten in ihrer Raumeinnahme, ihrer Eigentümlichkeit und ihrer Geheimnishaftigkeit sozusagen stur, stolz und unnachgiebig. Ein „schöner“ und „anständiger“ Ton erforderte von den Kindern präzisen Körpereinsatz, ein „Umformen“ ihres Körpers. Ist es also die Gitarre, die – mit der hier (un)passenden Metapher formuliert – „den Ton angibt“? Ist es die Gitarre, die „sagt“, wo es langgeht oder eben allenfalls nicht langgehen kann? Oder wie lässt sich dieser hartnäckige Eindruck des beobachteten Geschehens verstehen und einordnen?

Im Sinne ethnografischer Forschungsansätze ließ sich der mir im und vom Feld aufgedrängte Eindruck zu einem Untersuchungsfokus machen: Die „eigensinnigen Strukturen des Untersuchungsfeldes“ – insbesondere das Wesen der Gitarren (mit ihren Eigentümlichkeiten) als Teil des (sozialen) Geschehens – ließen sich in den Forschungsprozess sozusagen *einschreiben* (vgl. Breidenstein et al. 2020:44).

Ausgangslage, Forschungsinteresse und These

Im Unterschied zu anderen Forschungsarbeiten, die z.B. das (musikalische und musikbezogene) Handeln (u.a. Jank 2010), die Teilhabe innerhalb einer musizierenden Gruppe (Dietrich/Wullschleger 2019), musikalische Interaktionsformen (Mollenhauer/Dietrich 1996), das gemeinsame, koordinierte Musizieren (Hellberg 2019) oder das kreative Gestalten mit musikalischem Material bzw. das Komponieren (Kranefeld/Voit 2020) mehrheitlich aus einer praxeologischen und/oder hermeneutischen Perspektive beschreiben und systematisieren, ist es ein Ziel der diesem Artikel zugrunde liegenden Forschungsarbeit, die Rolle(n) des Instruments *als* responsives Ding und *als* konstituierendes ‚Mit‘ innerhalb einer musizierenden Gruppe (besser) zu verstehen und phänomenologisch zu beschreiben.

Im Folgenden wird an empirischem Material exemplarisch aufgezeigt und theoretisiert, welche Verbindung oder Beziehung zwischen der individuellen Auseinandersetzung mit dem Instrument und dem sozialen, musikalisch-ästhetischen Geschehen besteht oder bestehen kann. Es handelt sich hauptsächlich um eine Deskription, die Phänomene in den Blick nimmt, welche – so die Annahme – in den meisten Bereichen der Kulturellen Bildung und insbesondere in (gemeinsamen) ästhetischen Praxen zu finden sind – sofern in die Praxen ein materieller Gegenstand eingebunden ist.

In diesem Artikel werden zwei (Haupt-)Ziele verfolgt: erstens die Vorstellung einer deskriptiven Darstellung der erwähnten Verbindung zwischen Dingen/Gegenständen und der Sozialität – wenn auch nur in einem sehr geringen Umfang – und zweitens das Aufzeigen der Möglichkeiten einer phänomenologisch orientierten, empirisch-rekonstruktiven Forschung im Hinblick auf Körperlichkeit, Materialität und Sozialität. Letzteres ist insbesondere für die (Be-)Forschung der Kulturellen Bildung fruchtbar.

Es wird von der These ausgegangen, dass dem Nichtmenschlichen, Gegenständlichen bzw. Dinglichen in (sozialen) Interaktionsräumen eine mehrdimensionale und geradezu machtvolle – im Sinne einer starken und unnachgiebigen – Struktur und Rolle zugeschrieben werden kann oder sogar muss. Es kann im (sozialen) Geschehen unterschiedliche Qualitäten annehmen und ist – so die Annahme – konstitutiv für die soziale Ordnung.

Quasi als Konsequenz muss die Handlungsmacht der (menschlichen) Akteur*innen – im Sinne einer eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Instanz – an dem hier vorgestellten Forschungsgegenstand deutlich relativiert werden (können): Es wird davon ausgegangen, dass die sozialen Akteur*innen Kräften

und Widerständen ihnen gegenüberstehenden materialen Dingen und (medialen) Ereignissen ausgesetzt sind, die sich unmittelbar auf ihre sozialen (und musikalischen) Interaktionen und Tätigkeiten auswirken. Insofern kann angenommen werden, dass die Handlungspraxen der musizierenden Kinder von den Dingen und dem Klangraum (maßgeblich) mitkonstituiert und mitbestimmt werden.

Ergänzend kann an dieser Stelle vermutet werden, dass sich diese Thesen auf andere (gemeinsame) ästhetische Praxen (Basteln, Theaterspielen, Zeichnen, Malen u.a.) wie auch auf sportliche Tätigkeiten übertragen und ausweiten lassen.

Soziale Interaktion vs. Antwortgeschehen

Die Mikrosoziologie, die sich mit den kleinen sozialen Einheiten, mit Interaktionen und dem Handeln von und mit Menschen beschäftigt, versteht unter sozialer Interaktion ein primär sprachliches (verbales) Phänomen (vgl. Maiwald/Sürig 2018). Zwar „können wir uns auch gezielt mit anderen austauschen, indem wir Gesten, Mimik und Blicke einsetzen“ (ebd.:19), allerdings verweisen die Autor*innen dabei u.a. auf Spezialfälle wie z.B. das Jägertum, bei dem eine sprachliche Interaktion den Zweck der Interaktion bzw. des Handelns stören könnte (vgl. ebd.). Ein Grund für die starke Fokussierung des Sprachlichen im soziologischen Diskurs scheint die überwiegend sprachliche Kommunikation in Interaktionen zu sein: „Der Großteil unserer Interaktionen [findet] auf der verbalen Ebene statt“ (ebd.). Zudem zielt die Sprache u.a. auf eine effiziente Koordination der Akteur*innen und eine „Akkuratheit der Information“ (ebd.). Ein weiterer Grund sei der Vorteil, mit verbalsprachlicher Interaktion auch über Dinge, die nicht unmittelbar vor Ort sind, reden und verhandeln zu können.

Dieser soziologisch geprägte Begriff der (sozialen) Interaktion als ein „Handeln, in dem sich (mindestens) zwei handelnde Subjekte aufeinander beziehen“ (ebd.:9), greift – wie eingangs angesprochen – für den hier vorgestellten Forschungsgegenstand zu kurz. Hier geht es um Kinder, die sich wechselseitig auf andere gleichzeitig anwesende Kinder beziehen (Ko-Präsenz) und sich mit oder über ein gemeinsames Thema oder eine gemeinsame Tätigkeit verbinden, miteinander kooperieren und interagieren. Sie sind in eine (gemeinsame) ästhetische Praxis eingebunden, die ihrerseits ggf. einigermaßen vorbestimmte Ziele und auch einen Austausch eindeutiger/akkuratere „Informationen“ enthalten kann, solche aber keineswegs enthalten muss. Darüber hinaus geht es hierbei um einen (gemeinsamen) Prozess, um individuellen und kollektiven Ausdruck, um Selbstbezüglichkeit als Moment der ästhetischen Erfahrung (Brandstätter 2013), um die Schaffung neuer Bedeutungen und um materiale Auseinandersetzung.

Bernhard Waldenfels befasst sich mit dem Verhalten und den Beziehungen des Menschen mit *Anderem* – sowohl Menschlichem als auch Nichtmenschlichem – und stellt hierfür die Theorie der Responsivität vor. Die Responsivität ist ihm zufolge ein „Grundzug des Verhaltens“ der Menschen (Waldenfels 2015:19). Sie umfasst das Antwortgeschehen, welches nur im engsten Sinne als eine sprachliche Frage-Antwort-Ordnung zu verstehen ist. Die Theorie geht von einer Verschränkung der Menschen mit der Welt aus, wobei der Mensch in seinen Erfahrungen von Anderem (Menschen, Dinge) stets angesprochen und herausgefordert wird. Waldenfels spricht von Widerfahrnissen, welchen der Mensch nicht entgehen kann, sondern worauf er antworten *muss*.

Das Antworten kann in unterschiedlichster Weise geschehen: „Antworten bedeutet, daß wir auf Fremdes eingehen, das sich nicht mit den vorhandenen Mitteln des Eigenen und Gemeinsamen bewältigen läßt“

(ebd.). Das bedeutet auch, dass wir in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Neuem und Fremdem mit neuen Umgangsweisen, (Körper-)Techniken und Strategien agieren und reagieren (müssen). „Worauf antworten wir, wenn wir etwas erfahren, sagen und tun?“ (Waldenfels 1994:188) Wir antworten nicht nur auf Menschen, deren Äußerungen und Verhalten, sondern auch auf Dinge, die uns aufhorchen lassen, irritieren, stören und „ansprechen“, indem wir auf sie eingehen, sie abweisen, sie in unser Tun verwickeln etc. Obwohl Dinge keine intentionalen, voluntativen oder handelnden Eigenschaften besitzen, sprechen sie Menschen an, fordern sie heraus und verändern deren Verhältnis zur Welt. Gitarren, die als Teil der Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder und in ihrer Verschränkung mit dem sozialen Geschehen untersucht werden, sind – anders als z.B. „Naturdinge“ wie Steine, Bäume oder Wasser (vgl. Langeveld 1964:150–151) – in bestimmender Weise responsive Dinge, weil sie für bestimmte Klangproduktionen und Resonanzen vorkonstruiert sind und mitunter als Werkzeuge (Instrumente) in eine konkrete Tätigkeit eingebunden sein wollen. Sie sollen *per se* auf Einwirkungen, z.B. das Zupfen der Saite, klingend reagieren und resonieren, anders ausgedrückt: physikalisch-klanglich antworten.

Bei der Responsivität geht es nicht um intentionale Handlungen, Aktivitäten oder Verhaltensweisen, die ihrerseits wieder Antworten hervorrufen oder herausfordern, sondern um Phänomene, die sich zwischen den Akteur*innen und den Dingen ereignen und (neue) Zwischenräume entstehen lassen. Unter einem „Zwischen“ versteht Waldenfels „ein *Geflecht*, als ein Ineinander von Eigenem und Fremden, das eine völlige Deckung ebenso ausschließt wie die völlige Disparatheit“ (Waldenfels 2015:435–436).

Claus Stieve, ebenfalls ein Phänomenologe, der sich intensiv mit den Dingen in der Kindheit befasst, schreibt: „Natürlich leben wir nicht nur in einer Welt der Dinge. Unsere Aufmerksamkeit gilt häufig weitaus mehr den sozialen Beziehungen zu vielen Menschen unseres Umfelds. Doch gerade diese sozialen Beziehungen sind ständig durch Gegenstände mitbestimmt. Für mich ist es unmöglich, mich an meine Großeltern zu erinnern, ohne an den Duft ihrer Wohnung zu denken, an die großen Balkonkästen mit den Geranien, über die ich als Kind nicht hinwegsehen konnte, oder an den Kohleneimer, den ich jeden Morgen mit meinem Großvater die Treppe herauftrug.“ (Stieve 2008:21) Er erwähnt hier einerseits, dass bei Tätigkeiten bestimmte Gegenstände hinderlich sein können (Balkonkästen) oder dass ebensolche den Körper womöglich übermäßig beanspruch(t)en (Kohleneimer), und andererseits, dass die entsprechenden Erinnerungen stets von stofflichen und nichtstofflichen Dingen mitbestimmt sind oder sein können.

In diesem Sinne wird versucht, sowohl die sozialen Interaktionen/Beziehungen als auch die gegenständlich konstituierten und von den Dingen mitbestimmten Phänomene in den Auswertungen in den Blick (oder in die Sprache) zu nehmen. Die Körperlichkeit, Leiblichkeit und Materialität wird insofern mitberücksichtigt, als dass die „Interaktion“ und „Kommunikation“ zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Entitäten in dem musikpädagogischen Setting als „Antwortgeschehen“ (Waldenfels) zwischen Kindern, *ihren* Körpern, *ihrer* Musik (Medium) und *ihren* Instrumenten (Dinge) gefasst und mit einer (leib-)phänomenologischen Perspektive analysiert und interpretiert wird.

Zur Methode

Die Datengewinnung und -aufarbeitung folgte einem Forschungsdesign der ethnografischen Feldforschung (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013) mit videografisch gestützten Beobachtungen, konkret einer „fokussierten Ethnografie“ (vgl. ebd.:308), die im Rahmen des Forschungsprojektes „Kulturelle Bildung und

Inklusion“ durchgeführt wurde (vgl. Dietrich/Wullschleger 2019; Dederich et al. 2020).

Das im Folgenden vorgestellte und analysierte Datenmaterial entstammt einer teilnehmenden Beobachtung (Breidenstein et al. 2020:83 ff.) bzw. einer teilnehmenden Erfahrung (vgl. Kosica 2020:150 ff.), die der „Rolle der ForscherInnen als Sehende, Verstehende und Beschreibende im Forschungsprozess eine zentrale Bedeutung zu[kommen]“ lässt (ebd.). Die Feinanalysen ausgewählter Sequenzen wurden als dichte Beschreibungen nach Clifford Geertz (1973), respektive im Anschluss an die pädagogisch-phänomenologische Videografie nach Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel (2018), sowie als „Exemplarische Deskription“ nach Winfried Lippitz (2019) ausgearbeitet und mit (leib-)phänomenologischen und bildungstheoretischen Konzepten interpretiert. In diesem kurzen Artikel kann kein umfassender Einblick in die Analysearbeit ermöglicht werden.

Die Auswertungsarbeiten wurden mit einem phänomenologischen Ansatz gerahmt, der die Erfahrung als eine sinnbildende Kategorie versteht. Sie ist stets auf etwas gerichtet und schließt gleichzeitig das pathische Moment des Eingenommen-Werdens mit ein (vgl. Brinkmann 2015:535). Der Erfahrungsraum ist in diesem Sinne die „soziale Erweiterung“ des verbindenden und (sozial) geteilten Raumes (vgl. Ferrin/Blaschke-Nacak 2018:354). Der Begriff der Erfahrung bzw. des Erfahrungsraumes ist folglich nicht *per se* an soziale Gegebenheiten gebunden (wie z.B. die Kommunikation oder die Interaktion), sondern bezieht sich ebenso auf Dimensionen des Räumlichen, Dinglichen, Körperlichen und Leiblichen. Phänomenologisch orientierte Ansätze – insbesondere diejenigen leibphänomenologischer Theorietraditionen – bieten diesen Zugang zur Erfahrung, indem sie den Leib als Medium (oder als Husserl'sche „Umschlagstelle“) zwischen Selbst und Welt sehen. Erfahrungen sind demnach Ereignisse, die im Leib „einrasten“, an der Schwelle zwischen innen und außen etwas zurücklassen und das bisherige Verhältnis zur Welt verändern (können).

Dieser Forschungsansatz, der ursprünglich auf Edmund Husserls Phänomenologie zurückgeht, hat zum Ziel, „zu den Sachen selbst“ (Zahavi 2007:26 ff.) vorzudringen und uns durch das Andere und (uns) Fremde irritieren und einnehmen zu lassen. Dieses Vordringen gelingt, indem mit der forschungsstrategischen Epoché (altgriechisch ἐποχή (epoché) = Zurückhaltung seines Urteils) die Aspekte, die in unserer „natürlichen Einstellung“ (ebd.:21ff.) zum beobachteten Gegenstand vorerst überhandnehmen (können), eingeklammert werden. Damit wird versucht, in einem nächsten Schritt der Beobachtung die „Sachen“ sich zeigen zu lassen, die die Situation, die Menschen und Dinge in Raum und Zeit (mit-)konstituieren.

Konkret lässt sich dies am Beispiel darstellen, welches nachfolgend vorgestellt und analysiert wird: Wir wissen, dass es sich hierbei um eine Gitarrenprobe unter ein paar Kindern handelt und dass sie (wahrscheinlich) ihre Gitarren in einem herkömmlichen Sinne – als Werkzeuge/Instrumente – in ihre Tätigkeit einbinden und etwas einüben (wollen). Das, was sich gemäß des Beobachtungsprotokolls ereignet haben mag, könnten wir beispielsweise aus einer musik- oder instrumentalpädagogischen Perspektive analysieren: Wir könnten herauslesen und beschreiben, was die Kinder tun und wie sie (miteinander) spielen. Und wir könnten darüber „urteilen“, wie die Gitarren gehalten und gehandhabt werden und was dabei (mutmaßlich) erklingt und „herauskommt“. Außerdem ließe sich die beobachtete Situation bzw. die schriftlich festgehaltene Erinnerung dahingehend untersuchen, inwiefern sich die Kinder gegenseitig Hilfe leisten, den Prozess gemeinsam „meistern“ und welches Ziel die sozialen Interaktionen womöglich verfolgen würden. Die hieraus resultierenden „Urteile“ würden im Verhältnis zu meinen bisherigen Erfahrungen (z.B. als Musikpädagogin) gefällt und wären gewissermaßen normativ.

Ziel der phänomenologischen Epoché ist nun, diese möglichen „Urteile“ einzuklammern, um die Erfahrungen/Erfahrungsräume der betroffenen Kinder freizulegen, ihr individuelles In-der-Welt-Sein zu beschreiben, also die „Sachen selbst“ (siehe oben) zur Sprache zu bringen. Und das unabhängig davon, um welche (von außen an die Kinder herangetragene pädagogische) Inszenierung es sich handelt, welche Ziele explizit oder implizit gegeben sind oder wie diese möglichen Ziele erreicht werden. Es geht nicht um eine Darstellung dessen, was die Kinder tun und wie sie dies tun, sondern um ein (besseres) Verständnis von ihren (möglichen) Erfahrungen während ihres Tuns und ihrer (gemeinsamen/kollektiven) Tätigkeiten.

Die phänomenologische Methodologie berücksichtigt bzw. reflektiert dabei konsequent die Bedeutung der Wahrnehmung der Forschenden für die Aussagekraft ihrer Forschungen. Denn „[d]as Sehen eines Phänomens gründet auf unserer Wahrnehmung, das Verstehen auf unserer Erfahrung und die Beschreibung auf der Grammatik unserer Sprache“ (Brinkmann 2017:34). Es gibt – so der Ansatz – keinen anderen Zugang als den über den Leib der involvierten Forscher*innen. Das nachfolgend anhand eines Beobachtungsprotokolls exemplarisch vorgestellte Beispiel zeigt, dass sich über die Erinnerung der vor Ort anwesend gewesenen Ethnografin und über ihre schriftliche Artikulation dessen, was sie vor Ort empfunden, gesehen, gehört, mitbekommen und wahrgenommen hat, bestimmte Erfahrungen und Erfahrungsräume der Kinder rekonstruieren lassen. Die Rekonstruktion basiert auf vor- und nicht-sprachlichen, parasprachlichen und verbalsprachlichen (Ent-)Äußerungen, die dem Textdokument zu entnehmen sind. Die Analyse und Rekonstruktion anhand von Videodaten ist in einem eigenen Artikel erschienen (Wullschlegel 2022).

Florian und seine Gitarre (Beispielanalyse)

Die Kinder einer fünften Klasse (Oberschule) – vom Forschungsteam über mehrere Monate ethnografisch begleitet – erarbeiteten im Musikunterricht gemeinsam ein Band-Stück mit Schlagzeugen, Keyboards, Gitarren und einem Gesangspart. Die Probe der Gitarrist*innen fand jeweils in einem kleinen Nebenraum statt, insgesamt acht Kinder mit je einer Gitarre fanden sich dort zum Üben ein. Ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll schildert eine Situation:

Abb. 1: Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll (Ethnografin im Feld und Verfasserin dieses Protokolls: Isabel Wulschleger)

Im ersten Schritt wird der Auszug in fünf Sinnabschnitte eingeteilt, je eine thematisch-analytische Einordnung vorgenommen (rechte Spalte) und farblich zwischen einem Kind-Gitarre-Fokus (gelb, siehe [A] unten) respektive einer sozialen Interaktion (grün, siehe [B] unten) unterschieden:

Abb. 2: Analytische Darstellung (Beobachtungsprotokoll-Auszug)

In dieser Sequenz haben wir ein soziales Miteinander, Kinder musizieren und üben gemeinsam. Gegenstände sind in Form von Gitarren explizit im Spiel: Jedes Kind beschäftigt sich mit je einer Gitarre (mehrheitlich akustische), benutzt sie als Werkzeug (Instrument) und ist gleichzeitig Teil des sozialen und musikalischen Miteinanders.

Florian – ein Junge, der bisher nicht Teil der Gitarrengruppe war – erscheint im Raum und wird Teil der sozialen Situation (1). Sobald er Platz nimmt, wird er von seiner Gitarre eingenommen. Dabei wird deutlich, dass er sie nicht – quasi mit einem Handgriff – packt und mit dem Spiel oder dem Üben loslegt, sondern dass er mit ihr visuell und haptisch „Kontakt“ aufnimmt und sie auf diese Weise fokussiert. Diese responsive „Begegnung“ enthält sowohl eine körperliche (physikalisch-räumlich) als auch eine leibliche (empfindend, berührend) Dimension. Eine (Selbst-)Aufmerksamkeit auf seinen Leibkörper kann initiiert werden.

Ein anderer Junge versucht, Florian in das gemeinsame Gitarrenspiel zu integrieren, und hilft ihm (2). Er leitet ihn kurz an und gibt ihm technische Hinweise. An dieser Stelle wirkt die Interaktion auf die Beobachterin so, als ob Florian sich nicht auf die Hilfestellung einlassen könnte (oder wollte). Stattdessen widmet er sich (erneut) seiner Gitarre in einem sorgfältigen und ruhigen Modus, ohne konkrete Töne anzupielen (3). Dieser Kind-Gitarre-Fokus, das Für-sich-beschäftigt-Sein bzw. Mit-der-Gitarre-beschäftigt-Sein ist von einem sehr sorgfältigen Umgang geprägt, der mit Respekt und Achtung assoziiert werden könnte. Florian tastet das Instrument ab. Die Ethnografin schlussfolgert daraus, dass er dadurch spüren könne, wie es sich wo anfühlt. Das hieße, dass er Unterschiede spürte zwischen Holz, lackiertem Holz, Saiten, metallischen Bündlen und (Plastik-)Schrauben oder Hebel, sprich sich ein „Bild“ der Materialität *seiner* Gitarre machte und gleichzeitig als empfindendes Selbst angesprochen würde. Trotz seiner einnehmenden Gitarre verbindet er sich zwischendurch mit den anderen Kindern, indem er zu ihnen schaut. Er nimmt also auch sozialen Kontakt auf.

Nach den hier vorzufindenden Regeln des gemeinsamen Übens gehört Florian (ab sofort) als Gitarrist zur Gruppe (4). Auch er soll die zwei vorgegebenen Takte allein (vor-)spielen – allerdings ohne sie vorher geübt zu haben. Hilfe wird geleistet, er will/soll abgeholt und eingebunden werden. Aber: Die Herausforderung des „korrekten“ und eingeforderten Spiels mit der Gitarre – die Aneignung der Gitarre *als* Instrument – kann ihm nicht abgenommen werden, er muss sie am eigenen Körperleib annehmen. Weil er im Gegensatz zu den anderen den Prozess (noch) nicht vollzogen hat, wird die Hürde des Eingliederns (des Jungen) und des Anwendens der Gitarre zum Thema und auch zur Herausforderung der sozialen Interaktion aller Beteiligten. Es führt – so scheint es – kein Weg an den „Ansprüchen“ der Gitarre vorbei und die Schwierigkeit der erforderlichen körperlichen Umgangsweisen drängt sich auch für die „erfahrenen“ Gitarrist*innen der Gruppe in den Vordergrund.

Zum Schluss kehrt Florian erneut in seinen Kind-Gitarre-Fokus (5). Er entdeckt ein für ihn bisher inexistentes „Körperteil“ der Gitarre, erkennt dessen Funktion und widmet sich dann seiner ihm nun umgehängten, an seinem Körper hängenden Gitarre. Das ist keine triviale Umstellung, er muss sich in dieser Ausgangslage neu arrangieren, sein Körper hebt sich anders hervor, die Gitarre stellt neue „Ansprüche“.

Changieren zwischen innen und außen

Meine Untersuchung des gemeinsamen Musizierens und Übens unter Kindern zeigt, dass die Gitarren mit ihren materialen, physikalischen und dinglichen Eigenschaften sowohl Teil der Auseinandersetzung zwischen Kind und Instrument, als auch Thema und Anlass – oder gar machtvoller Instanz – sozialer Interaktionen sind. Die bereits erwähnte analytische Unterscheidung der Bereiche „Kind-Gitarre“ und Sozialität kann – auf der Grundlage umfassender Analysen – konkreter gefasst werden:

(A) *Der Kind-Gitarre-Fokus* als Moment der persönlichen/individuellen Auseinandersetzung (gelb in den Darstellungen).

„Ansprüche“ im Sinne der Responsivität nach Waldenfels (Waldenfels 1994:187 ff.) können der Gitarre *als* Gegenüber des Kindes, *als* Gegenstand oder *als* Werkzeug (Instrument) zugeschrieben werden. Hierauf antwortet das Kind z.B. mit Ausprobieren, „Nachfragen“, Hinterfragen, Hinhorchen, Untersuchen und vielem mehr. Es kann wortwörtlich von einer Auseinander(-)setzung gesprochen werden: Zum einen werden (ggf.) die einzelnen Berührungen und Handhabungen, Bewegungen und Handlungen des Kindes in ihren „Einzelteilen“ zum Thema – z.B. dann, wenn sie hinterfragt oder überprüft werden (müssen). Und zum anderen treten die (physikalischen) Eigenheiten und „Reaktionen“ bzw. die Antworten der Gitarre, die ihrerseits ersucht und/oder gezielt eingesetzt werden wollen, mehr oder weniger hervor.

Die genaue Untersuchung eines solchen Kind-Gitarre-Fokus in einer (musikalischen) Auseinandersetzung ermöglicht das Freilegen des Zwischenraumes zwischen Kind und Gitarre, um zu verstehen, inwiefern zwischen den beiden Entitäten ein Antwortgeschehen stattfindet. In der Analyse Florians und seiner Gitarre können Ansätze davon deutlich erkannt werden (siehe oben). Charakteristisch für diesen Bereich der musikalischen und materialen Auseinandersetzung ist das *Thematisch-Werden* des eigenen Leibkörpers: Während der (persönlichen/individuellen) Auseinandersetzung wird für das Kind dessen Wesen als erfahrendes und empfindendes Selbst thematisch. Unter anderem dann, wenn in der Auseinandersetzung der eigene Körper (ungewohnt) angesprochen und „hervorgehoben“ wird, wenn das eigene Tun zu

Irritationen oder Brüchen führt. Im Analysebeispiel kann ein Thematisch-Werden des eigenen Leibkörpers in Abschnitt (1), (3) und (5) vermutet werden (siehe oben). Dietrich et al. beschreiben diese Art der Selbstaufmerksamkeit folgendermaßen:

„[Es] lässt sich [...] erkennen, wie das jeweilige Subjekt nicht nur auf das Gehörte oder Gelesene [Gespürte, Gesehene; I.W.] aufmerksam wird, sondern gleichzeitig auf sich selbst, auf das was mit ihm, während und mit dem Hören oder Lesen [Spüren, Tasten, Sehen; I.W.] geschieht. Es wird durch seine eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen gleichsam überrascht und muss sich nicht nur zum jeweiligen ‚Text‘ [Ding, Material; I.W.] in ein Verhältnis setzen, sondern auch zu sich selbst als jemandem, der diesen Text [diesen Gegenstand; I.W.] erlebt, mit ihm Erfahrungen macht und gemacht hat. Das eigene Wahrnehmen und Empfinden wird thematisch.“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013:15)

Dazu lässt sich festhalten, dass in der kindlichen Auseinandersetzung mit der Gitarre *als* Gegenüber des Kindes, *als* Gegenstand oder *als* Werkzeug (Instrument) ein Zwischen entsteht, welches sowohl die Gitarre als auch das Kind in ihrer Bezüglichkeit verändert.

(B) *Soziale Interaktionen unter Kindern*, insbesondere in Bezug auf das (persönliche/individuelle) Gitarrenspiel (grün in den Darstellungen).

Die Kinder teilen sich mit, tauschen sich aus, organisieren sich als (musizierende) Gruppe, reflektieren und diskutieren *über* das (Zusammen-)Spiel, *über* den Umgang mit ihrem Instrument, *über* das Hör- und Sichtbare und auch *über* ihre Erfahrungen und Empfindungen vor, während und nach dem Gitarrenspiel.

Die Anlässe für soziale Interaktionen unter den gemeinsam musizierenden und übenden Kindern sind vielfältig. Deutlich wird aber – wie im Beispiel oben ersichtlich wird –, dass die Gitarren *als* Werkzeuge (Instrumente) und *als* Gegenstände der Auseinandersetzung stets Thema sind und dass über die individuellen Erfahrungen, die mit ihnen gemacht werden, intersubjektiv verhandelt wird. Beispielsweise gibt die sprachliche Artikulation der Kinder Aufschluss darüber. Der soziale Austausch zeigt, welche Rolle der Gitarre (auch implizit) zugeschrieben werden kann. Im Gegensatz zum Thematisch-Werden in der (persönlichen/individuellen) Auseinandersetzung (siehe oben) zeigt sich hier ein *Thematisch-Machen* von etwas gegenüber den anderen Kindern: Insbesondere die den Körper oder den Leib adressierenden Ereignisse und Herausforderungen werden in der sozialen Interaktion zum Thema *gemacht*. Im Analysebeispiel wird deutlich, dass das (Vor-)Spielen in der Runde – eine Form des sozialen und musikalischen Austauschs – von der Situation Florians gewissermaßen unterbrochen oder ausgebremst wird (Abschnitt 4). Anstelle eines möglichen Spiel- und Hörflusses setzt ein (soziales) Verhandeln über das (umständliche) Gitarrenspiel ein. Das Thematisch-Machen ist implizit vorhanden: Die Gitarre mit ihren „Ansprüchen“ an das Spiel und die Körper drängt sich in die Aufmerksamkeit, die Kinder können nicht darüber hinweggehen und weiterspielen, sie müssen sich gemeinsam, aber auch individuell der Herausforderung stellen und die komplizierte Handhabung der Gitarre zum Thema machen.

Im Zuge der Auswertungen zeigte sich in Bezug auf die genannten Bereiche (A und B) eine Ambivalenz: Einerseits stehen sich die beiden Bereiche konträr gegenüber bzw. können voneinander getrennt betrachtet werden. Wer sich mit der Gitarre auseinandersetzt, kann nicht gleichzeitig (simultan) mit jemandem über etwas reden oder verhandeln. Und wenn jemand mit jemandem über etwas redet und sich austauscht, ist der Fokus beim Thema oder bei der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Es lässt sich feststellen, ob eine

Situation (eher) einer sozialen Interaktion (B) oder (eher) einer persönlichen/individuellen Auseinandersetzung im Kind-Gitarre-Fokus (A) entspricht (siehe die Farbmarkierung im Analysebeispiel oben). (Ein dritter Bereich wäre schließlich das – explizite – gemeinsame Musizieren, als mehr oder weniger synchrone, zeitlich abgestimmte, instrumental ausgeführte Tätigkeit, welche ebenso analytisch getrennt von den zwei Bereichen beschrieben und analysiert werden könnte, hier aber nicht besprochen wird.)

Andererseits gibt es einige Hinweise, dass die beiden Bereiche sich zwar unterscheiden lassen, analytisch trennbar sind, aber dass sie sich in vieler Hinsicht überschneiden, sprich miteinander – nicht nur zeitlich und räumlich – verschränkt und verwoben sind, und gerade im Hinblick auf die Frage nach der Rolle der Gitarre im (sozialen) Geschehen wegweisend ineinandergreifen.

Abb. 3: Schematische Darstellung der Verschränkung

Die Verwobenheit/Verschränkung zeigt sich darin, dass erstens soziale Interaktionen insbesondere aus Impulsen der persönlichen/individuellen Auseinandersetzung eines Kindes mit seiner Gitarre entstehen: Die widerständige Handhabung der Gitarre ist Anlass für soziale Interaktionen, insbesondere in einem Zeigen,

Mitteilen und Sich-Beklagen erkennbar. Die Gitarre und ihre Eigentümlichkeiten werden quasi zur Brücke, die vom Kind-Gitarre-Fokus zum sozialen Geschehen führt (oder führen kann). Sie nistet sich in die sozialen Interaktionen *als Initiator, als Thema, als Störelement, als Herausforderung, als gemeinsames Problem* ein (siehe in der schematischen Darstellung die Verbindung oben, von links nach rechts).

Und umgekehrt zeigt sich zweitens, dass in sozialen Interaktionen erkennbar wird, was in der Auseinandersetzung mit der Gitarre passiert ist und erlebt wurde: Eine vor- respektive nachgeschaltete „Verarbeitung“ dessen, was im Kind-Gitarre-Fokus (möglicherweise) erlebt und erfahren wird/wurde. Das ist im weitesten Sinne ein Umgang mit dem, was den Kindern im Kind-Gitarre-Fokus widerfährt bzw. mit dem, womit sie sich auseinandersetzen *müssen*. Es wird zum Teil explizit thematisch, wenn es beispielsweise verbalsprachlich verhandelt/artikuliert, sicht- oder hörbar gemacht wird (siehe die Verbindung unten, von rechts nach links).

Es zeigt sich also, dass die beiden Bereiche – die Auseinandersetzung im Kind-Gitarre-Fokus und die sozialen Interaktionen unter den Kindern – zwar gewissermaßen trennscharf sind, sie aber konkrete und wesentliche Bezüglichkeiten zueinander aufweisen, sodass sie als Phänomene des (sozialen) Geschehens und Tuns keineswegs isoliert voneinander zu verstehen sind. Das heißt, die beiden Bereiche sind insofern ineinander verschränkt, als dass sie sich gegenseitig anstiften, als Erfahrungsräume in dieser „Qualität“ überhaupt zu existieren oder für die Beteiligten überhaupt als solche erfahrbar und empfindbar zu sein. Es handelt sich um eine gegenseitige Konstituierung der beiden Bereiche (A und B), die die (möglichen) Erfahrungen und Erfahrungsräume der beteiligten Kinder so „ko“-konstruieren, dass soziale, mediale und ästhetische Momente in einer Verdichtung vorzufinden sind. Weiter können am Beispiel dieser phänomenologisch orientierten, empirisch-rekonstruktiven Vorgehensweise Analysepotenziale zur Erschließung von Körperlichkeit, Materialität und Sozialität aufgezeigt und Erfahrungs- und allenfalls Handlungsdimensionen in den Blick (und in den Forschungsdiskurs) (auf-)genommen werden.

Verwendete Literatur

Brandstätter, Ursula (2013): Ästhetische Erfahrung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung (letzter Zugriff am 10.01.2022).

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarbeitete Auflage. München: UVK.

Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie: Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse (521–547). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Brinkmann, Malte (2017): Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In: Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabain/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Bd. 3, Phänomenologische Erziehungswissenschaft (17–45). Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 IV/2015, 527–545.

Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.

Dederich, Markus/Dietrich, Cornelia/Nitschmann, Hannah/Wullschleger, Isabel (2020): Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde (45–59). Münster: Waxmann.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dietrich, Cornelia/Wullschleger, Isabel (2019): Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen (109–129). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ferrin, Nino/Blaschke-Nacak, Gerald (2018): Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive. In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (352–360). Opladen: Barbara Budrich.

Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (301–322). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Geertz, Clifford (1973): Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: The Interpretation of Cultures: Selected Essays (3–30). New York: Basic Books.

Hahn, Hans Peter (2016): Die Unsichtbarkeit der Dinge. Über zwei Perspektiven zu materieller Kultur in den Humanities. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften (45–62). Paderborn: Wilhelm Fink.

Heidegger, Martin (1984): Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den Transzendentalen Grundsätzen (herausgegeben von P. Jaeger). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann GmbH.

Hellberg, Bianca (2019): Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht. Münster: Waxmann.

Jank, Werner (2010): Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien, Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig (133–156). Hildesheim: Georg Olms.

Kosica, Simone (2020): Im Dazwischen bewegen: ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kranefeld, Ulrike/Voit, Johannes (Hrsg.) (2020): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. Münster: Waxmann.

Langeveld, Martinus Jan (1964): Das Ding in der Welt des Kindes. In: Studien zur Anthropologie des Kindes. Bd. 1, Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie (142–156). Tübingen: Max Niemeyer.

Lippitz, Wilfried (2019): Exemplarische Deskription (1984). Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie (315–336). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Maiwald, Kai-Olaf/Sürig, Inken (2018): Mikrosoziologie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Mollenhauer, Klaus/Dietrich, Cornelia (1996): Musikalische Interaktion. In: Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern (101–121). Weinheim und München: Juventa.

Schatzki, Theodore (2016): Materialität und soziales Leben. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität: Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften (63–88). Paderborn: Wilhelm Fink.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Paderborn: Wilhelm Fink.

Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wullschleger, Isabel (2022): Zwischen Kind und Gitarre: Ein leiblich-materiales Antwortgeschehen. In: Koch, Jan-Peter/Schilling-Sandoz, Katharina/Welte Andrea (Hrsg.): Interaktion. Musikpädagogik im Diskurs (108–125). Düren: Shaker.

Zahavi, Dan (2007): Phänomenologie für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink.

Empfohlene Literatur

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik: Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Kranefeld, Ulrike/Mause, Anna-Lisa/Duve, Jan (2019): Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In: Weidner, Verena/Rolle, Christian (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung (35-50). Münster: Waxmann.

Lindemann, Gesa (2013): Handlung, Interaktion, Kommunikation. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics (101-109). Wiesbaden: VS.

Rhein, Stephanie/Müller, Renate (2006): Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 IV/2006, 551-568.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Isabel Wullschleger (2022): Das Instrument als responsives Ding und als konstituierendes ‚Mit‘ im sozialen und musikalischen Geschehen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/instrument-responsives-ding-konstituierendes-sozialen-musikalischen-geschehen>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Körperlich handeln, bis Kunst entsteht - Performancekunst im Kunstunterricht praxeologisch betrachtet

von **Christin Lübke**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Handlung | Körper | Kunstunterricht | Material | Performancekunst | Performancekunstvermittlung | Performativität | Praxistheorie | 12. Netzwerktagung

Abstract

Wie handelt der Körper? Wie lässt er sich als Agens oder auch Partizipant einer performativen Interaktion konzipieren? Mittels erzählender Einblicke aus einer Unterrichtssequenz, in welcher sich Lernende der Jahrgangsstufe 12 mit Performancekunst zum Thema „Körper, Haut und Hülle“ auseinandersetzen, werden in den Ausführungen spezifische Handlungspraktiken veranschaulicht. Der Beitrag widmet sich den durch Handlungen ausgelösten Verschiebungen in der künstlerisch-performativen Auseinandersetzung unter dem Fokus praxistheoretischer Fragestellungen. Praxistheoretische Zugänge auf den Körper als Handlungsträger schärfen dabei den Blick für die materiellen und stets bedeutungsgeladenen Umstände kultureller Praxen und erhellen die Möglichkeit einer reflexiven Selbstzuwendung des entsprechend eingestellten gelebten Körpers.

Eröffnende Einblicke in Kunstunterrichtspraxis

Vignette 1: Künstlerische Forschung als performative Gestaltungsstrategie (Unterrichtsstunde 1)

Carolin liest die Definition von Performancekunst vor, die die Lehrerin in der letzten Stunde für das Portfolio ausgeteilt hat. *Performance ist eine am eigenen Leib zu erfahrene künstlerische Forschung, eine bewusste Tätigkeit, die sich aus dem unbewussten Handeln in der Öffentlichkeit heraushebt.* In Anknüpfung daran wird der forschende Zugang zum performativen Arbeiten durch Frageimpulse von der Lehrerin fokussiert.

Sie fordert Moris, Thea und Milena auf, den Forschungsprozess zu beschreiben, den sie während des UNART-Festivals mit der Workshopleiterin verfolgt haben. Thea merkt an, *dass es in Vorbereitung auf das Stück um Selbstversuche ginge, damit man etwas wirklich erlebe*. Moris antwortet: *Was heißt hier erforscht, wir haben so Übungen zum Thema Umwelt gemacht*. Anschließend erklären die drei Schüler*innen in knappen Worten abwechselnd, wie sie dem Thema nachgegangen sind. *Klimaerwärmung, Energieproduzierungsmaschinen, ohne Heizung leben, ganz viel Kohle machen, sich zwei Wochen lang vegan ernähren*. Die einzelnen Ansätze werden fragmentarisch angerissen und beschrieben. Die Lehrerin systematisiert die Aussagen anschließend und fordert die Gruppe auf, das Experiment am eigenen Körper für die eigene Konzeption einer Performance mitzudenken und, wenn möglich, sogar zu erproben. Nur Tattoos, das ginge nicht. *Weil Kontext Schule*. (Lübke 2022:125)

Vignette 2: In der bewegten Interaktion improvisieren (Unterrichtsstunde 3)

Die Schüler*innen beginnen anschließend, ohne zu zögern, den Blickkontakt zu ihrem Gegenüber aufzunehmen und eigene Bewegungsabläufe im Duo zu entwickeln. Einige Lernende lassen sich Zeit für die Entfernung und Annäherung im Blickkontakt, andere beginnen schnell damit, standbildhaft aufeinander zu reagieren, wie zum Beispiel Robin und Moris. Sie explorieren diverse sportlich anmutende Übungen und bewegen sich dabei ausladend durch verschiedene Raumebenen. Moris streckt den Körper und verschränkt die Arme über dem Kopf ... Robin hockt sich neben ihn ... Moris macht eine Brücke ... Robin kriecht darunter hindurch ... Moris steigt über Robin hinweg und kauert sich zusammengerollt auf den Boden. Auf die Frage eines Mitschülers, wie lange das gemacht werden solle, antwortet Moris grinsend, bis Kunst entsteht. (Lübke 2022:136)

Vignette 3: Spontanes Feedback zu Performances äußern (Unterrichtsstunde 6)

Die Arbeitsatmosphäre zwischen den Performances ist von hektischem Treiben bestimmt. Die Schüler*innen helfen sich gegenseitig beim Auf- und Wegräumen der Materialien und Utensilien bzw. bereiten die nächste Performance gemeinsam vor. Letzte Absprachen werden getroffen. Insbesondere die Impulse für Licht und Projektionen werden mit den Helfenden noch einmal abschließend kommuniziert. Die Lehrerin nutzt die Pausen, um von den Schüler*innen ein kurzes Feedback einzufordern und um eigene Kommentare anzubringen. So auch zur Performance von Nico, Henrike und Lara. *Was für ne schöne Materialschlacht. Guckt euch diesen Raum an. Der goldene Käfig. Cool. Sehr schön. Okay wir lassen nachwirken*.

Die Gespräche zum Gesehenen sind informell und locker, die Anmerkungen wirken spontan und beschwingt. Die gesammelten Assoziationen sind nah am ersten Eindruck. Besonders beeindruckt zeigen sich die Mitschüler*innen von den Körperbemalungen Theas, Milenas, Moris' und Belas. Bunt und sexy sei die Performance gewesen. In Bezug auf die vierte Performance betont Bela, er hätte es *toll* gefunden, dass man den Performenden Patricia, Noel, Robin und Lara angesehen habe, dass sich beim Performen alle auf ihre Stärken konzentriert hätten. Patricia v.a. hätte einen sehr schönen Text vorgetragen. *Man hatte das Bedürfnis zuzuhören. Ich bin mir nur nicht so ganz sicher, ob das nicht auch dieses Theatralische hatte. Das würde ich noch als kleine Kritik anbringen*. Thea betont, dass es *toll* gewesen sei, wie sich das letzte Bild dieser Performance auf das erste bezogen hätte.

Zur Performance von Kilian, Carolin, Vera und Sinja beziehen sich die Aussagen der Mitschüler*innen v.a. auf das projizierte Video. Moris lobt, dass die Performenden sich dazu entschieden haben, still vor dem

Video zu stehen und es wirken zu lassen. Patricia ergänzt seine Aussagen. *Ich fand's toll, dass am Ende alles so gleichzeitig passiert ist und sich so ein Gesamtbild ergeben hat. Das war voll spannend, Carolin zuzusehen. Das war so organisch, kann man sagen.* Die Lehrerin stimmt zu und betont die vielen Ebenen, die gleichzeitig angesprochen wurden. Sie fragt Carolin direkt, wie die Gesten im Standbild gedacht gewesen seien. Diese antwortet lediglich schlagwortartig: *Hüllen, und den Körper so generell. Das wollten wir darstellen.* (Lübke 2022:149)

Einleitung

Diese vignettenhaften Momentaufnahmen (Agostini 2019:302) aus einer Kunstunterrichtseinheit zum Thema „Körper, Haut und Hülle“ in einer 12. Klasse wurden im Zuge einer qualitativ-empirischen Einzelfallstudie verfasst, die sich mit den Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunst auseinandersetzt (Lübke 2022). Sie geben Einblick in die performative Praxis jugendlicher Schüler*innen, die sich produktiv, reflexiv und rezeptiv in sieben 90-minütigen Unterrichtseinheiten mit Performancekunst auseinandergesetzt haben. Sie verweisen auf Phänomene, welche künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen der besonderen Art zeigen: sich bewegende, explorierende, aufeinander reagierende Lernende, die performativ agieren und mit Körper und Leib mehrsinnlich wahrnehmend-denkend in der Welt verankert sind. Performances verhandeln die flüchtigen, schwer greifbaren und sich in Veränderung befindenden Momente künstlerischer Gestaltung. Sie erzeugen eigensinnige Bilder, die sichtbar, spürbar und reflexiv zu Verschiebungen zwischen verschiedenen Handlungs-, Zeichen- und Sprachebenen führen, die sich einer eindeutigen Sinnzuschreibung mitunter bewusst entziehen. Vielmehr generieren sie Sinnüberschüsse, die vordergründig körperlich und leiblich konturiert sind (Lange 2019:16).

Um zu begreifen, wie sich körperliche Handlungen im performativen Arbeiten mit Lernenden beschreiben und systematisieren lassen, werden im Folgenden praxistheoretische Ansätze bemüht. Praxistheorie im Allgemeinen interessiert sich für das Lösen alltäglicher Handlungsprobleme und für das präzise Verstehen des Sozialen überhaupt. Sie bettet menschliche Handlungen in sozial zirkulierende und inkorporierte Wissensordnungen ein. Praxistheoretische Überlegungen fragen nach dem Spielraum der Handlungsmöglichkeiten von Akteur*innen innerhalb bestimmter kultureller Ordnungen, von denen ihre Sinnstiftung abhängig ist (Hirschauer 2016). Der Soziologe Stefan Hirschauer formuliert dazu:

„Im Vordergrund der Differenz von Diskursen und Praktiken steht nicht das Zeichensystem (verbal/visuell), sondern der materielle Träger der Kommunikation [...]. Menschliches Verhalten ist eben jene Form kultureller Selbstrepräsentation, die sich durch Körper artikuliert – und nicht durch Texte und Bilder.“ (Ebd.:58)

Praxistheorie zeigt sich auf Grundlage dieser Überlegungen als *flache* Ontologie, in der Gesellschaft und soziales Handeln nicht als dem Individuum gegenüberstehende Totalitäten betrachtet werden, sondern als Praktiken des Tuns, Sprechens, Fühlens und Denkens in Gemeinschaft. Das Soziale wird in diesem Kontext weder allein auf rational und individualistisch handelnde Akteur*innen zurückgeführt, noch auf determinierende Strukturen und Diskurse. Stattdessen wird die materielle und körperliche Vermittlung allen Handelns und Denkens betont, welche Sinn und Verstehen als praktisches Wissen und Können in Praktiken integriert, die sich wiederum in interkorporalen Beziehungen und Routinen entfalten. Der Soziologe Thomas Alkemeyer argumentiert deshalb:

„In diesem Horizont geraten die Materialität als Gegenpart zum Mentalen, der Körper als Pendant zum Geist, die Tätigkeit als Korrelat zur Kontemplation und die Performativität als Eigendynamik sozialer Ordnungsbildung im Unterschied zur Vorstellung von Praxis als einer bloßen Umsetzung von Intentionen, Motiven und Wissen in den Fokus.“ (Alkemeyer 2018:61)

Für die Untersuchung körperlicher Ausdrucksformen in der schulischen Performancekunstvermittlung sind praxeologische Überlegungen v.a. deshalb aufschlussreich, weil sie zwischenmenschliche Begegnung und Interaktion, Handlung und Performanz über die Materialität des Körpers zu rahmen vermögen. In diesem Sinne werden die folgenden Ausführungen wie folgt strukturiert, um zu zeigen, was es bedeuten kann, *körperlich zu handeln, bis Kunst entsteht*: Zum einen soll Performancekunst im Unterricht als körpergebundene Bildungspraxis verdeutlicht werden. Zum anderen wird danach gefragt, wie Körper und Körperlichkeit praxeologisch konstituiert werden. Weiterhin geht es darum, die Termini körperliches Handeln und Interagieren präziser zu erläutern. Abschließend wird systematisierend ausgeführt, welche spezifischen Handlungspraxen Performancekunst im Kunstunterricht zu erzeugen vermag, die sich „immer in materieller und körperlicher Ko-Aktivität mit anderen Subjekten, Dingen, Artefakten, den räumlich-materiellen sowie situationalen Rahmungen“ (Klein/Göberl 2015:16) vollziehen.

Performancekunst im Unterricht als körpergebundene Bildungspraxis

Performances als Formen sozialer Interaktion sind seit Jahrtausenden wesentlicher Bestandteil der Gewohnheiten, Rituale und Praktiken von Kulturen und integrales Element unserer alltagskulturellen Erfahrungen. In den 1970er-Jahren verschob sich die Lesart von der kulturanthropologischen Sicht auf Cultural Performances hin zu einem kultursoziologischen Blickwinkel, im Zuge dessen praxeologische Theorieansätze begründet wurden. Das soziale Feld menschlichen Handelns geriet darüber hinaus auch in der Kunst zunehmend ins Blickfeld, wobei sich der Fragehorizont v.a. in den performativen Künsten auf den praktischen Vollzug künstlerischer Handlungen und der damit verbundenen Erschütterung traditioneller Rezeptionsmuster verlagerte (Klein/Sting 2005:7). Performancekunst kann übergreifend als ein Genre beschrieben werden, in dem etwas handelnd, in einer Aktion dargestellt wird. In Abgrenzung zum klassischen Theater, in welchem die Illusion eines Geschehens erzeugt wird, werden in der Performancekunst reale Ereignisse als Kunst präsentiert. Performances sind dementsprechend eher durch ihren Modus als durch ihre Form bestimmbar. Sie stellen Gemeinschaften des Augenblicks her, intensivieren die Face-to-Face-Kommunikation und provozieren ein oszillierendes Verhältnis zwischen Handelnden und Rezipierenden (ebd.:13).

Performancekunst kann deshalb als Körperpraxis bezeichnet werden, über die ein gewohnheitsmäßiges, aber auch situiertes Antworten auf einen konkreten Handlungsanspruch zum Ausdruck kommt. Die Materialität des eigenen Körpers, das Handeln mit Objekten, die performative Begegnung mit einem oder mehreren Ko-Akteur*innen und letzten Endes auch die jeweilige Rahmung des Performancebegriffes spielen für das Hervorbringen der spezifischen Körperpraxis eine wesentliche Rolle.

Körperpraxen beruhen auf der Begegnung von Individuen. Praxen werden im Handeln generiert und lassen sich als charakteristische Ausdrucksweisen bezeichnen, sich zur Welt zu verhalten. Die Philosophin Eva Schürmann schreibt: „Die Praxis stellt ein Beziehungsgewebe zwischenmenschlicher Aktivitäten, ihrer Bedingungen und Strukturvoraussetzungen dar, deren wesentliches Charakteristikum darin besteht, dass

Sinn gemeinsam, d.h. intersubjektiv und interaktiv, kooperativ und konfligierend, in einer sozial geteilten Welt ausgehandelt und hervorgebracht wird.“ (Schürmann 2008:64) Performancekunst kann in Anlehnung an diese Überlegungen als eine Praxis, als eine in Lebensformen eingebundene Ausdrucksform betrachtet werden, die mannigfaltig, immer aber in Kopräsenz gestaltet wird. Strukturen, Objekte und Akteur*innen werden in der Performancekunst nicht verabsolutiert, sondern in unabdingbare Relationen zueinander gesetzt, die immer wieder neu ausgehandelt werden. Als künstlerische Praxis folgt sie keiner anonymen Prozesslogik, sondern wird von handelnden Akteur*innen mitgestaltet, „d.h. von Wahrnehmenden, deren Perspektiven sich ebenso in kollektiven Stereotypen wie in individuellen Abweichungen bemerkbar machen“ (Schürmann 2008:63).

Performancekunstvermittlung im Unterrichtskontext konstituiert sich ausgehend von diesem Performancebegriff oftmals im Kontrast zu einer auf Rationalität und Effizienz ausgelegten Schulkultur als eine Praxis, die v.a. existenzielle Momente der Fremdheit, Widerständigkeit und Unvorhersehbarkeit im Bildungsprozess thematisiert (Peters/Inthoff 2015:146). Die leibgebundene Kopräsenz der anwesenden Lernenden wird fokussiert und als konstitutive Bedingung für die performative Auseinandersetzung etabliert. In der durch Wahrnehmungsübungen und Handlungsexperimente initiierten künstlerischen Gestaltung werden Denkweisen und Ideen viel mehr praktiziert, als dass Wissen vermittelt wird. Es entstehen spezifische Räume des Austauschs und der Interaktion (Lange 2013:16). Die Materialität und Formung des Körpers als Handlungsträger spielt in der Performancekunst als Bildungspraxis eine wesentliche Rolle. Der praktische Vollzug des Lernens wird vordergründig bedeutsam.

Performancekunst als Bildungspraxis wird deshalb in diesen Ausführungen als prozesshafte, zeitliche Veränderung des Sozialen begriffen, innerhalb derer sich Lernende gestalterisch zu der sie umgebenden Welt verhalten. Als Praxis organisiert, kalibriert und justiert sie sich in dieser Veränderung selbst und trägt damit zur performativen Selbst-Bildung des handelnden Subjekts bei, das – so betont es Alkemeyer – „in relationalen Prozessen, in denen eine Praktik sich entfaltet, dazu befähigt wird, sich zu seinen eigenen Konstitutionsbedingungen zu verhalten“ (Alkemeyer 2018:72). Eine praxistheoretische Beschreibung von Performancekunst als Bildungspraxis schärft dementsprechend den Blick für die „durch materielle und als solche stets bedeutungsgeladenen Umstände einer Praktik bedingte reflexive Selbstzuwendung eines entsprechend eingestellten gelebten Körpers“ (ebd.). In der praktisch-handelnden, an Routinen, Automatismen und Stabilisierung geformten Körperlichkeit vollzieht sich im performativen Gestalten eine Transformation, die dem Eigensinn des Körpers Raum gibt und Impulse für das Entstehen von Neuem setzt. Um dieser agierten Transformation auf die Spur zu kommen, werden im Folgenden die Begriffe *Körper*, *Handlung* und *Interaktion* aus praxeologischer Perspektive geschärft.

Praktiken und ihre Körper

Praxistheoretische Überlegungen betonen den Körper in seiner materiellen Erscheinungsform als sehr deutungsoffenes Phänomen, dessen Hervorbringung immer an praktisches Wissen gebunden und in körperlichen Routinen verankert ist. Sie sind dezidiert materialistisch ausgerichtet, grenzen sich von abstrakten, nicht zu beobachtenden Setzungen ab und fokussieren die Beteiligung von Körpern und Körperbewegungen an praktischen Vollzügen. Die handelnden Subjekte werden unter diesen Prämissen „als körperlich befähigte und agierende Teilnehmer*innen konzipiert und soziale Praktiken werden als ein Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, natürlichen Dingen sowie

soziomateriellen und technischen Infrastrukturen entschlüsselt“ (Schmidt 2017:338). Mentale Zustände und Affekte werden deshalb keinesfalls ausgeblendet, jedoch wird davon ausgegangen, dass sich diese praktisch in Bewegungen, Haltungen, Gesten und im körperlichen Verhalten manifestieren und in der Interaktion von anderen Subjekten in graduellen Abstufungen beobachtet, registriert und ratifiziert werden können (ebd.:339).

Der Körper wird in diesem Zuge zweierlei umrissen. Er tritt zum einen als organisches, stofflich-materielles Substrat in Erscheinung. Er ist heterogenes *Rohmaterial* einer jeden Praktik, der als ungeformtes Möglichkeitsspektrum ein „diffuses Bündel von einfachen Dispositionen im Sinne aller möglichen, noch ungestalteten Anlagen und Aktionspotentiale wie Affekte, Empfindungen, Bewegungsmöglichkeiten und Fertigkeiten“ (Alkemeyer 2018:65) darstellt. Erst in der Teilnahme an sozialen Praktiken entwickelt sich dieser Körper in eine durch historische, kulturelle und soziale Kontexte veränderte Form. Somit zeigt sich der Körper zum anderen als „Körper-im-Vollzug“ (ebd.), sprich als eine Aktualisierung und Materialisierung des *Rohmaterials*. In diesem Prozess stabilisiert sich der Körper als „ein in Praktiken wiedererkennbarer Körper, indem er sich wiederholt mit den Anforderungen des involvierenden Verflechtungsgeschehens auseinandersetzt und so komplexe Dispositionen ausformt, die es ihm erlauben, sich routiniert auf im Vollzug sich ergebende, wechselnde Situationen einzustellen“ (ebd).

Bereits Pierre Bourdieu hat diese Akzentuierung des gelebten Körpers als Subjekt der Praxis im Sozialen herausgearbeitet, indem er mit dem sogenannten *Praktischen Sinn* (Bourdieu 1993) auf ein leiblich konstituiertes Konzept verweist, das als Routine und Intuition situationsangemessenes Handeln in sozialen Ordnungen anleitet und diese somit herstellt und verfestigt. Er beschreibt praktisch-körperliche Könnens- und Wissensformen als inkorporierten sozialen Sinn, im Zuge dessen der Körper verstehend in die Welt eingreift und sie *im* Eingreifen versteht. Der Soziologe Michael Meuser erläutert in der Auseinandersetzung mit der Theorie Bourdieus: „Der Körper bildet, in Gestalt des Habitus, Dispositionen aus, die von den Strukturen des sozialen Raums geprägt und auf diese Weise hin orientiert sind. Indem der Körper auf diese Weise sozial geformt wird, findet ein Lernen durch den Körper statt. Er ist ein gelehriger Körper, welcher der Welt im aktiven Eingreifen Sinn verleiht.“ (Meuser 2015:101)

Bourdieu charakterisiert den Körper als sinnhaft strukturierten Agens und Basiseinheit der Praxistheorie, der in seinen zum Ausdruck drängenden Bewegungen, Haltungen und Handlungen in der Interaktion mit anderen Körpern soziale Ordnungen evoziert. Die Einübung und Wiederholung körperlicher Routinen spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Auswirkungen der sozialen Kontextbedingungen, welche nicht unabhängig von gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen betrachtet werden können. In der zeitgenössischen Lesart der Theorien Bourdieus wird dezidiert betont, dass der Körper als Agens in der Lage ist, nicht nur bestehende Praktiken zu festigen, sondern darüber hinaus neue Praktiken zu etablieren (ebd.:105).

Alkemeyer attestiert den menschlichen Körpern eine gewisse Schwerfälligkeit und Widerständigkeit ihrer sozialisierten Materialität, sodass diese keineswegs nur Vollzugsorgane von Routinen seien, die Praktiken im Zusammenspiel mit Infrastrukturen, Dingen und technischen Artefakten am Laufen halten. Vielmehr wirken sie immer auch eigensinnig und sind in der Lage, Reflexion und Veränderung, Entautomatisierung und Erneuerung anzustoßen (Alkemeyer 2018:74).

Die Ausführungen haben bis zu diesem Punkt gezeigt, dass der Körper in der Praxistheorie als gelebter, materiell in der Welt verankerter Vollzugskörper konstituiert wird. Er ist in soziologischer Perspektive nicht

aprioristisch vorauszusetzen, sondern *in* Praktiken zu verorten, in die jeweils verschiedene Entitäten involviert sind (Hirschauer 2015:75). In diesem Sinne erweist sich v.a. der Begriff des Körpers als konstitutives Moment einer jeden Praxis, insofern sich an ihm und mit ihm Bewegungen, Gestiken und Gebärden materialisieren, die eine Praxis jeweils hervorbringen (Bedorf 2015:130).

Körperliche Handlung und Interaktion praxeologisch befragt

Wie handelt der Körper? Wie lässt er sich als Agens oder auch Partizipant einer Interaktion konzipieren? Die Orientierung von Praktiken am Körperlichen steht primär für eine spezifische Art, Handlungen und Interaktionen zu konzipieren, indem sie deren körperlich tätige Seite sowie eine von den Akteur*innen dezentrierte Verteiltheit von Tätigkeiten hervorhebt (Hirschauer 2017:91). Praxistheoretische Ansätze offerieren in diesem Punkt reichhaltige, differenzierte Überlegungen, die v.a. das Eingebettet-Sein von Handlungen und Interaktionen in sozialen Situationen berücksichtigen. Beide Dispositionen körperlichen Ausdrucks können somit kaum getrennt voneinander umrissen werden, sie existieren vielmehr in wechselseitiger Bezugnahme.

Handlungen werden in praxistheoretischer Perspektive von ihrer materiellen Seite her betrachtet. Hirschauer gibt dieser Abgrenzung Ausdruck, indem er schreibt: „Praktisches Handeln ist nicht das Ausführen individueller Pläne und Entscheidungen, sondern eine körperlich vollzogene Koaktivität in Wechselwirkung mit anderen Entitäten.“ (Hirschauer 2017:91) In dieser definitorischen Bindung von Handlungen an Koaktivität offenbart sich eine Öffnung des Handlungsbegriffs für Artefakte des Handelns und somit für eine von der Praxistheorie postulierten Dezentrierung des Subjekts. Handlungen grenzen sich von basalem menschlichem Verhalten durch den Grad der jeweiligen Bewusstseinsbeteiligung, Initiative, Impulsivität und affektiven Engagiertheit ab. Unter praxistheoretischen Prämissen werden dieses Eingreifen und Modifizieren jedoch bewusst nicht rationalistisch und aktivistisch idealisiert. Vielmehr wird betont, dass die tätigen Involvierungen von Menschen durch unterschiedliche Aktivitätsniveaus gekennzeichnet sind, insofern handelnde Subjekte viele Dinge nur anstoßen oder geschehen lassen: etwas explizit tun, etwas routiniert vollziehen, etwas beiläufig mitvollziehen, etwas geschehen machen, etwas geschehen lassen, etwas unbeachtet liegen lassen oder sich gar selbst überlassen (Hirschauer 2016:49).

Diese bei Weitem unvollständige Aufzählung macht deutlich, dass handelnde Subjekte nicht als unternehmerisch und durchweg proaktiv bezeichnet werden können. Vielmehr liegt die systematische Bedeutung dieser Rahmung nach Hirschauer darin, „dass ein Handelnder sich nicht einfach nur gegebenen Bedingungen und dem kontingenten Tun der Anderen gegenübersteht; sein eigenes Tun fädelt sich vielmehr ein in schon laufende eigendynamische Geschehnisse: Interaktionen, Diskurse, körperliche und physikalische Ereignisse, mit denen er mitläuft oder auf die er sich einlässt“. (Ebd. :50)

Die Aufmerksamkeit verschiebt sich unter diesen Vorannahmen von rational abgewogenen, individuell motivierten Aufforderungen denkender Subjekte und den verbalen Aufforderungen Anderer hin zu situativen Umständen, die uns Handlungen nahelegen (ebd.:51). Handlungen werden jeweils von einer Person ausgeführt, Praktiken hingegen von Teilnehmenden in der *Interaktion* getragen. Praktiken werden also immer koaktiv vollzogen, wobei in dieser Koaktivität sowohl Menschen als auch Artefakte involviert sind. Interaktion in praxistheoretischer Perspektive schließt den Gebrauch von Dingen ein, indem ihnen eine gewisse, wenn auch schwach ausgeprägte Aktivität zugesprochen wird. Handlungen in Interaktion werden

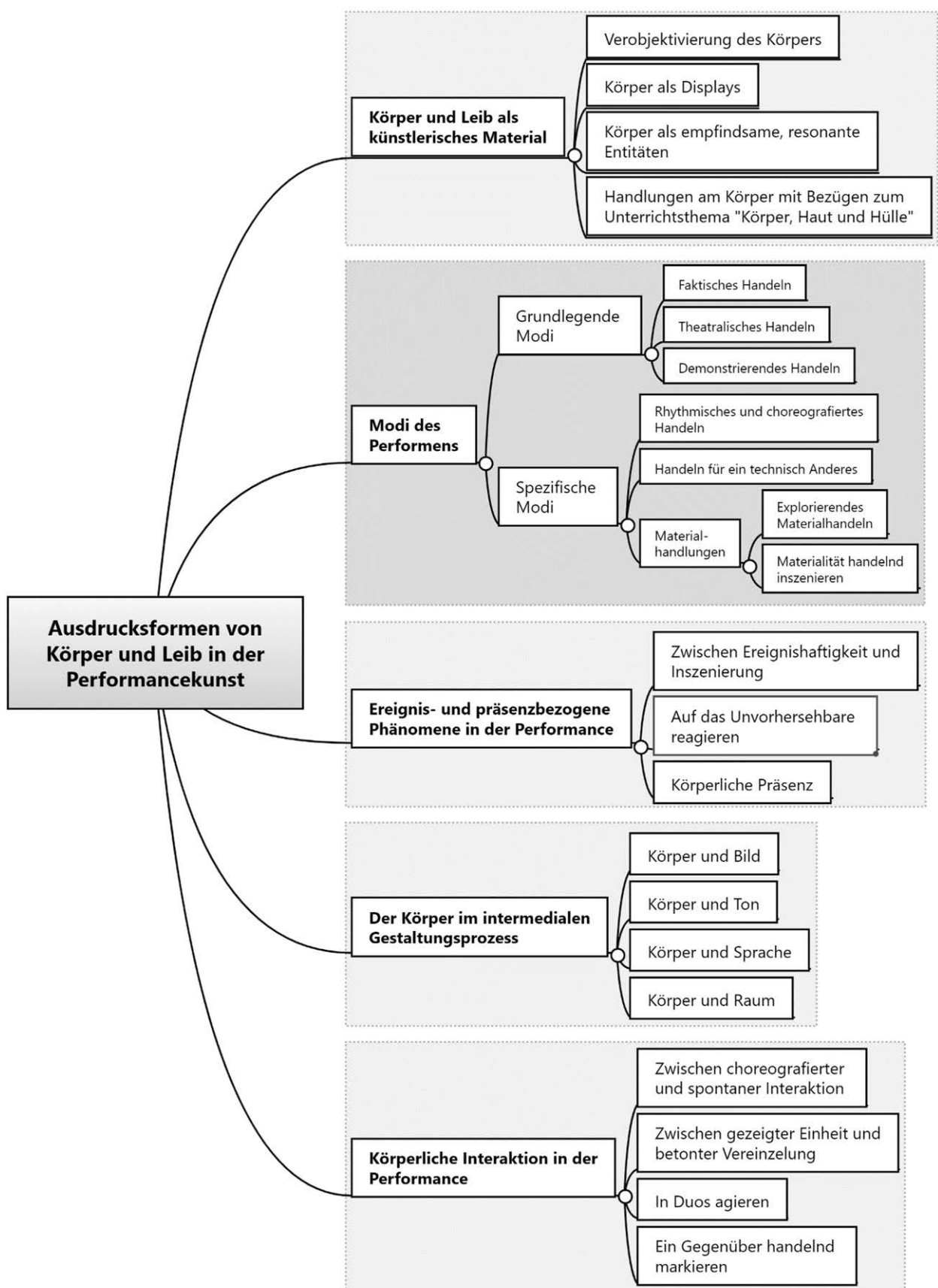
in der Praxistheorie demzufolge als verteiltes Handeln und in diesem Sinne situierte Koaktivität dimensioniert. Der bewusste Einsatz von Bewegungen, Gesten, Fingern, Augen und Kleidungsstücken als materiellen Ausdrucksformen des Körperlichen und des unmittelbaren Zugangs zur Welt formen die Interaktion als ein koaktives Handeln anwesender Akteur*innen. In dieser Koaktivität entstehen mehr oder weniger sinnhafte soziale Beziehungen, in welchen die Körper als Kommunikationsmedien fungieren.

In der individuellen Interaktion kommt es zur Ausformung spezifischer, sozial determinierter Praktiken, die in ihrer Reichweite über die individuelle Begegnung mit einem menschlichen oder dinghaften Gegenüber hinausweisen (ebd.:62). Handlungen produzieren und repräsentieren somit Interaktionsordnungen, die in Form von Körperbewegungen wahrnehmbar sind und mikrosoziologisch beschrieben werden können. Dem Körper wird in diesem Zuge eine Subjektposition zugestanden – so betont es der Soziologe Thomas Bedorf: „[...] lassen sich doch zwar Praktiken ohne Dinge, nicht aber ohne Körper denken“ (Bedorf 2015:130). Der Körperbegriff ist für eine Theorie der Praxis dementsprechend unverzichtbar, „sind es doch hier nicht mehr die Individuen und Subjekte, die am Ursprung von Handlungen stehen, zu denen sie sich zunächst (bewusst, aber körperlos) entschlossen haben, sondern *skilled bodies*, die Praktiken vollziehen, inszenieren und fortschreiben“ (ebd.:130).

Körperlich handeln, bis Kunst entsteht – eine Systematisierung

Was passiert nun, wenn körperlich gehandelt wird, bis Kunst entsteht? Wie handelt der Körper? Wie lässt er sich als Agens oder auch Partizipant einer Interaktion konzipieren? In den eingangs dargestellten Vignetten klingt die Vielfalt performativer Ausdrucksformen in der Performancekunstvermittlung bereits an. In den verschiedenen Phasen des Kunstunterrichts setzen sich die Schüler*innen produktiv, rezeptiv und reflexiv mit unterschiedlichen Modi des Performens auseinander (vgl. Vignette 1–3). Sie versuchen nachzuvollziehen, was es im Kontext eines künstlerischen Arbeitsprozesses bedeutet, *an sich und mit sich selbst* zu arbeiten, körperliche Handlungen bewusst zu initiieren, das Repertoire aussagestarker Handlungsweisen zu explorieren und auf etwas (Impulse, Personen, Material) handelnd zu reagieren.

Die drei dargestellten Vignetten sind einem Untersuchungskontext entnommen, der sich an einer Vielzahl an Vignetten aus einer Unterrichtseinheit im Sekundarbetrieb eines Gymnasiums abgearbeitet hat. Die Analysen dieser qualitativ-empirischen Untersuchung legen übergreifend dar, wie vielseitig und reichhaltig sich die performativen Handlungsvollzüge der Lernenden als *ein Spiel ihrer selbst* ausgestalten (Lübke 2022). In der präzisen und nuancierten Beobachtung lässt sich eine Fülle körperlicher Handlungsdispositionen charakterisieren, die sich gegenseitig bedingen und im Sowohl-als-auch in Erscheinung treten. Die nachfolgende Visualisierung ist als Synthese aus der Untersuchung hervorgegangen und wird anschließend mit dem Fokus auf die grundlegenden und spezifischen performativen Handlungsmodi (zweiter grauer Kasten von oben) kurz erläutert:



Im Zuge der umfangreichen Vignettenlektüre ist deutlich geworden, dass körperliche Handlungen in der Performancekunst grundlegend in dreierlei Form umrissen werden können:

1. *Faktische Handlungen zeigen sich im Vollzug referenzarm und generieren sich aus einer individuell geprägten Körperlichkeit.* Sie können als Ausdrucksformen von Körper und Leib beschrieben werden, die weder aufgeladen noch überspitzt in Erscheinung treten. Die Analysen haben verdeutlicht, dass es mit Routinen, Materialien und Körperbetonung spezifische Bezugskategorien gibt, die faktische Ausdrucksweisen im performativen Handeln begünstigen. Das heißt zum einen, dass performative Handlungen eng verwoben sind mit routinierten Handlungsschemata, die vorab außerhalb des Kunstunterrichtes über eine eigenleibliche und körperliche Erfahrung kultiviert wurden. Faktische Handlungen werden somit nah an Bewegungen und Gesten ausgeführt, die den alltäglichen Handlungsvollzügen der Performenden entlehnt sind und geschickt und sicher ausgeführt werden. Zum anderen fordert der forschend-performative, verfremdende Umgang mit Alltagsobjekten und impulsgebenden Materialien dazu heraus, referenzarme Handlungen zu entwickeln. Die Körperbetonung im Sinne eines bewussten und konzentrierten Handlungsvollzug spielt dabei sowohl in Bezug auf routinierte Handlungen als auch auf Handlungen, die am Material vollzogen werden, eine wesentliche Rolle.

Die Analysen haben darüber hinaus verdeutlicht, dass faktische Handlungen durchaus wiederholt erprobt werden müssen, insofern sich dieser grundlegende Handlungsmodus erst im Laufe eines körperlichen Lernprozesses einzustellen vermag (vgl. Vignette 2). Die drei aufgeführten Bezugskategorien erlauben es, konzentrierte Übungsimpulse zu entwickeln, um faktische Handlungen in der Performance herauszufordern, zu explorieren und reflexiv wahrzunehmen. Im Unterricht werden alle drei Bezugskategorien verhandelt und in Gesprächen reflektiert. Im Unterrichtsgeschehen wurden v.a. Übungen initiiert, in denen körper- und leibliche Aspekte in der Handlung bewusst betont und über Materialzugänge Handlungssequenzen in der Improvisation entwickelt werden. Den Lernenden wird in den Vermittlungssettings nachdrücklich abverlangt, betont aufmerksam in der Situation zu sein und sich den eigenen Handlungen gegenüber mit Konzentration zu widmen.

2. *Mit theatralischen Handlungen wird ein Modus des Performens gefasst, der artifizielle, überzogen betonte und bewusst einstudierte Handlungen markiert.* Theatralische Handlungen weisen keine körperbezogene Notwendigkeit auf und stehen als darstellende Handlungen *für etwas als etwas*. In der Analyse der performativen Handlungen ist offenbar geworden, dass theatralische Handlungen v.a. auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit zielen und auf vorab bestimmten Aussageintentionen beruhen. Im Unterricht wird diese Handlungsdisposition in der Nähe zum klassischen Schauspiel verortet und für die Lernenden veranschaulicht. Für die Gestaltung performativer Vermittlungssettings lässt sich schlussfolgern, dass lehr- und lernseitig vorab gesetzte Bedeutungen und Intentionen aufmerksam danach befragt werden können, bis zu welchem Grad sie handelnd transformiert werden können, ohne an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit einzubüßen. Sich einer Nähe und Abgrenzung zum klassischen Schauspiel bewusst zu werden, tritt als wesentlicher Erkenntnisprozess in der Auseinandersetzung mit Performancekunst in Erscheinung (vgl. Vignette 3).

3. *Demonstrierendes Handeln ist als spezifische Ausprägung eines verkörperten Abstraktionsprozesses zu verstehen.* Die Analysen haben somit einen weiteren Handlungsmodus umrissen, der sich qualitativ zwischen faktischen und theatralischen Handlungen verorten lässt. Der Modus hat sich im Unterricht und in den Schüler*innenperformances in Momenten herauskristallisiert, in denen die Lernenden in der Körperarbeit an einer abstrahierenden Übersetzung von Ideen und Gestaltungsintentionen arbeiteten. Sprachbilder und Aussageabsichten werden durch körperliche Handlungen veranschaulicht. In graduellen Abstufungen wird auf *ein Anderes* gezeigt. Das Ausloten von Inhalt und Form in der körperlichen Handlung liegt diesem Abstraktionsprozess zugrunde. Demonstrierendes Handeln tritt in diesem Sinne als körpergebundene Explikation in Erscheinung. Der Umstand, dass Lernende im körperlichen Handeln Botschaften transportieren und zum Ausdruck bringen möchten, zeigt sich v.a. in den Vignetten aus dem Unterrichtsgeschehen eindrücklich (Lübke 2022). Über spezifische Aufgabenformate widmen sich die Lernenden der formalen Abstraktion und Verfremdung der eigenen Ausdrucksformen, binden diesen Abstraktionsprozess gleichzeitig inhaltlich an das Unterrichtsthema „Körper, Haut und Hülle“.

Besonders spannungsreich treten die *Kipppunkte zwischen den grundlegenden Modi des Performens* in Erscheinung. Sie werden im Verlauf der Unterrichtseinheit sowohl von der Lehrerin als auch von den Lernenden wahrgenommen und reflektiert. In diesem prozesshaften Changieren zwischen faktischen, theatralischen und demonstrierenden Handlungen zeigt sich das Potenzial für die Gestaltung vielfältiger Zugänge im Performativen. Über spezifische Vermittlungsformate wird Aufmerksamkeit für das beschriebene Oszillieren zwischen den einzelnen Modi herausgefordert. Die Lernenden werden für Umbrüche und Kipppunkte in den körperlichen Handlungen sensibilisiert, um die Qualität der einzelnen Modi gegebenenfalls zu konturieren und für die eigene Gestaltungsintention zu explorieren (ebd.).

In den eingangs aufgeführten Vignetten wird deutlich, dass diese grundlegenden Modi performativen Handelns von den Lernenden rezeptiv (vgl. Vignette 1), produktiv (vgl. Vignette 2) und reflexiv (vgl. Vignette 3) erschlossen werden können. Es zeigt sich, dass Performancekunstvermittlung auf Lernprozessen beruht, die sich an der bewussten Wahrnehmung des eigenen Handelns abarbeiten. Den eigenen Handlungen wird in der Exploration Raum gegeben, um sich in der intellektuellen und bewegten Auseinandersetzung an Routinen und Alltäglichem, an Bekanntem, aber auch Ungewöhnlichem zu reiben. Das Erfahren, Sehen-Können und Steuern-Können faktischer, demonstrierender und theatralischer Handlungen im Performativen vollziehen sich in einem Prozess körperfokussierter Auseinandersetzung. In den Vignetten wird deutlich, dass die Schüler*innen v.a. die Kipppunkte zwischen den verschiedenen Modi zunächst zaghaft wahrnehmen und reflektieren können (vgl. Vignette 3).

In der Ergänzung der grundlegenden Handlungsmodi konnten in den Analysen des Untersuchungsmaterials *spezifische Modi des Performens* rekonstruiert werden. Sie weisen eine unverkennbare Eigenheit auf und treten lediglich in bestimmten Sequenzen performativer Handlungsvollzüge in Erscheinung:

1. *Rhythmische und choreografische Handlungen folgen einer bestimmten Taktung, im Sinne einer regelmäßigen Wiederkehr vorab erprobter und ausgehandelter Handlungseinheiten.* Sie weisen eine Nähe zur Musik und zum Tanz auf, die in bestimmten Abschlussperformances sichtbar zum Ausdruck kommt. Besonders in der Auswahl der Songs, die eine rhythmische und choreografische

Handlungsdisposition begünstigen, erlangt die Lebenswelt der Jugendlichen anschaulich Eingang in die Performances. Im analysierten Unterrichtsgeschehen treten Takt und Rhythmus v.a. über Zählzeiten und Variationen in einzelnen Übungen auf. Raumgreifende Ausdrucksformen, die innerhalb eines abgesteckten Rasters improvisiert entwickelt werden müssen, rufen ausladende, choreografische Handlungen hervor und erweitern das Handlungsrepertoire der Lernenden. Diese Zugänge offenbaren das Potenzial, den Körper in seinem raum-zeitlichen Gefüge erfahrbar zu machen und in Resonanz zu spezifischen Impulsgebern – sei es durch Sound, Musik oder Handlungen von Mitperformenden (vgl. Vignette 2) – zu verhandeln.

2. *Im Handeln für ein technisch Anderes kommt ein Modus des Performens zum Ausdruck, der sich intermedial vollzieht.* Die Lernenden nutzen Video- und Bildaufnahmen, um Körperausschnitte bewusst im Detail zu zeigen und als erweiterte Ebene der Bedeutungsgenerierung in ihren Performances zu integrieren (vgl. Vignette 3). Handlungen für ein technisch Anderes zeigen sich in den Analysen als digital gebrochene, verkörperte Introversion und Selbstbezüglichkeit, die über Projektionen und Montagen von Bildern nach außen getragen werden und die körperlichen Livehandlungen der Lernenden ergänzen. Videos und Fotografien ermöglichen eine spezifische Nähe zur individuellen Körperlichkeit und haben sich in den Analysen als dynamische künstlerische Begleitpraxis offenbart, innerhalb derer die Lernenden engagierte Gestaltungsideen umsetzen. Aus der Lektüre der Vignetten ist hervorgegangen, dass die digitalen Medien lehrseitig handlungsorientiert und äquivalent zu herkömmlichen künstlerischen Materialien ins Unterrichtsgeschehen integriert werden (Lübke 2022). Die Ergänzung durch digitale Bildebenen und der Einsatz der Körper als Display erregt bei den Lernenden motivierende Aufmerksamkeit und knüpft an ihren lebensweltlichen Umgang mit diesen Medien an.
3. *Materialhandlungen treten in allen performativen Ausdrucksformen als spezifischer Modus des Performens in Erscheinung.* Über kunstgenuine Materialien, Gebrauchsgegenstände und Alltagsobjekte werden die Lernenden aktiviert, vielgestaltige performative Ausdrucksformen zu entwickeln. Dabei haben sich zwei Strategien herauskristallisiert, die die beobachteten Materialhandlungen qualitativ bestimmen. Zum einen explorieren die Lernenden die Materialien in ihrer Eigensinnlichkeit. Das heißt, sie machen die Materialität der Dinge performativ sichtbar und reagieren handelnd auf ihre Beschaffenheit. Dabei wird v.a. in den Abschlussperformances ersichtlich, dass die eingesetzten Materialien präsentisch ausdifferenziert werden. Zum anderen inszenieren die Lernenden die zur Verfügung stehenden Materialien im performativen Prozess. Diese Dynamik lässt sich in den Abschlussperformances an Materialhandlungen festmachen, die auf etwas zulaufen und ein sich aus der Materialität bedingtes Ziel verfolgen (vgl. Vignetten 1 und 3). In der erweiterten Vignettenlektüre hat sich gezeigt, dass die Lernenden mit einem wiederkehrenden Materialarrangement konfrontiert werden, welches als aktivierender Impulsgeber Aufmerksamkeit und Resonanz im Handeln erzeugt. Das Material wurde dezidiert als ein Dialogpartner konzipiert, dem in den Performances eine gleichberechtigte Stellung zuzuschreiben ist. Der Materialität des Körpers wird dabei eine besondere Bedeutung beigemessen. In diesem Sinne zeigt sich der Zugang zum performativen Arbeiten über die explorative Verhandlung unterschiedlichster fremder und eigener Materialitäten als äußerst reizvoll und impulsgebend (Lübke 2022).

Fazit

Abschließend sollen die vorangestellten Überlegungen mit dem Fragehorizont „Was tun? Handlungspraxis und Handlungsverantwortung in der Kulturellen Bildung“ konfrontiert und diskutiert werden. Als Explorations- und Ausdrucksform im Kunstunterricht materialisiert sich Performancekunstvermittlung in der körperlichen Begegnung zwischen Individuen, aber v.a. auch in der Interaktion zwischen Individuen und Dingen bzw. Artefakten des Sozialen, die in der Performance zum Handlungsgegenstand gemacht werden. Diese begleitenden Entitäten können als „materielle Partizipanden des Tuns“ (Hirschauer 2015:74) betrachtet und als miteinander verwobene Aspekte der performativen Praxis erschlossen werden. In praxistheoretischer Perspektive lässt sich dementsprechend zielgerichtet und offen danach fragen, welche spezifischen Beiträge Performancekunst als Bildungspraxis von ihren unterschiedlichen Partizipanden gewinnt, aber auch verlangt: In der praktisch-handelnden, an Routinen, Automatismen und Stabilisierung geformten Körperlichkeit vollzieht sich im performativen Gestalten eine Transformation, die dem Eigensinn des Körpers Raum gibt und Impulse für das Entstehen von Neuem setzt. In der Performancekunst eröffnen sich „in den Schwellenzuständen einer performativen Befremdung des Gewohnten [...] Möglichkeiten eines anderen Handelns und somit einer Veränderung des Selbst“ (Alkemeyer 2018:73).

Die Auseinandersetzung mit Performancekunst in der Kunstpädagogik wird dementsprechend getragen von einem anspruchsvollen und herausfordernden Bildungsverständnis. Performancekunst lenkt – so der Grundtenor im Fachdiskurs wie auch das Fazit der Forschungsarbeit – die Aufmerksamkeit auf die Ressourcen von Körper und Leib, indem sie distanzlos in die Lebenswirklichkeit der beteiligten Subjekte hineinwirkt, die Sinnfragen des Daseins berührt und die tagtägliche Erfahrung von Widersprüchlichkeiten verhandelt (Mark 2015:111). Die Hoffnung gegenüber dieser Kunstform, aber auch die Skepsis ihr gegenüber sind groß, scheint sie doch einem tradierten Rationalitätsbegriff schulischen Lernens bewusst etwas entgegenzusetzen zu wollen. Die Untersuchungen und Überlegungen möchten einen Beitrag dazu leisten, diese Hoffnung aus der Unterrichtspraxis heraus zu fundieren, zu der im Gymnasialbereich nach wie vor wenige empirische Studien vorliegen.

Die gegenwärtige Veränderung der Bedeutung von Körper und Leib unter postdigitalen, vielleicht auch posthumanen Vorzeichen lässt sich in diesem Sinne weniger als Gegensatz zu den Untersuchungsergebnissen verstehen, als vielmehr als eine dringliche Bestätigung derselben. Der Körper ist und bleibt zentrales Medium ästhetischer Bewusstwerdung, in welchem die divergierenden Kräfte einer Gesellschaft im Wandel aufeinandertreffen. Somit ist der Aussage der Kunstwissenschaftlerin Magdalena Kröner dezidiert zuzustimmen, wenn sie betont: „Der Körper dient [...] als universelles Medium des kollektiven Unbewussten; als unmittelbarste Projektionsfläche der Phantasmen und Dystopien von Jetztzeit und Zukunft. Der Körper bündelt und kanalisiert die gemeinschaftlichen Phantasien davon, was ein Mensch sei und was ihn ausmache – und was nicht.“ (Kröner 2020:58)

Kulturelle Bildung kann sich dazu positionieren und in der Auseinandersetzung mit den performativen Künsten selbst facettenreiche Gestaltungskonzepte und -strategien entwickeln, Kinder und Jugendliche im Schulkontext mit den Imaginationen, Visionen und Utopien des Körpers zu konfrontieren, „um uns zu fragen, welche Erkenntnisse, Paradoxien und Konsequenzen sich aus dem menschlichen Gebundensein an eine sterbliche Hülle ableiten lassen, und was davon als Potential und Motor einer veränderlichen, offenen, integrativen Gesellschaft genutzt werden kann“ (ebd.:70).

Die Vielseitigkeit der Handlungsvollzüge markiert Performance im Kunstunterricht als komplexe künstlerische Praxis, die sich einer einseitigen Engführung entzieht. In der Betrachtung des Unterrichtsgeschehens und der im Unterricht aufgeführten Abschlussperformances ist offenbar geworden, dass es weniger um eine definitorische Schärfe in der Abgrenzung verschiedener Handlungsformen geht, als vielmehr um die zu bewältigende Herausforderung, Performance als künstlerische Ausdrucksform über genaue und sensible Auseinandersetzungen körperbetonender Handlungen zu gestalten. Performancekunst zeigt sich als Körperarbeit, die sich dezidiert zwischen den Disziplinen Kunst, Tanz und Theater positioniert. Weltbilder und Bildwelten emergieren in diesen Handlungsvollzügen und gelangen in der Exploration eines Materials, über faktische oder zugespitzte Handlungen, über das Aufgreifen eines Rhythmus, über das Ausführen einer choreografischen Handlungsabfolge oder im Performen für einen digitalen Bildträger zu einer komplexen Dichte künstlerisch-ästhetischer Gestaltungsmöglichkeiten. Über ergebnisoffene Übungsformate werden die Lernenden dazu angeregt, sich im Prozess Handlungsentscheidungen abzurufen und Verantwortung für sich und die Gruppe in der situativen Gestaltung zu übernehmen. Eine diffus lockere Arbeitsatmosphäre erweist sich in diesen Zusammenhängen in der komplexen Gruppendynamik eines Kunstkurses als unabdingbare Ausgangslage für eine offene Exploration körperlicher Handlungen, die es im Prozess zu fokussieren gilt. In den Abschlussperformances haben die Lernenden gezeigt, dass sich diese Ernsthaftigkeit den eigenen Handlungen gegenüber einzustellen vermag. Die erarbeitete Systematisierung kann als Angebot verstanden werden, die verschiedenen Handlungsmodi in pluralen Vermittlungssituationen aufzuzeigen und über vielseitige Übungsformate in einer Spannbreite zwischen Symbiose und kleinteiliger Ausdifferenzierung erfahr- und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.

Verwendete Literatur

- Agostini, Evi (2019):** Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes (301–322). Wiesbaden: Springer.
- Alkemeyer, Thomas (2018):** Zwischen Routine und Kreativität. Der Körper als Subjekt der Praxis. In: Bublitz, Hannelore/Bose, Käthe von/Weber, Jutta (Hrsg.): Körper, Materialitäten, Technologien (57–79). München: Wilhelm Fink.
- Bedorf, Thomas (2015):** Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik (129–150). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, Pierre (1993):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hirschauer, Stefan (2017):** Praxis und Praktiken. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven (91–96). Wiesbaden: Springer.
- Hirschauer, Stefan (2016):** Verhalten, Handeln, Interagieren. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm (45–67). Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, Stefan (2015):** Praktiken und ihre Körper. In: Hörning, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis (73–92). Bielefeld: transcript.
- Klein, Gabriele/Göberl, Hanna Katharina (2015):** Performance und Praxis. Ein Dialog. In: dies. (Hrsg.): Performance und Praxis: praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag (7–42). Bielefeld: transcript.
- Klein, Gabriele/Sting, Wolfgang (2005):** Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst (7–24). Bielefeld: transcript.

- Kröner, Magdalena (2020):** Digital Bodies. Virtuelle Körper, politisches Embodiment und alternative Körperphantasmen. In: Kunstforum International. Digital. Virtuell. Posthuman? Neue Körper in der Kunst 265/2020, 48–71.
- Lange, Marie-Luise (2019):** Sich genussvoll riskieren. In: dies. (Hrsg.): Act.Move.Perform. Performance und Performativität in Kunst, Bildung und Forschung (12–35). Hannover: fabrico verlag.
- Lange, Marie-Luise (2013):** I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 28). www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1082978 (letzter Zugriff am 09.04.2022). online).
- Lübke, Christin (2022):** Körper, Haut und Hülle. Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunst – eine phänomenologische Einzelfallstudie im Kunstunterricht der Sekundarstufe II. Bielefeld: transcript.
- Mark, Elke (2015):** sinnen. In: Blohm, Manfred/Mark, Elke (Hrsg.): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art (109–122). Oberhausen: Athena.
- Meuser, Michael (2015):** Körper-Handeln. Überlegungen zur einer praxeologischen Soziologie des Körpers. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports (95–116). Bielefeld: transcript
- Peters, Maria/Inthoff, Christina (2015):** Wahrnehmung und Sprache in performativen Versuchsanordnungen. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs-offenen Bildungsprozessen (130–149). München: kopaed.
- Schmidt, Robert (2017):** Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven (S. 335–344). Wiesbaden: Springer.
- Schürmann, Eva (2008):** Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Christin Lübke (2022): Körperlich handeln, bis Kunst entsteht – Performancekunst im Kunstunterricht praxeologisch betrachtet. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/koerperlich-handeln-bis-kunst-entsteht-performancekunst-kunstunterricht-praxeologisch>
 (letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Was tun mit dem Musikvideo „Apeshit“? Eine kanonreflexive, mehrperspektivische Betrachtung ambivalenten Materials

von Nadia Bader, Magdalena Eckes, Katja Hoffmann, Paula Kanefendt

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Kunstvermittlung | Musikvideo „Apeshit“ | Popkultur | postkoloniale Theorie | Rassismus | Klassismus | 12. Netzwerktagung

Abstract

Warum entscheiden wir uns in kunstpädagogischen Kontexten oder innerhalb von Settings der Kunst- und Kulturvermittlung für eine bestimmte Herangehensweise, für ein bestimmtes Material? Zumeist begründen wir die Entscheidung mit rationalen Argumenten, die häufig auf impliziten Normen oder normativen Überzeugungen fußen und die bestimmte Sichtweisen oder strukturelle Ungleichheiten reproduzieren können. Wie diese impliziten Normen und normativen Überzeugungen bearbeitbar gemacht werden können, soll anhand des Musikvideos *Apeshit* von The Carters (Regie: Ricky Saiz) aufgezeigt werden: Welche (impliziten) Annahmen leiten uns im Umgang mit kulturellen Erzeugnissen und musealen Kontexten? Wie behandeln wir ambivalentes Material, das sich eindeutigen Auslegungen und Zuschreibungen widersetzt? Durch eine Untersuchung aus mehreren Perspektiven am Beispiel von *Apeshit* gehen wir den Bedingtheiten individuellen kunstpädagogischen Handelns nach.

Warum entscheiden wir uns in Kontexten Kultureller Bildung für eine bestimmte Herangehensweise, für ein bestimmtes Material? Zumeist begründen wir die Entscheidung mit rationalen Argumenten und scheinbar sachlichen Notwendigkeiten, die häufig auf impliziten Normen oder normativen Überzeugungen fußen. In der Kunst werden dabei beispielsweise Positionen eines impliziten (europäisch/nordamerikanisch zentrierten) Kanons den „Anderen“ gegenübergestellt und dabei in Quantität und Qualität wesentlich ausführlicher behandelt (vgl. z.B. Regenbogen-Brünink 2013:4). Damit liegt der Auswahl eines scheinbar eindeutigen, kanonischen und implizite Normen reproduzierenden Materials bereits eine Machtasymmetrien stützende Wissensordnung zugrunde. Brunner hat in Bezug auf diese epistemischen (post)kolonialen

Machtkonstellationen das Konzept „epistemischer Gewalt“ entwickelt: „Epistemische Gewalt reicht viel tiefer in das Wissen selbst hinein, in die Denk- und Handlungsmöglichkeiten bei seiner Hervorbringung, Artikulation und Rezeption. Die modernen eurozentrischen Wissenschaften der kolonialen Moderne sind an dieser Problematik wesentlich beteiligt, indem sie nicht nur Wissen als fertiges Produkt implementieren, sondern auch die Wege zum Wissen sowie die Modi seiner Durchsetzung und sogar seine Erneuerung beständig ‚kolonisieren‘.“ (Brunner 2020:142)

Die Eindeutigkeit der Festlegung dessen, was als Wissen gelten sollte und was nicht, manifestiert sich dabei bereits in der Materialauswahl: Welches Material relevant ist und was es daran zu lernen gilt, steht fest und unterliegt bestimmten Normen. „Ein anderes Wissen ist für die Kulturelle Bildung erforderlich. Ein Wissen, das sich in der Kulturellen Bildung im Sinne von Paulo Freire als „Prozess einer kritischen Bewusstwerdung (conscientização) über gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Eingebundenheit darin mit der Perspektive der Veränderung hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen [vgl. Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013:10] äußert.“ (Bücken 2021/20)

Wie aber kann ein solcher Prozess kritischer Bewusstwerdung mit Material initiiert werden? Ein möglicher Ansatz dazu soll im Folgenden anhand des ambivalenten Materials *Apeshit* (Musikvideo zur gleichnamigen Single von The Carters, 2018, Regie: Ricky Saiz, 6:03, gedreht im Louvre) aufgezeigt werden. Auch hier haben wir es natürlich wieder mit einer Setzung zu tun. Wir versuchen aber einerseits, die impliziten Annahmen zu dieser Setzung offenzulegen, und andererseits, durch die Wahl eines Materials, das ambivalente Deutungen nicht nur zulässt, sondern provoziert, die Stoßrichtung offenzuhalten. Aus einer diskursanalytischen Sicht zeigt sich, dass es sich hier nicht lediglich um eine subjektive Zuschreibung handelt: Denn der höchst kontroverse Diskurs um das Video in Feuilletons und im Netz kann belegen, dass das Material in der öffentlichen Resonanz ambivalente Deutungen hervorruft und gerade deswegen für Vermittlungssettings im Kontext der Kulturellen Bildung aktuelle Relevanz hat. Nicht zuletzt stellen wir mit dessen Thematisierung als Lehrende in Bildungskontexten den Anspruch einer „(differenz)reflexiven Zeitgenossenschaft“, die aktuelle gesellschaftliche Debatten im Rahmen des eigenen Faches aufgreift und zur Diskussion stellt. (Anm.: Einen weiteren Impuls für die Beschäftigung mit dem Material lieferte ein Vortrag von Matti Traußneck mit dem Titel "Put some respect on my check." Überlegungen zu Dekolonialisierung und Rassismuskritik am 12.01.2021 an der ABK Stuttgart)

„Apeshit“ ist nicht nur zu übersetzen mit dem durchaus ebenso vulgären deutschen Ausdruck „Affenscheiße“, der in beiden Sprachen rassistisch konnotiert ist, sondern bezeichnet im amerikanisch-englischen Slang auch extreme Erregung, die entweder positiv oder negativ ausgelegt werden kann (vgl. <https://en.wiktionary.org/wiki/apeshit>). Vermutlich geht diese Bezeichnung darauf zurück, dass Affen bei extremer Erregung dazu neigen, mit ihren Exkrementen zu werfen (vgl. www.urbandictionary.com/define.php?term=apeshit).

Darüber hinaus ist „Apeshit“ auch der Titel eines Musikstücks von The Carters (bestehend aus Beyoncé und Jay-Z) mit dazugehörigem Musikvideo (vgl. www.youtube.com/watch?v=kbMqWXnpXcA), das wie „Affenscheiße“ sehr ambivalente Reaktionen in den Feuilletons deutscher und internationaler Medien hervorgerufen hat. Während es insbesondere vor dem Hintergrund des geschichtsträchtigen Drehortes Louvre einerseits als „geschichtsvergessen“ bezeichnet wurde (Trinks 2018), sehen andere darin ein Durchkreuzen des Raums der Geschichte, eine Performance von „black excellence“ (Kilomba 2019). (Anm.: Bezüglich der Verwendung der Begriffe „black“, genauso wie „schwarz“ oder „weiß“ möchten wir explizit auf den konstruktiven Charakter dieser Differenzkategorien verweisen und heben daher die Begriffe im

Folgenden kursiv hervor.)

In der kontroversen Diskussion um *Apeshit* wird vor allem das Video mit seinen Bildziten und Referenzen in den Blick genommen, während die Lyrics eher eine untergeordnete Rolle spielen. Gerade die visuelle Komponente scheint zentral und in ihrer Bewertung ambivalent. Das macht das Video als eine mögliche Alternative zu kanonischen Lesarten von Kunst interessant (vgl. dazu Bader/Eckes/Hoffmann/Kanefendt 2021), denn es eröffnet Rezipient*innen – und so auch den Initiator*innen und Teilnehmer*innen eines entsprechenden Workshops im Rahmen der Tagung „Was tun?“ – auf unterschiedlichen Ebenen eine Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Vorannahmen, die wir in der Folge beispielhaft aufrollen möchten.

Perspektive 1: Rezeption und kritisches Potenzial

Was zeigt sich bei einer (ersten) Rezeption?

Wie reagieren (wir als) Rezipient*innen auf das Musikvideo *Apeshit* bei einer ersten Begegnung und was zeigt sich an diesen Reaktionen? Im explorativen Workshop im Rahmen der Netzwerktagung „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ (2021) konnten wir dazu konkrete Erfahrungen im Dialog mit Kolleg*innen, die selbst im Kontext der Kulturellen Bildung, Kunstpädagogik sowie Kunstdidaktik professionell tätig sind, sammeln. Im Folgenden werden einige Beobachtungen und daran anknüpfende Deutungsmöglichkeiten skizziert.

Das Video wurde von den Teilnehmenden u.a. als sehr dicht wahrgenommen, sowohl bezogen auf den hohen „production value“ und die medial-ästhetisch effektvolle, geradezu fulminante Ausgestaltung (Louvre als Haupt-Drehort, Choreografie, Set- und Kostümdesign, Kameraführung, Videoschnitt etc.) als auch bezogen auf inhaltliche Anspielungen. Die Rezipient*innen hatten den Eindruck, dass (insbesondere auf visueller Ebene) sehr viele Referenzen, Zitate und Codes aufgerufen werden, wobei sowohl die zahlreichen im Hintergrund gezeigten Kunstwerke als auch Hinweise auf *schwarze*, amerikanische Musik, Kunst und Kultur auffielen.

Diese Referenzen, Zitate und Codes ließen sich jedoch während und direkt nach einer ersten Betrachtung des Videos nicht ohne Weiteres erschließen. Im gemeinsamen Gespräch wurde entsprechend deutlich, dass sich keine*r der am Workshop Beteiligten mit dem Œuvre oder mit dem Leben der Carters, dem spezifischen Musikgenre oder dem populärkulturellen Entstehungskontext des Videos „auskennt“ beziehungsweise dies von sich annehmen würde. In Bezug auf den Louvre und die inszenierten Kunstwerke zeigte sich ein etwas heterogeneres Bild: Einzelne Beteiligte konnten auf einschlägiges, teilweise auch vertieftes Fachwissen sowie auf Ausstellungserfahrungen vor Ort im Louvre zurückgreifen, Werke direkt identifizieren und eine (kunst-)historische Einordnung vornehmen, während jedoch die meisten Beteiligten manche Werke zwar wiedererkannten (als kanonische oder berühmte Werke), ohne jedoch Fach- oder Faktenwissen zu einzelnen Werken direkt gedanklich abrufen zu können. In der Gesprächsrunde war insgesamt eine Zurückhaltung und Vorsicht bezüglich eigener Deutungen und Vermutungen im Zusammenhang mit dem Video spürbar.

Diese Zurückhaltung und Vorsicht kann auf ein (implizites) Unbehagen bezogen auf ein fehlendes Fach- oder Kontextwissen verweisen, das wiederum auf (impliziten) Vorannahmen gründet; beispielsweise dass man (insbesondere als Lehrende*r) „Bescheid wissen“ sollte, um eine informierte, einem Werk angemessene Deutung vorzunehmen. Zugleich kann die Zurückhaltung und Vorsicht auch darauf

hindeuten, dass die Beteiligten etwaige Zuschreibungen vermeiden möchten. Dies würde für eine Sensibilität und Aufmerksamkeit seitens der Workshopteilnehmenden für aktuelle postkoloniale und rassismuskritische Diskurse sprechen (was u.a. auch mit dem Tagungskontext/-thema, dem (Bildungs-)Hintergrund und Berufsfeld der Teilnehmenden zu tun haben kann). Insofern eine solche Sensibilität zu Zurückhaltung und Vorsicht führt, kann sie (bewusst oder unbewusst) einer affirmativen, eher unkritischen Betrachtung und Einschätzung des Musikvideos Vorschub leisten oder aber auch zu einer differenzierten Einschätzung führen.

Inwiefern sind also Rezipient*innen mit einem positiven Urteil zu *Apeshit* auf der „sicheren Seite“? Und nochmals zurückgefragt: was tun, wenn man sich einerseits nicht-befugt und andererseits zu wenig informiert fühlt? Während ein Recherchieren weiterführender Informationen (z.B. zu den im Video inszenierten Gemälden; vgl. Perspektive 2: *Das Floß der Medusa*) aktiv und eher ‚neutral‘ angegangen werden kann, bringt die Frage nach der Befugnis die eigene Haltung ins Spiel und betrifft den*die Rezipient*in persönlich. D.h., offengelegte Deutungen und Urteile spiegeln die Haltung der Deutenden und Urteilenden (vgl. Lehmann-Rommel 2017:131ff.). Im Zusammenhang mit ambivalentem Material, zu welchem (noch) kaum „gesichertes“, kanonisiertes Wissen vorliegt und sich der Diskurs als widersprüchlich erweist, exponieren sich Rezipient*innen insofern in besonderem Maße mit ihrer persönlichen Sichtweise, was wiederum eine gewisse Zurückhaltung als naheliegende (erste) Reaktion erscheinen lässt. Weiterführend zu fragen wäre, inwiefern dieses retardierende Moment und ein Zurückhalten von (potenziell vorschnellen) Zuschreibungen gerade auch zu einem aufmerksamen sowie differenzierten Betrachten beitragen kann.

Woran zeigt sich kritisches Potenzial und nach wessen Maßgabe?

Im Folgenden wird eine ambivalente Einschätzung des Kunsthistorikers Henry Keazor (im Gespräch mit Shanli Anwar; vgl. Anwar/Keazor 2018) als Anlass für eine weitere Annäherung an das Video *Apeshit* genutzt. Keazor zufolge wartet das Video mit viel kulturellem und visuellem Bling-Bling auf. „Nur in so kurzen Momenten blitzt etwas Kritisches auf, während der Rest doch etwas sehr von Posen, von Zitieren, von Verfügen über ein kulturelles Gut hat und man würde sich mehr Eigenständigkeit wünschen, nicht so viel Zitat und Referenz“ (ebd.). Weiterführend merkt Keazor an, dass Empowerment zwar mit hineinspielt, „aber welche Art von Empowerment ist das?“ (ebd.) Keazors Einschätzung legt zunächst nahe, dass er „etwas Kritisches“ als positive Qualität ansehen würde, die er jedoch in *Apeshit* nur bedingt eingelöst sieht. Vielmehr wünscht er sich „mehr Eigenständigkeit“ (vgl. ebd.). Unklar bleibt in der Kürze des Web-Artikels allerdings: Welche Form von „etwas Kritischem“ und von Eigenständigkeit meint Keazor? Und was bedeutet es, in diesem Zusammenhang Posen, Zitate und ein Verfügen über kulturelles Gut als negativ oder zumindest als „unkritisch“ einzuschätzen?

Hier lohnt es sich grundlegend nachzufragen, wie Kritik verstanden werden kann, sowohl auf der Ebene des Videos selbst (werkimmanentes, kritisches Potenzial) als auch auf der Ebene einer möglichen Auseinandersetzung mit dem Video (kritischer Zugang, Umgang). Manuel Zahn hält fest, dass „dem traditionellen Begriffsverständnis von Kritik folgend, [...] viele vorliegende Theorien der Medienbildung und -kompetenz Medienkritik als einen distanzierten Umgang mit Medien [konzipieren], der darauf abzielt, deren Darstellungs- und Kommunikationsverfahren zu entschlüsseln und zu verstehen“ (Zahn 2020:216). Mit Blick auf kunstdidaktische Traditionslinien spiegelt sich eine solche Auffassung von Kritik beispielsweise im Konzept der „Visuellen Kommunikation“ der 1970er-Jahre (vgl. Legler 2017:303ff.). In aktuellen Bildungsplänen des Fachs Kunst werden Bild- und Medienkompetenz als zentrale Ziele benannt, wobei

zumeist implizit bleibt, was genau darunter verstanden wird – bzw. normativ gesprochen: was darunter verstanden werden soll.

Gehen wir der genannten Entschlüsselungs- und Verstehensabsicht etwas weiter nach, erscheint zunächst interessant, dass es dem Video *Apeshit* gelingt, den Eindruck inhaltlicher Dichte und komplexer Referenzialität (insbesondere auf visueller Ebene) zu vermitteln, auch wenn Rezipient*innen die angedeuteten Bezüge nicht direkt entschlüsseln können (vgl. oben). Das Video wirkt insofern auch für „unwissende“ Betrachter*innen symbolisch aufgeladen, wobei offen bleibt, was mit einer Entschlüsselung der zahlreichen offensichtlichen oder vermuteten Zitate und Referenzen gewonnen wäre. Keazors Skepsis bezieht sich (neben den Posen) gerade auf die Zitate und Referenzen. Es ließe sich mutmaßen, dass Keazor weiterführendes Wissen zur Verfügung steht, das es ihm ermöglicht, die Zitate und Referenzen zu decodieren und diese womöglich als oberflächlich einzuschätzen. Zugleich bleiben (wir als) „Unwissende“ darauf verwiesen, der Einschätzung des Kunsthistorikers zu vertrauen.

Inwiefern lohnt sich diesbezüglich eine nähere Betrachtung, ein Entschlüsselungsversuch? Und wie könnte dieser aussehen? (siehe dazu Perspektive 2) In jedem Fall ist eine vertiefte Recherche erforderlich, als dies im Rahmen eines Workshops möglich wäre. Direkter zugänglich sind hingegen konkrete Phänomene, das Wie des Musikvideos: Wie wird Spannung erzeugt, Aufmerksamkeit gelenkt? Wie werden (visuelle) Botschaften durch bestimmte Formen der Inszenierung aufgeladen? ... So kann beispielsweise beschrieben werden, wie im Video einerseits mit ruhigen, langsamen Kamerafahrten und stillgestellten, statuesken Posen gearbeitet wird, die dann durch Bewegung (der Akteur*innen, der Kamera) kontrastiert werden. Inwiefern es sich dabei um eine ungewöhnliche, innovative Form der Inszenierung im Kontext von (Rap-)Musikvideos handelt (was im Sinne Keazors wohl als „eigenständig“ gelten könnte), lässt sich wiederum erst durch erweitertes Kontextwissen erschließen (vgl. z.B. Video Editor Reacts to APES**T – THE CARTERS).

Weiterführend gibt Zahn zu bedenken, dass „dieser [traditionelle] Kritikbegriff [...] angesichts sowohl zeitgenössischer künstlerischer Praxis, als auch jugend- und popkultureller ästhetischer Medienpraktiken [...], die insbesondere auf Nähe, Immersion, Vernetzung, Serialität, Kooperation und Kollaboration und nicht länger auf Distanzierung, Vereinzelung und individuelles kognitives Verstehen abzielen“, befragt werden müsse (Zahn 2020:216). Zudem stellt sich für jede ästhetische Praxis, jede künstlerische Arbeit (und somit auch für *Apeshit*) die Frage, „ob sie [...] als subversives Grenzgeschehen im Sinne Foucaults fungiert, Spiel- und Deutungsräume öffnet oder eher zu einer Trivialisierung von Kritik beiträgt“ (ebd.). Im Fall einer Trivialisierung wäre die Kritik in das Gegebene eingepasst, erlaubt so dessen Fortführung und wäre auf dessen Optimierung ausgerichtet (vgl. ebd.). Die Einschätzungen zu *Apeshit* sind dahingehend sehr unterschiedlich, wie in der Einleitung und im Folgenden (nicht nur) anhand von Rezensionen aus dem Feuilleton deutlich werden kann.

Perspektive 2: Das Floß der Medusa

Lehrstück?

Apeshit könnte ein Lehrstück sein. Ein Lehrstück für alternative Sichtweisen und Lektüren von Bildern. Ein Lehrstück für das Heraustreten aus angestammten Narrativen der Kunstgeschichte und ihren Vermittlungskonzepten. Ein Lehrstück über dasjenige, was man/frau herkömmlich als „Bildpolitiken“ bezeichnet: machtvollen Strategien der visuellen Repräsentation (vgl. Hall 1994). Aber auch ein Lehrstück für deren Dekonstruktion. Das wuchtig inszenierte Video, das im Jahr 2018 viral durch die Decke gegangen und

in Feuilletons hoch kontrovers diskutiert wurde (vgl. Perspektive 3), hat mittlerweile über 250 Millionen clicks auf Youtube erreicht. Ein gewichtiger Anlass also, sich auch aus der Perspektive der Kunstpädagogik mit Blick auf Fragen der Kulturellen Bildung mit diesem Phänomen zu beschäftigen. Warum?

Nimmt man die These von Claudia Brunner ernst, dass sich Wissensordnungen und damit auch deren inhärente Erkenntnismodi auf Grundlage kolonialer und schließlich postkolonialer Machtstrukturen fortschreiben, dann wäre eine Konsequenz für die Kunstvermittlung – die hier als Teilbereich Kultureller Bildung verstanden wird –, sich den machtvollen Strategien visueller Repräsentation zu widmen. Das Video kann hier als ein signifikantes Beispiel in zweifacher Hinsicht dienen: einerseits in der fulminant-bombastischen Inszenierungspraxis eines westlich-europäischen Kunsttempels, dem Louvre, der unbestritten zur Kanonisierung einer westlichen Kunstgeschichte insbesondere in der Gattung der Malerei beigetragen hat (vgl. z.B. Mettais 2000). Andererseits setzt das Video eben genau dieser hochkulturellen, europäisch-westlichen Repräsentationspraxis durch seine mediale Inszenierung und durch eine kalkuliert initiierte, massenhafte Rezeption im World Wide Web eine alternative Deutungsmöglichkeit entgegen – das zumindest könne eine mögliche Lesart sein.

Im Folgenden soll exemplarisch ein close-reading vorgenommen werden, in dem ein Ausschnitt aus dem Video aus zwei verschiedenen Perspektiven skizzenhaft erörtert wird: einerseits mittels einer tendenziell klassisch kunsthistorischen Lesart durch konventionalisierte Analysemodi, andererseits durch eine Erweiterung dieser Lesart auf Grundlage eines durch postkoloniale Theoriebildung informierten Zugangs. In diesem methodischen Vorgehen, das Multiperspektivität in den Blick nimmt, zeigt sich auch, dass das Video zu einer „counter-lecture“ von Werken des Louvre anstiftet, die nicht zuletzt im Kontext Kultureller Bildung ernst genommen werden müsste, um der Heterogenität und Diversität einer globalisierten Gesellschaft vor dem Hintergrund (post-)kolonialer Machtverhältnisse Rechnung zu tragen.



Abbildung 1: Théodore Géricault: Das Floß der Medusa, 1819.

https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Flo%C3%9F_der_Medusa

Im Mittelpunkt des Folgenden steht die Einordnung des berühmten Gemäldes von Théodore Géricault: *Das Floß der Medusa* (1819) ([Abbildung 1](#)) vor dem sich Jay-Z innerhalb des Videos prominent positioniert ([Abbildung 4](#) (03:12) und [Abbildung 6](#) (03:39)).

Abbildung 4: Jay-Z vor dem Gemälde, Videostill (03:12), aus: *Apeshit*, The Carters, 2018.
<https://youtu.be/kbMqWXnpXcA?t=191>

Abbildung 6: Jay-Z vor dem Gemälde, Videoszene (ab 03:39), aus: *Apeshit*, The Carters, 2018.
<https://youtu.be/kbMqWXnpXcA?t=219>

Eine Perspektive?

Eine konventionelle, nicht zuletzt durch die französischen Akademien und schließlich durch den Louvre geprägte Lesart würde sich vermutlich zunächst einer Epochen- und Gattungszuordnung dieses Bildes

widmen. Darüber hinaus könnte das Genre des Schiffbruchs als ein Thema der Malerei den Zugang zum Bild eröffnen. Diese typologische Wissensordnung legt z.B. auch der bereits genannte Überblicksband zum Louvre nahe (vgl. Mettais 2000:258). Mit dieser Einordnung wird eine spezifische Wissensordnung nach Epochen, Stilen, Gattungen und Genres formatiert. Sie findet weitere Anknüpfungen im europäisch-westlichen Diskurs der Kunstgeschichte: konstituiert doch gerade auch die niederländische Malerei in ihren vielfältigen Marinedarstellungen Schiffbrüche und Schiffsuntergänge als Genre, dazu kommen Porträts von Schiffen und die damit verbundene Inszenierung verschiedener Spielarten des Meeres von ruhiger bis hin zu einer wilden stürmischen See. Dieses Spektrum an Typologien ließe sich auch auf *Das Floß der Medusa* übertragen, Vergleiche ließen sich ziehen, Abweichungen darstellen. Was dabei allerdings im Diskurs nicht zum Tragen kommt: Diese Typologien inszenieren das Machtstreben sowie die europäische Expansion im Zuge des Kolonialismus auf galante Weise, ihre Schattenseiten werden aber kaum thematisiert. Vielmehr „objektiviert“ der traditionelle Diskurs der westlich-europäischen Kunstgeschichte – den auch der Louvre in seiner Ausstellungsinszenierung stützt – das historische Geschehen durch diese spezifischen Wissensordnungen. Er neutralisiert die kolonialen Machtverhältnisse zugunsten einer vermeintlich wissenschaftlichen, historisch etablierten Objektivität.

Zudem gilt in diesem historisch etablierten, westlich-europäischen Diskurs der Kunstgeschichte das „Historiengemälde“ als die wichtigste Gattung der französischen Akademien im 19. Jahrhundert. Es ist geprägt von der Inszenierung eines symbolischen Augenblicks: Das klassische kunsthistorische Narrativ bezeichnet – entsprechend Gotthold Ephraim Lessings *Laokoon* – das dargestellte Moment als „den fruchtbaren Augenblick“: Einen Moment also, der ein historisches Ereignis an seinem spezifischen Wendepunkt darstellt, in dem sich das Vergangene zwar noch zeigt, das Zukünftige sich aber bereits prospektiv andeutet. Häufig ist in einem Historiengemälde der Herrscher – in Frankreich typischerweise Napoleon – für diese bedeutungstragende Wende an die zentrale Stelle der Komposition gesetzt. Die Person ist als gewichtige, nationale Figur, im wahrsten Sinne des Wortes: mit Rang und Namen, identifizierbar. Ein überzeitliches Moment wird hier stilisiert, was über den Augenblick hinaus symbolische Bedeutung erlangt. Diese Bezugssysteme lassen sich als einen möglichen Deutungsrahmen konstatieren. Auch dieser Aspekt könnte für *Das Floß der Medusa* bemüht werden. Und es verwundert nicht, dass das Gemälde zur Zeit seiner Entstehung zunächst nicht rezipiert wurde, da eben genau der oben beschriebene Herrschaftsdiskurs mit diesem Bild offenbar nicht bedient werden konnte. Die Sichtbarmachung eines nationalen Skandals zur Zeit der Restauration wurde verhindert.

Je differenzierter man folglich mögliche Abweichungen von diesem Herrschaftsdiskurs in den Blick nimmt, umso mehr kommen die Politiken der Repräsentation einer westlich-europäischen Bildkultur in den Fokus und das Wissensgefüge gerät aus seiner angestammten Ordnung. Jay-Z und Beyoncé stoßen mit ihrer popkulturellen Sinfonie offenbar treffsicher in das Zentrum europäisch-westlicher Wissensordnungen und deren Politiken der Repräsentation – das zeigen nicht zuletzt die scharfen Kritiken am Video auf der Grundlage alteingesessener, kulturalistisch-infantilisierender Stereotypisierungen („Ringelpiez mit Anfassen“, siehe dazu Perspektive 3).

Eine andere Perspektive?

Das Künstler*innen-Duo fordert offensichtlich mit seiner Hip-Hop-Parade im Palast europäisch-westlicher Hochkultur oben skizzierte konventionelle Deutungsrahmen heraus. Das Video der Carters kann in den Blick rücken, was im Rahmen konventioneller, kunsthistorischer Deutungspraktiken häufig unterbelichtet bleibt: So etwa blickt Jay-Z in einer spezifischen Szene auf die bedeutungstragende Spitze der doppelt-

pyramidalen Komposition des Gemäldes (vgl. Abbildung 4, 3:12).

Sie zeigt eine *schwarze* Figur in Rückenansicht mit den farblichen Stofffetzen der französischen Fahne. Von der Tricolore sind offensichtlich allein die Farben Rot und Weiß übrig geblieben: Brüderlichkeit und Gleichheit. Jay-Z scheint in dieser Einstellung im Bündnis mit dieser namenlosen Figur zu stehen und so auch mit einer möglichen, alternativen Deutungsperspektive. Diese spielt im angloamerikanischen, kunstwissenschaftlichen Diskurs offenbar eine maßgeblich prominentere Rolle: so etwa wird hier Géricaults Auseinandersetzung mit dem Antisklaverei-Diskurs im Rahmen der Anhängerschaft der Abolitionistenbewegung starkgemacht (Adalheff 2020; 2002). Dieses Bezugssystem legt die Deutung nahe, dass das Gemälde prominent an der Spitze seiner Komposition einen *Schwarzen* als Hoffnungsträger einer schiffbrüchigen Nation zeigt, zur Zeit der Restauration (vgl. [Abbildung 1](#)). Diese Figur, wie die restlichen des Floßes, ist weitgehend ihrer Kleidung entblößt, der Oberkörper nackt (vgl. [Abbildung 3](#)) – anders also als in einem Historiengemälde und eben nicht „von Rang und Namen“.



Abbildung 3: Oberkörper der zentralen, *schwarzen* Figur auf dem *Floß der Medusa*, Videostill (03:05), aus: *Apeshit*, The Carters, 2018. <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA?t=185>

Im Gegenteil: die Uniform als Signatur kultureller Hegemonie und Hierarchisierung hängt zerfetzt an der rechten Seite des Floßes (Abbildung 1). Beinahe im Schulterschluss hält eine weiße Figur, gleichsam wie eine bestätigende Geste, ebenfalls einen weißen Stofffetzen als Signum der Gleichheit in die Höhe. Es ist bezeichnend, dass genau dieser Bildausschnitt im Musikvideo prominent in Szene gesetzt wird (vgl. [Abbildung 2](#)).

Abbildung 2: Hand mit weißem Tuch, Videostill (03:04), aus: *Apeshit*, The Carters, 2018.
<https://youtu.be/kbMqWXnpXcA?t=185>

Ebenso interessant ist, dass zur Zeit Géricaults, im Zuge der Diskussion um die Abschaffung der Sklaverei, vor allem ein Motiv präsent war: Die Gleichheit von *Schwarzen* und *Weiß*en im Angesicht der Menschlichkeit. So hatte auch der britische Menschenrechtler Thomas Clarkson 1808 in seiner prominenten Publikation zur Abschaffung der Sklaverei den Anspruch auf Egalität zwischen *Schwarzen* und *Weiß*en formuliert. „Am I not a Man and a Brother“ als Ausspruch, Appell und zugleich Frage eines in Ketten gelegten *Schwarzen* war die häufig in Münzen geprägte Symbolfigur der britischen, später auch französischen Antisklavereibewegung. Mit diesen ausformulierten politischen Ansprüchen hatte sich Géricault offenbar auch im Rahmen seiner Begegnung und Freundschaft mit dem Pariser Verleger Corréard auseinandergesetzt, der dezidiert in der französischen Abolitionistenbewegung involviert und selbst Schiffbrüchiger auf dem Floß der Medusa war. Adalheff zeigt, dass auch im französischen Diskurs ein *Schwarzer* als „Semblable“, als ebenbürtiger und gleicher Mitmensch gestärkt wurde (vgl. Adalheff 2002:131ff.). Die Geste von Jay-Z und auch die Mikroausschnitte des Videos legen eine Deutung von Géricaults Bild in Bezug auf diese Form der (Selbst-)Ermächtigung und des Empowerments innerhalb eines rassistischen Regimes nahe.

Geht man in ein close-reading des Gemäldes selbst, lässt sich darüber hinaus ein weiterer Aspekt dieser Deutungsperspektive herausheben: Die Mikrorelationen zwischen *Schwarzen* und *Weiß*en, Franzosen und Senegalesen, besser vielleicht: Europäern und Afrikanern, zeigen die Verwobenheit ihres (kolonialen) Schicksals in unabdingbarer, gegenseitiger Abhängigkeit im Angesicht des Todes. Weiße Leiber liegen zerrupft auf dem Floß, tot und halb lebendig. Das Ensemble aus Figuren zeigt aber vor allem, dass *Weiß*e und *Schwarze* in einem gegenseitig abhängigen Bezugsverhältnis zueinander stehen: Würde die zentrale *schwarze*, namenlose Figur nicht von *Weiß*en gestützt werden, würde möglicherweise das nahende Schiff am Horizont, die *Argus*, die Schiffbrüchigen übersehen. Umgekehrt käme die *schwarze* Figur ohne Unterstützung der *weißen* Figuren zu Fall. Die Figurenkonstellation im rechten Mittelgrund zeigt zudem: Die

Schwächung der einen – *schwarz* oder *weiß* – bedeutet zugleich eine Schwächung der Anderen, und damit der gesamten Gruppe.

Alternativen?

Diese bruchstückhaften Deutungsperspektiven können bereits beleuchten, dass das Musikvideo in rezeptionsästhetische Lücken konventioneller, kunsthistorischer Narrative stößt. Die fulminante Inszenierung im Video von Historiengemälden in pointierter Gegenüberstellung von Repräsentationen marginalisierter, *schwarzer*, nicht benannter Menschen in weniger privilegierten Positionen (vgl. u.a. [Abbildung 5](#), die *schwarze*, dienende Person bei der Hochzeit von Kana, 04:34,) führt eine kulturelle Hegemonie vor Augen, die im Rahmen kultureller Bildung notwendiger Weise reflexiv eingeholt werden muss.

Abbildung 5: Ausschnitt einer *schwarzen* Person aus: Paolo Caliari, genannt Veronese, *Die Hochzeit zu Kana*, 1563, Videostill (04:34), aus: *Apeshit*, The Carters, 2018.

<https://youtu.be/kbMqWXnpXcA?t=274>

Ein möglicher Zugang zur Bearbeitung dieses komplexen, machtvollen Feldes wäre das Zulassen und das Hören (können) dieser unterschiedlichen Deutungsperspektiven, um möglicherweise schließlich in einen Dialog treten zu können (vgl. hierzu Diallo/Niemann/Shabafrouz 2021). Bildungspostulate, die sich ganz bruchlos auf die „europäische Tradition“, das „Christentum wie Humanismus und Aufklärung“ beziehen, und darin ein Menschenbild von „Freiheit und Verantwortung in Gemeinschaft“ konstatieren (vgl. u.a. Krautz 2016:16) oder unter Bezug auf Humboldt Bildung als „die subjektive Aneignung objektiver Kultur“ verstehen (u.a. Krautz 2020:55), bringen genau jene kolonialen Schattenseiten, und damit die europäisch-abendländischen Wissensordnungen und ihre hegemonialen Exklusionen, nicht ans Licht.

Verantwortung in Bildung und durch Bildung kann dann übernommen werden, wenn man sich zunächst den komplexen Herausforderungen von dekonstruktiven Zugängen stellt und historisch angestammte, konventionalisierte Wissensordnungen über differenzreflexive Zugänge versucht zu dekolonisieren (vgl. hooks 2010). Dann würde nicht Altes in gleicher exkludierender Weise fortgeschrieben – dann würde vielleicht nicht Schiffbruch erlitten –, sondern durch Verschiebungen Raum für Neues geöffnet werden. Das Video ist auch insofern ein Lehrstück, weil es genau jene europäisch-abendländischen Ordnungen des Wissens auf dekonstruktive Weise zur Debatte stellt und zugleich die eigene Verwicklung in die westliche Kultur markant zur Schau stellt. „Can’t believe we made it“ – was heißt das überhaupt?

Perspektive 3: Kulturelle Teilhabe und die Historizität von Exklusion

Welche Geschichten werden erzählt, welche „universelle“ Kunst meinen wir?

„Wer ist im Louvre? Wer muss draußen bleiben? Welche Geschichten werden erzählt, welche ‚universelle‘ Kunst meinen wir?“ Diese Fragen legt die Autorin, Psychologin, Künstlerin und Theoretikerin Grada Kilomba in ihrem Artikel über das Musikvideo *Apeshit* der Skulptur *Die große Sphinx von Tamis* in den Mund (Kilomba 2019). Damit sieht die Autorin in dem Musikvideo Themen behandelt, die mit den Stichwörtern „Partizipation und Teilhabe“ und „Repräsentation“ versehen werden könnten: Es geht um die Fragen, wen Kultur und Kulturelle Bildung inkludiert, wer exkludiert wird, und um Fragen nach der Historizität bzw.

Gewordenheit dieser ein- und ausschließenden Strukturen. Kilombas Fragen zeigen insofern deutliche Schnittmengen mit Zielen der Kulturellen Bildung – denn, so ist der ehemalige Leiter der Bundesakademie Kulturelle Bildung Karl Ermert überzeugt: „Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension.“ Jedoch wendet die Kunstpädagogin Maren Ziese mit Verweis auf Carmen Mörsch ein: „Zugänge zu diesem Bereich sind von Zuschreibungen bezüglich Geschlecht, Klasse, Ethnie, Alter und körperlichen Beeinträchtigungen geprägt sowie von sozialer Reproduktion und von den Erfahrungen diskursiver Gewalt bestimmt“ (Ziese 2017).

Auch für Kilomba ergeben sich ihre Fragen nach Partizipation und Repräsentation aus der Geschichte des Louvre. Aus ihrer Perspektive ist der Louvre als eine der weltweit bekanntesten Museumsinstitutionen „das Sinnbild von Exzellenz und Genie, er steht für die Kunstgeschichte und historischen Ruhm, aber diese Geschichte ist *weiß* und männlich und entstammt der Epoche des Kolonialismus“ (Kilomba 2019). Angesichts der Problematisierung von Exklusivität und Exklusion sieht die Autorin in der Wahl des Drehortes durch Beyoncé und Jay-Z die Besetzung eines Gebäudes, „das auf dem Fundament kolonialer und imperialistischer Beutezüge steht.“ Demzufolge wird dem Musikvideo *Apeshit* ein politisches, aktivistisches Potenzial zugesprochen: Teilhabe wird hier nicht passivisch eingeräumt, sondern aktiv von Personen im Sinne einer „Teilnahme“ umgesetzt, die im Louvre bisher lediglich im Sinne kolonialer Bildwelten repräsentiert wurden.

Mit einer solchen Perspektive ist Kilomba nicht allein – zahlreiche Artikel stimmen in dem Tenor überein, das Video als eine rassismuskritische Auseinandersetzung und eine empowernde Eroberung des musealen Raums zu begreifen. Die US-amerikanische Kunsthistorikerin Andrea Thomas etwa betont den exkludierenden Charakter des Louvres, wenn sie sagt: „*Black women and black women artists are excluded from the history of Western art, but their bodies, particularly sexualized or desexualized in domestic labor or sexual labor, are there.*“ (Thomas, zit. nach Lang 2018) Diese Narrative und Logiken der westlichen Kunst und der westlichen Museen durchbreche Beyoncé (mit Jay-Z) im Video *Apeshit* mittels ihrer Inszenierung einer verkörperten Intervention (vgl. ebd.).

Der Kunsthistoriker James Smalls geht noch darüber hinaus und feiert das Video als ein kompromissloses Manifest: „*‘Apeshit’ is an arresting, and [...] brilliant video for what it does and does not do; for what it reveals and conceals; for the ways in which it meaningfully appropriates, exploits, and reinterprets Western paintings and sculptures as a way to chart and celebrate the Carters’s public and commercial success, and black bodies in an artistic canon inextricably linked to histories of colonialism. The video is an unapologetic visual and sonic manifesto about spaces, power, and control. [...] It is about establishing a new order in which black bodies seize and command cultural and physical spaces from which they have traditionally been excluded and are typically marginalized. It’s about arrival and survival through declaration of one’s hard-earned position in society.*“ (Smalls 2018)

Die Zitate verdeutlichen, dass *Apeshit* für viele *schwarze* Menschen und People of Color als politische und aktivistische Botschaft und als Empowerment aufgefasst wird. Zudem zeigen sie die Perspektive rassismuserfahrener Menschen auf den Louvre, westliche Museen und westliche Kunstgeschichte: Sie sehen darin häufig Institutionen, die sie exkludieren und die koloniale Gewalt repräsentieren.

Gibt es bei dieser „Glamour-Tour“ etwas zu lernen?

In gänzlich anderer Weise nimmt der Kunsthistoriker Stefan Trinks den Louvre und das Musikvideo *Apeshit* wahr. Er verortet das kritische Potenzial lediglich in den gezeigten Bildwerken, das allerdings im Video und einer darauf referierenden Museumstour durch den Louvre „wegkontempliert und weggetanzt“ bzw. „stark heruntergefahren“ werde (Trinks 2018). Trinks Aussagen machen deutlich, dass der Louvre für ihn einen hochkulturellen Bildungsort mit kritischem Potenzial darstellt. Das Video und die Museumstour bezeichnet er dagegen als „geschichtsvergessen“. Beyoncé, Jay-Z und ihr Musikvideo sind aus diesem Blickwinkel einer Populärkultur zuzuordnen, die lediglich an ökonomischem Profit interessiert ist und daher nur wertlosen Kitsch produziert: In „abgelutschten werbevideotauglichen Bildern“ werden „Einfallslosigkeit“ und „Ringelpiez mit Anfassen“ inszeniert (ebd.). Für Trinks wäre der „Pavillon des Secessions“ ein passenderer Ort für das Video, da dort „Artefakte aus allen Kontinenten zu sehen sind“ (ebd.). Damit ist seine Sichtweise durch wenig Reflexivität hinsichtlich der Geschichte der Abwertung und Marginalisierung *schwarzer* Menschen gekennzeichnet.

Die vom Autor kritisierte Museumstour wurde vom Louvre initiiert und umfasst die 17 im Musikvideo der Carters zu sehenden Kunstwerke. Gegenstand der Kritik ist der Versuch des Louvre, das Museum über die Anlehnung an das Video „für ein immer vielfältigeres Publikum ‚lesbarer‘“ zu machen und daher auf eine eigene Werkauswahl verzichtet zu haben (ebd.). Für Trinks stellt das museale Vermittlungsformat eine „Glamour-Tour“ und „eine Nivellierung, ein Absenken des Anspruchs auf Bildung nach unten“ dar, bei der es „nichts zu lernen“ gäbe (ebd.). Der Autor stört sich daran, dass der Bildungsanspruch des Museums durch die Übernahme des populärkulturellen Formats ausgehöhlt werde.

Aus einer intersektional erweiterten Perspektive wäre an diese Stelle zu fragen, inwieweit Trinks Kritik am populärkulturellen Zugriff auf den kunsthistorischen Bestand implizit von einer klassistischen Haltung geprägt ist – im Sinne eines „impliziten, schweigendes Wissens“ (vgl. Kraus u.a. 2017), das nicht weiter in seiner milieuspezifischen Verortung reflektiert bzw. ausformuliert wird, dennoch aber konstitutiv für einen als „adäquat“ bzw. „inadäquat“ erachteten Bildzugang ist. Eine Missbilligung der im Video inszenierten Interaktionen der Popstars mit den Kunstwerken lässt erkennen, dass implizit von einem legitimen und einem illegitimen Bildumgang ausgegangen wird. Es ist zu vermuten, dass die Grenze der Legitimität entlang europäisch-hochkultureller Praktiken der Bildrezeption verläuft und alle Zugänge jenseits der Legitimitätsgrenze als „Absenken des Anspruchs auf Bildung nach unten“ abwehrt (ebd.). Dagegen ist Trinks in seiner Kritik an einer rein ökonomisch motivierten Förderung kultureller Teilhabe durchaus zuzustimmen – zumal ein Blick auf einen Werbeartikel für die Tour offenbart, dass diese äußerst wenig des kritischen Potenzials zu beinhalten scheint (vgl. Millar 2018), die Aktivist*innen und People of Color in dem Video sehen (vgl. Kilomba 2018; Smalls 2018; Thomas, zit. nach Lang 2018).

Ist das radikal? Muss es das sein?

Doch es finden sich auch gegenüber dem Video Stimmen, die Ambivalenzen herausarbeiten: So weist beispielsweise die *schwarze* Autorin Kaila Philo darauf hin, dass es v.a. ihr eigener Reichtum ist, den die Carters in *Apeshit* feiern. Sie hätten den Louvre eben nicht in einer widerständigen, radikalen Guerilla-Aktion besetzt, sondern ihn gemietet. Damit wird das Museum zu einem weiteren ihrer Statussymbole (vgl. Philo 2018). Das Video ist für sie weniger politischer Aktivismus als vielmehr ein Kunstwerk, das einen großen Stellenwert in der *schwarzen* Community besitzt. So fragt sie abschließend: „Is that radical? And

does it have to be?“ (ebd.).

Mit Blick auf die unterschiedlichen Reaktionen auf *Apeshit* stellt sich insofern die von Kilomba aufgeworfene Frage nach den Impulsen, die das Video und die dadurch ausgelösten Diskussionen für eine an Diversität und Teilhabe orientierte kulturelle Bildung geben können. So ließe sich etwa in einer Weise auf den kunstgeschichtlichen Kanon blicken, die diesen nicht als „universelle“, sondern als partikuläre Perspektive wahrnimmt. Dadurch könnte die aus der Kolonialität musealer Strukturen resultierende exkludierende Wirkung in den Blick genommen und bearbeitet werden, damit sich mehr (und als Ziel alle) Menschen willkommen und repräsentiert fühlen. Dies kann allerdings erst erfolgen, wenn eine Sensibilität dafür entsteht, dass People of Color oder Menschen mit klassistischer Diskriminierungserfahrung Museen überwiegend als *weiße* Orte bzw. als Orte des Ausschlusses erfahren.

Darüber hinaus könnte mit Blick auf die oben genannten aktivistischen Stimmen auch nach weiteren differenzreflexiven Perspektiven gefragt werden. So bleiben beispielsweise in dem hier vorgestellten Zugang Fragen des Geschlechterverhältnisses und der Geschlechterordnung weitgehend unberücksichtigt, sind aber ebenfalls diskussionswürdig. In diesem Sinne gäbe es für eine diversitätsorientierte kulturelle Bildung durchaus etwas zu lernen. So etwa – mit Blick auf den hier im Zentrum stehenden Zugang – ein Verständnis dafür, dass die Vorstellungen, die Nachfahren kolonisierter und versklavter Menschen hätten lediglich etwas mit den ethnologischen Sammlungen, nicht aber etwas mit europäischer Hochkultur zu tun, einem kolonial-rassistischen Erbe entspringt, das die „eigene“ Kultur durch Kontrastierung und Hierarchisierung der „fremden“ Kultur entwickelt (vgl. Mörsch 2016; vgl. weiterführend zu den Themen koloniale Gewalt, Trauma, Alltagsrassismus und (Selbst-)Dekolonisierung: Kilomba 2021). In einem solchen Lernprozess ließe sich zudem ein Bewusstsein für die Geschichte kolonialer Gewalt entwickeln, die immer noch in vielen Bildwerken aus dieser Zeit wirksam ist. Es handelt sich dabei um eine koloniale Gewalt, durch die „Menschen nicht nur ihrer physischen Existenz, sondern auch ihrer Sprache, ihrer Kultur, Spiritualität, Erinnerung und vor allem ihrer Würde beraubt wurden“ (Brunner 2020:64). Insofern ist es alles andere als „geschichtsvergessen“, wenn anhand der Werke der westlichen Kunstgeschichte auch die Geschichte kolonisierter und versklavter Menschen sowie ihrer Nachfahren erzählt wird. Für eine kulturelle Bildung, die Partizipation und Diversität zum Ziel hat, ließen sich mit einer den Ambivalenzen des Videos *Apeshit* und der Reaktionen darauf Rechnung tragenden Diskussion die eigene Perspektive reflektieren und darin enthaltene koloniale Vorstellungen verlernen (vgl. Landkammer 2021; Endtner/Landkammer/Schneider 2021) – und ggf. weitere, wie etwa jene einer klassistisch grundierten oder auch patriarchal strukturierten Gesellschaftsordnung.

Mehr sehen als nur Ringelpiez!

Die hier vorgestellten Lesarten und Sichtweisen auf das Video *Apeshit* machen deutlich, wie viel Potenzial das Material gerade aufgrund seiner Ambivalenz in qualitativer Hinsicht für Szenarien kultureller Bildung bietet – und das gilt sicher auch für andere Positionen, die sich klassischen Lesarten partiell widersetzen. Abhängig von eigenen Fragen und Suchbewegungen der Rezipient*innen können neue Sichtweisen aufgedeckt, einander gegenübergestellt und damit eigene Vorannahmen sichtbar gemacht, reflektiert und vielleicht sogar verlernt werden. Dabei bleibt offensichtlich, dass die positive Bewertung einer solchen kritischen Bewusstwerdung auch eine normative Setzung ist. Sie bleibt aber nicht implizit und kann, gemeinsam mit anderen Setzungen, verhandelt werden.

Vor dem Hintergrund einer solchen Setzung wird das qualitative Potenzial des Videos und seiner ambivalenten Rezeption für kritische Bewusstwerdung deutlich. Die quantitativen Auswirkungen von *Apeshit* sind in jedem Fall bereits spürbar: „The Louvre said there was a more than 50% increase in under-30 visitors in 2018 thanks to the video shot by the couple in the museum, marking a record number of visitors with over 10 million.“ (<https://en.wikipedia.org/wiki/Apeshit>)

Verwendete Literatur

- Alhadeff, Albert (2020):** Théodore Géricault. Painting Black Bodies: Confrontations and Contradictions. New York: Routledge.
- Alhadeff, Albert (2002):** The Raft of the Medusa. Géricault, Art, and Race. München u.a.: Prestel.
- Anwar, Shanli/Keazor, Henry (2018):** Beyoncé und Jay-Z drehen im Louvre. Die Pop-Götter im Kunst-Olymp. Henry Keazor im Gespräch mit Shanli Anwar: www.deutschlandfunkkultur.de/beyonce-und-jay-z-drehen-im-louvre-die-pop-goetter-im-kunst.2156.de.html?dram:article_id=420675 (letzter Zugriff am 07.03.2021).
- Bader, Nadia/Eckes, Magdalena/Hoffmann, Katja/Kanefendt, Paula (2021):** „Kanon, Du lebendiges Ding! oder: Open Educational Ressourcen für den Kunstunterricht – ein Projekt zur Vervielfältigung von Sichtweisen auf zeitgenössische und historische Kunst.“ In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (Hrsg.): Kunst.Geschichte.Unterricht (354–372). München: kopaed.
- Bücken, Susanne (2021/20):** Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft. Machtkritische Reflexionen zu Kultur, Sprache, Nation. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/zur-dringlichkeit-einer-rassismuskritischen-perspektive-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 14.09.2021).
- Brunner, Claudia (2020):** Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.
- Diallo, Aicha/Niemann, Annika/Shabafrouz, Miriam (2021):** Untie to tie. Koloniale Fragmente im Kontext Schule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung / ifa: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Endtner, Stephanie /Landkammer, Nora/Schneider, Karin (2021):** Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Band 2: Praxen und Reflexionen kritischer Bildung und Wissensproduktion. Wien: zaglossus.
- Ermert, Karl (2009):** Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 20.12.2021).
- Hall, Stuart (1994):** Der Westen und der Rest. In: Rassismus und kulturelle Identität (137–179). Hamburg: Argument.
- hooks, bell (2010):** Teaching Critical Thinking. London: Routledge.
- Kilomba, Grada (2021):** Plantation Memories. Episodes of Everyday racism. Münster: Unrast.
- Kilomba, Grada (2019):** Warum uns Beyoncé und Jay-Zs Louvre-Video nicht loslässt: www.monopol-magazin.de/warum-uns-beyonces-und-jay-zs-louvre-video-nicht-loslaesst (Zugriff: 07.03.2021).
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2017):** Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, Jochen (2020):** Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Stuttgart: UTB.
- Krautz, Jochen (2016):** Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. In: Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb. AG „Gegen die Ökonomisierung von Bildung“ (15–17). GEW Hessen.
- Landkammer, Nora (2021):** Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Band 1: Eine Analyse gegenwärtiger Diskurse in einem konfliktreichen Praxisfeld. Wien: zaglossus.
- Lang, Cady (2018):** Art History Experts Explain the Meaning of the Art in Beyoncé and Jay Z's 'Apesh-t' Video. In: Time Magazine: <https://time.com/5315275/art-references-meaning-beyonce-jay-z-apesht-louvre-music-video/> (letzter Zugriff am 20.12.2021).
- Legler, Wolfgang (2017):** Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2012): Bewerten als Zugang zum Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Mettais, Valérie (2000): Louvre. 7 Jahrhunderte Malerei. Versailles: Art lys.

Millar, Ryan (2018): Kultur zugänglich machen: Eine Lektion von Beyoncé und Jay-Z: www.tiqets.com/de/blog/accessible-louvre-beyonce-jay-z/ (Zugriff: 20.12.2021).

Mörsch, Carmen (2016): Urteilen Sie selbst: Vom Öffnen und Schließen von Welten: www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_2944.html (letzter Zugriff am 20.12.2021).

Orme, Jordan (2018): Video Editor Reacts to APES**T – THE CARTERS. www.youtube.com/watch?v=jl_NG7_g3Y (letzter Zugriff am 10.01.2022).

Philo, Kaila (2018): Beyoncé and JAY-Z in the Louvre Is Art, Not Activism. In: Vice Magazine: www.vice.com/en/article/ywe4ay/beyonce-and-jay-z-in-the-louvre-for-apeshit-video-is-art-not-activism-everything-is-love (letzter Zugriff am 20.12.2021).

Regenbogen-Brünink (2013): Landschaftsmalerei. Werkbetrachtungen von der Antike bis zur Gegenwart (Lehrerheft). Stuttgart: Klett.

Smalls, James (2018): Crazy in Louvre: How Beyoncé and Jay-Z Exploit Western Art History to Ask Who Controls Black Bodies. In: Frieze: www.frieze.com/article/crazy-louvre-how-beyonce-and-jay-z-exploit-western-art-history-ask-who-controls-black-bodies (letzter Zugriff am 20.12.2021).

Trinks, Stefan (2018): Der Louvre setzt aufs Nachäffen: www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst-und-architektur/louvre-fuehrung-nach-apeshit-video-von-beyonce-und-jay-z-15689890.html (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Zahn, Manuel (2020): Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Empfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. In: Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella et al. (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung (213233). Opladen: Barbara Budrich.

Ziese, Maren (2017): Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene. Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte? In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/visionen-handlungsfelder-diskriminierungskritische-kulturszene-konzipieren-zukunft (letzter Zugriff am 20.12.2021).

Quellen im Internet:

<https://en.wiktionary.org/wiki/apeshit> (letzter Zugriff am 16.11.2021).

www.urbandictionary.com/define.php?term=apeshit (letzter Zugriff am 16.11.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=kbMqWXnpXcA> (letzter Zugriff am 23.11.2021).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nadia Bader , Magdalena Eckes , Katja Hoffmann , Paula Kanefendt (2022): Was tun mit dem Musikvideo „Apeshit“? Eine kanonreflexive, mehrperspektivische Betrachtung ambivalenten Materials. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/was-tun-dem-musikvideo-apeshit-kanonreflexive-mehrperspektivische-betrachtung-ambivalenten> (letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Sprachnischen schaffen. Labor für rassismuskritische Fachdidaktik

von **Ismail Karayakupoglu, Martina Janßen**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Alltagsrassismus | Fremdheit | Minderheiten | mündliche Überlieferung | Muttersprache | Rassismuskritische Fachdidaktik | 12. Netzwerktagung

Abstract

Wie können kulturelle Praktiken aussehen, mit denen wir versuchen, uns fremden Perspektiven anzunähern, ohne diese zu absorbieren und damit Fremdes zum Verschwinden zu bringen. Der Beitrag folgt dieser Fragestellung im Anschluss an Linda Tuhiwai Smith (1999), die westliche Geschichtsschreibung aus dekolonialer, poststrukturalistischer, feministischer und indigener Perspektive kritisiert. Damit wird eine typische westliche Logik von Geschichte durchbrochen. Es erfolgt eine Orientierung an mündlicher Überlieferung. Des Weiteren sollen alltagsrassistische Themen, die sich im (schulischen) Alltag ereignen können, am Beispiel einer Studie aufgezeigt werden, statt Rassismus als Extremphänomen ins Zentrum der Betrachtung zu stellen. Das Phänomen des Alltagsrassismus wird mit Waldenfelds theoretisch grundiert. Im Anschluss wird das Labor „Sprachnischen schaffen“ vorgestellt. Darin wird das Verhältnis zur Muttersprache auf interaktive und visuelle Weise thematisiert.

Einleitung - Sprachnischen schaffen

Die Beschäftigung mit rassismuskritischen sowie dekolonialen Perspektiven auf kulturelle Praktiken der Bildung und des Bildens stellt heutzutage eine immer dringlicher werdende Notwendigkeit dar. Es fällt auf, dass „Kulturelle Bildung“ als Feld weitestgehend „weiß“ besetzt ist. Das weist darauf hin, dass differenzsensible Praktiken wie die von geltenden Sprach- und Handlungspolitiken im konkreten Kontext der Kulturellen Bildung stärker zu reflektieren sind.

Der vorliegende Artikel möchte dazu einen Beitrag leisten. Diversität, Chancengerechtigkeit und Gleichbehandlung gelten mittlerweile als europäische, ethische Norm. Die gängige Praxis dazu sieht jedoch anders aus. Fereidooni und Simon (2021:3) gehen von Folgendem aus: Wenn man „Rassismus nicht (re-

)produzieren“ möchte, ist es notwendig, sich mit den eigenen rassismusrelevanten Erfahrungen zu befassen sowie die in der Gesellschaft wirksamen rassistischen Wissensbestände aufzuarbeiten. Die Frage der Tagung „Was tun?“ wird somit zur Suche nach praktischen Formen einer Veränderung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse sowie zur Möglichkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Thema der Muttersprache, also zur Suche nach einem „Wie und von woher sagen?“. Wie und von woher sagen bedeutet in diesem Kontext eine Suche danach, in welcher Weise und von welchem Standort aus überhaupt über Fremdes gesprochen werden kann. Eine standortbezogene und vorgefertigte Sprache verfehlt voraussichtlich den Charakter des Unbekannten und der damit einhergehenden Fremdheit. Dieser Punkt erweist sich als relevant im Kontext von rassismuskritischen Perspektiven, denn hier erfordern zwischenmenschliche Begegnungen eine besondere Offenheit für Fremdes. Eine Suche nach einer Sprache für etwas Unbekanntes, für etwas wofür noch keine Sprache existiert - ein prekäres Sprechen - kann in einem weiten Sinne ebenfalls kulturelle Praktiken der Bildung und deren Vermittlung betreffen.

Zu diesen Themenkomplexen wurde auf der Tagung „Was tun? – Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ das Labor „Sprachnischen schaffen“ durchgeführt. Darin konnten die teilnehmenden Menschen mittels eigener praktischer kultureller Tätigkeit Nischen kreieren und sich auf diese Weise am Beispiel der Muttersprache den damit verbundenen Themen vorsichtig annähern. Die Kernfrage, der im Labor nachgegangen wurde, besteht darin, wie Andersheiten und Fremdheiten in ihrem Eigenwert sprachlich und räumlich sichtbar gemacht, wahrgenommen, gespürt und reflektiert und dadurch anerkannt werden können. Dementsprechend lautet die Forschungsfrage für den Beitrag: Wie können kulturelle Praktiken aussehen, mit denen wir versuchen, uns der jeweils anderen, fremden Perspektive anzunähern, ohne diese direkt zu vereinnahmen, ihr etwas überzustülpen oder aufscheinende Differenzen zu nivellieren und damit Fremdes zum Verschwinden zu bringen?

Um dieser Frage auf die Spur zu kommen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Differenzen zwischen Geschichte als mündlicher Überlieferung und Geschichte als (auf)geschriebener Geschichte. Denn der Moment, in dem Geschichte aufgeschrieben wird, sorgt dafür, dass die Geschichte fixiert wird und sich nicht mehr mit den persönlichen Narrativen des jeweils erzählenden Menschen verwebt. Dazu einige Anmerkungen: Mündliche Überlieferung als Form einer intersubjektiven und intergenerationalen Weitergabe von Geschichte bzw. Geschichten verbindet sich zumeist mit Minderheiten. Mündliche Überlieferung steht in Beziehung zu der Person, die ein Narrativ weitergibt. Das erfordert einen produktiven Umgang der erzählenden Person mit den aktuellen, alltäglichen und „historischen“ Gegebenheiten. Das bedeutet, der Alltag der Menschen und ihre Themen sowie Praxen werden bemerkbar und machen sich in der und durch die Erzählung bemerkbar.

Im Unterschied dazu wird eine (auf)geschriebene Geschichte eher von der Majorität formiert und getragen. Diese Geschichte kann als vermeintliche Faktengeschichte verstanden werden. In unserem Kontext fällt auf, dass Kunstwerke aus der Geschichte im schulischen Kunstunterricht mittels formaler Kriterien vermittelt werden: In bestimmten Schulbüchern beispielsweise wird eine „Rezeption des ‚Primitivismus‘“ vorwiegend bezüglich seiner formalen Qualitäten behandelt; in manchen Schulbüchern findet dieser noch nicht einmal Erwähnung (Füllenkemper/Hoffheinz 2021:145). Auf den entsprechenden Bildern werden People of Color (PoC) abgebildet. Wenngleich diese Bilder ein Potenzial zur Auseinandersetzung mit rassistischen Gehalten ermöglichen könnten, bleibt es nur allzu leicht bei einer unreflektierten Beschäftigung mit Themen wie Rassismus und den Verschlingungen vom „deutschen Kolonialismus und den daraus resultierenden, noch heute wirksamen rassistischen Macht- und Dominanzverhältnissen“ (ebd.). Eine solche Form, mit

Geschichte umzugehen, kann als Repräsentationsgeschichte aufgefasst werden, die ferner damit einhergeht, dass Geschichte vorwiegend als objektive, universelle, für alle gleich gültige Geschichte verstanden wird (Tuhiwai Smith 1999:30).

Mündliche Überlieferung - eine vergessene Tradition?

Um dieser Frage nachzugehen, sollen im Folgenden einige Gedanken der neuseeländischen Maori Linda Tuhiwai Smith dargestellt und erläutert werden. Die Autorin legt in ihrem Buch „Decolonizing Methodologies“ (1999) im Kapitel „Is history important for indigenous people“ eine aus indigener und postkolonialer Perspektive heraus betrachtete Kritik am westlichen Begriff der Geschichte vor. Damit setzt sich Tuhiwai von einem Geschichtsverständnis ab, wie es in den meisten westlichen Traditionen vorherrscht, und schließt zudem an eine Kritik des Geschichtsbegriffs durch Poststrukturalisten und Feministen an. Diese gehen davon aus, dass der vorherrschende Geschichtsbegriff u.a. durch das Projekt der Aufklärung und durch eine patriarchale sowie kolonisatorische Perspektive bestimmt ist (Tuhiwai Smith 1999:29). Indigene Gruppen vertreten diesbezüglich die Position, dass eine (reflexiv-kritische) Auseinandersetzung mit Geschichte für ein Verständnis von heute relevant ist (Tuhiwai Smith 1999:29). Geschichte zurückzufordern ist ein kritischer und essenzieller Aspekt von Dekolonisation (Tuhiwai Smith 1999:29) und antirassistischen Praxen.

Mit dem Einsatz von schriftlich fixierter Geschichte beginnt, so liegt nahe, eine Normierung von Geschichte. Damit einher geht eine Vorstellung aus der Aufklärung, dass es eine Geschichte gibt von Menschen, die als vollwertig angesehen wurden, und anderen Menschen, denen ihr Menschsein abgeschrieben wurde (Tuhiwai Smith 1999:32). Die Scheidelinie für diese Menschlichkeitsidee wird oftmals mit der Fähigkeit zur Schrift, zur Literacy verbunden (ebd.). Das bedeutet, dass Menschen, die nicht schreiben konnten oder wollten, nicht als Menschen betrachtet wurden. Aus diesem Gedanken und den im Weiteren genannten Vorstellungen resultieren Praxen. Zugleich werden indigene Traditionen der Geschichtsbildung teilweise bis heute abgewertet. Dies erfolgt beispielsweise durch die Vorstellung, dass Geschichte ein kohärentes Ganzes sei (Tuhiwai Smith 1999:30). Um ein kohärentes Ganzes zu erstellen, wurden Systeme zur Klassifizierung, Regeln und Methoden entwickelt, mit denen es möglich wurde, Ereignisse und Wissen dahingehend zu selektieren, was in die Geschichtsschreibung aufgenommen wurde und was nicht (ebd.).

Eine andere Weise, mündliche Überlieferung als Geschichtsbeitrag zu übersehen, ist der Gedanke, dass Geschichte eine universelle Geschichte mit für alle Menschen und Gesellschaften gleichen Werten sei (ebd.). Auch die Annahme, dass es in der Geschichte um ein sich selbst verwirklichendes menschliches Subjekt gehe (ebd.), übersieht die Bedeutsamkeit von mündlichen Überlieferungen, denn diese erfolgen als intersubjektive Weitergabe. Ein ebenso wichtiger Punkt ist der Gedanke, dass Geschichte entlang binärer Konstruktionen verlaufe (ebd.:31). Das bedeutet nach Tuhiwai Smith, dass es eine Anfangszeit gibt und einige Kriterien, mithilfe derer bestimmt werden kann, wann etwas beginnt. Die Binarität zielt also auf eine Vorher-Nachher-Konstruktion ab. Tuhiwai Smith (1999:32) beschreibt dies mit folgenden Worten: „Historisch gesehen war das oft verbunden mit Konzepten der ‚Entdeckung‘, der Entwicklung von Alphabetisierung oder der Entwicklung einer bestimmten sozialen Formation“.

Sowohl der Phänomenologe Bernhard Waldenfels (s.u.) als auch der Geschichtswissenschaftler Christian Geulen, der eine Geschichte des Rassismus (2021) geschrieben hat, befassen sich auf unterschiedliche Weise mit dem Thema der Binarität. Laut Geulen (2021:52) entsteht in der Zeit der Aufklärung ein neues Menschenbild. Während in der Antike ein asymmetrischer Gegensatz von „Hellene/Römer vs. Barbar“ das

Menschenbild beschreibt und im Mittelalter ein asymmetrischer Gegensatz aus „Christ vs. Heide/Häretiker“, idealisiert die Aufklärung das Menschenbild hin zu einem radikalen Universalismus (Geulen 2021:52). Damit einher geht zunächst „eine Bestimmung von Zugehörigkeit, die kein Außen mehr kennt“ (ebd.). Diese Überlegung wandelt sich im Laufe der Aufklärung erneut.

Doch zunächst eine Überlegung dazu, wie der radikale Universalismus zur Zeit der Aufklärung aufgefasst wurde. Das Leben von Naturvölkern darin wird beispielsweise als „unverfälschter Urzustand“ idealisiert und die europäischen Verhältnisse als „Abweichung vom geraden Weg der Vervollkommnung“ (ebd.: 53). In beiden Perspektiven manifestiert sich der Versuch, erfahrbare kulturelle Differenzen dem Konzept des Universalismus unterzuordnen (ebd.). Der radikale Universalismus und die Idee einer universalen Menschheit verbinden sich mit einer Gleichsetzung des Menschheitsbegriffs mit einer „bestimmten bürgerlichen Schicht oder einer bestimmten Nation“ (ebd.: 54). Damit wiederum ist ein Dualismus von Menschlichem und Nichtmenschlichem (ebd.) verknüpft. „Die Idee der einen Menschheit schuf sich in diesen Fällen ihre eigenen Gegenbegriffe des Nichtmenschlichen“ (ebd.). Diese Überlegungen zur Geschichte sollen im Rahmen des vorliegenden Artikels nicht unter der Perspektive einer chronologisch ablaufenden Geschichte gefasst werden, vielmehr sollen sie Hinweise darauf geben, dass und wie zu unterschiedlichen Zeiten alltagsrassistische Dualismen kreiert wurden und immer noch werden.

Wenden wir nun in unorthodoxer Weise, nämlich über mehrere Jahrhunderte hinwegspringend, den Blick von der Zeit der Aufklärung auf Phänomene jüngerer postmoderner Geschichtsschreibung, wie diese beispielsweise von Foucault (1981) mit seiner Geschichte zum Wahnsinn im Werk „Wahnsinn und Gesellschaft“ vorgelegt wurde. Tuhiwai Smith (1999:32) bemerkt, dass in jüngerer Geschichte ebenfalls der Alltag ein Anliegen der Geschichte geworden ist. Alltagsphänomene spielen insbesondere in mündlichen Überlieferungen und Werken eine Rolle, wie diese von nomadisch lebenden indigenen Völkern praktiziert wurden. Tuhiwai Smith (1999:33) bezieht sich genau auf diese Perspektive von indigenen Völkern auf Geschichte. Das folgende Zitat dient als Grundlage für weiterführende Überlegungen, die zeigen, wie diese Perspektiven sich mit Praxen verbinden, die auch im Labor „Sprachnischen schaffen“ eingesetzt werden.

„The idea of contested stories and multiple discourses about the past, by different communities, is closely linked to the politics of everyday contemporary indigenous life. It is very much a part of the fabric of communities that value oral ways of knowing. These contested accounts are stored within genealogies, within the landscape, within weavings and carvings, even within the personal names that many people carried. The means by which these histories were stored was through their systems of knowledge. Many of these systems have since been reclassified as oral traditions rather than histories“.

Im Kontext des Labors „Sprachnischen schaffen“ soll versucht werden, an diese Gedanken anknüpfend einen Raum zu schaffen, in dem nicht nur eine Geschichte Bestand hat. Vielmehr dürfen verschiedene Geschichten miteinander ins Gespräch kommen und sich begegnen. Persönliche Narrative können als *contested stories* betrachtet werden, da sich diese auf bislang unsichtbare Aspekte beziehen und für eine offizielle Geschichtsschreibung als strittig erweisen. Die Idee von multiplen Diskursen verbindet sich mit dem Gedanken von Diskursen, die Pluralität ermöglichen, jedoch nicht beliebig sind, da diese intersubjektiv in Bewegung geraten und auf Augenhöhe stattfinden.

Je nach Gemeinschaft sehen die Narrative und damit verbundenen Wahrnehmungen anders aus. Diese Narrative sind zwar eng mit einer Machtpolitik verbunden, die das alltägliche Leben bestimmt, entziehen

sich dieser Machtpolitik jedoch gleichzeitig. Diese Narrative sind daher mindestens in zweifacher Hinsicht zu verstehen. Zum einen lassen sich Machtpolitiken und Alltagsleben nicht voneinander trennen, denn Machtpolitiken bestimmen das alltägliche Leben. Hier kann eine Assimilation stattfinden von kulturellen Praxen wie Kleidungsstilen, Sprachen und Ritualen. Dadurch werden Differenzen zwischen unterschiedlichen Kulturen nivelliert. Zum anderen entziehen sich alltägliche Praxen auf eine bestimmte Art und Weise den politisch herrschenden Machtpraxen. Darauf hebt Tuhiwai ab, wenn sie die strittigen Berichte und multiplen Diskurse in Genealogien, Landschaften, Schnitzereien, persönlichen Namen und mündlichen Traditionen verortet.

Als eine heute noch praktizierte mündliche Überlieferung kann Dengbej angesehen werden. Dies ist ein kurdischer Erzählgesang, mit dem sich die Aufgabe verbindet, vorhandene Erzähltraditionen weiterzuführen, aber auch selbst neue Geschichten zu finden und diese durch den Gesang lebendig werden zu lassen (vgl. [Karayakupoglu 2019](#)). Die kurdische Kultur versteht sich in der Tradition als mündliche Kultur, wenn auch heute nicht mehr so stark wie früher. Mündliche Kulturen entwickeln im Umgang mit der Weitergabe von Kultur eine besondere Kreativität, bei der es darum geht, kulturelle Ereignisse wie Geburten, Hochzeiten, Kriege, Liebesgeschichten und jahreszeitliche Traditionen intersubjektiv über Dörfer und über die Generationen hinweg als mediale Erinnerung weiterzutragen (ebd.). Dies erfolgt durch mündliche Überlieferungen, die von eurozentrischer Perspektive aus gesehen nicht als Hochkultur betrachtet werden (ebd.). Dennoch sind sie ein Handwerk, sie benötigen handwerkliches Können und Wissen. Mündliche Überlieferungen richten sich an Menschen wie dich und mich. Sie ermöglichen Überlieferungen von Dorf zu Dorf und über die Zeiten hinweg (ebd.). In der kurdischen Kultur werden Sänger*innen, die diese Tätigkeit ausüben, Dengbej genannt. Mit der Aufgabe eines Dengbej verbindet sich eine beinahe unsichtbare Tätigkeit: Sein Gesang stellt die kurdischen Ethnien in einen Zusammenhang, in eine Tradition über Jahrhunderte hinweg und in die Zukunft hinein.

Eine alternative Perspektive auf einen antirassistischen Umgang mit Sprache, wie diese in der Tradition der mündlichen Überlieferungen angelegt zu sein scheint, wird im Alltag immer dringlicher. Dies verdeutlicht eine exemplarische Studie zu alltagsrassistischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus dem Jahr 2021.

Exemplarische Studie zu Alltagsrassismus an Schulen

Rassismus bezieht sich nicht nur auf Extremphänomene, vielmehr bedarf seine Untersuchung einer Betrachtung und Analyse des Alltags. Dazu wurde für den Artikel exemplarisch die Studie *„Wenn Du mich noch einmal, braune Schokolade‘ nennst! Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland“* von Götz (2021) ausgewählt. Alltagsrassismus ist an deutschen Schulen an der Tagesordnung, wie diese Studie aufzeigt. Es wurden 1461 Kinder und Jugendliche vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) darin einbezogen (Götz 2021:18). Darüber hinaus wurde vertiefend in 22 Einzelfallstudien (themenzentrierten Interviews) nach den alltagsrassistischen Erfahrungen und Erleben der Kinder und Jugendlichen gefragt (ebd.). Dabei wurden Fragen und Aussagesätze betrachtet wie „Wo kommst du wirklich her?“ oder „Du kannst aber gut deutsch sprechen!“.

Eine solche vermeintlich harmlose Frage wie „Wo kommst du wirklich her?“ wird manchmal aus bloßem Interesse gestellt (Götz 2021:6). Die unterschwellig damit verbundene Botschaft weist jedoch darauf hin, dass der befragte Mensch aus der Perspektive des Fragenden nicht zu dieser Gesellschaft gehört, dass er

fremd ist (ebd.). Der befragte Mensch entspricht wohl nicht den Erwartungen, den Codes und den Normen des fragenden Menschen. Die Autor*innen der Studie stellen fest, dass „mehr als 7 von 10 Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte und dunklerer Hautfarbe [...] schon gefragt [wurden, Anm. d. Verf.], wo sie denn, wirklich‘ herkommen“ (Götz 2021: 52).

Auch die Aussage: „Du kannst aber gut deutsch sprechen!“ beispielsweise von Lehrkräften verweist auf alltagsrassistische Hintergründe. Zunächst klingt diese Aussage wie ein Lob, doch offenbar geht es dabei darum, den anderen Menschen als minderwertig abzuurteilen. Die Ergebnisse der Studie von Götz zeigen, dass „sieben von zehn weißen Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte eine solche Aussage als Kompliment“ verstehen. Hingegen empfinden „acht von zehn Heranwachsenden mit dunkler Hautfarbe diese Aussage als negativ. Insbesondere dann, wenn Kinder und Jugendliche in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und Deutsch ihre Muttersprache ist, ist diese unreflektierte Aussage von Lehrkräften verletzend“ (2021; Repräsentativstudie zu Alltagsrassismus-Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen).

Damit verweisen die Ergebnisse der Studie darauf, dass es gerade an Schulen, aber auch darüber hinaus eine Leerstelle in Bezug auf ein Verhältnis zum Fremden gibt. Im Folgenden stellen wir Überlegungen von Waldenfels zum Thema Fremdheit vor.

Theorie des Fremden von Waldenfels

„Das Fremde zeigt sich, indem es sich uns entzieht“ (Waldenfels 1997:42). Waldenfels (1997:43) stellt die Frage, womit ein Fremdwerden einsetzt, und formuliert zwei Perspektiven, mit denen wir uns dem Thema der Fremdheit nähern können: Entweder setzt Fremdwerden bei einem selbst oder beim anderen ein. In beiden Fällen geht dies mit einer binären Sichtweise vom Fremden und dem Selbst einher. Entweder tritt mir der Andere als Fremder gegenüber oder ich fühle mich als Fremder unter Anderen (ebd.). Beide Perspektiven sind gekennzeichnet von einer „Abweichung vom Normalen“ (ebd.). Je nachdem wo die Leitlinie der Normalität eingeführt wird, weichen entweder der Andere oder wir selbst von einer wie auch immer gearteten Normalität ab (ebd.). Diese binäre Verortung kennzeichnet alle Regionen der Fremdheit (ebd.). Wenn die Grenzlinie für das Fremde zwischen Normalität und Nichtnormalität gezogen wird, kann jeder Mensch in die Lage geraten, sich fremd zu fühlen. Aus den vorangegangenen Überlegungen resultieren weitere Fragen wie

- „Was ist Normalität und für wen ist was Normalität?“
- „Sind Fremde besser als Normale oder größer oder schöner oder stärker oder fleißiger oder sind Normale besser, größer, schöner, stärker oder fleißiger als Fremde?“

Diese Fragen sollen und können im Kontext des Beitrags nicht beantwortet werden, vielmehr sollen sie als gezielt provokative Anhaltspunkte gesehen werden, um einen persönlichen Dialog zu eröffnen und um Mechanismen des Abweichens und Abwehrens auf die Spur zu kommen.

Mit der binären Verortung des Fremden zwischen Selbst und Fremdem gehen zwei klassische Motive einher, von denen sich Waldenfels (Waldenfels 1997:44) absetzt: entweder eine Bedrohung des Normalen durch Fremdes oder eine Faszination vom Fremden (ebd.). Erstens kann Fremdes dem Selbst zur Konkurrenz werden oder mit Angst verbunden sein: Das Fremde kann das Selbst beispielsweise zu überwältigen suchen (ebd.). Diese Angst vor dem Fremden kann u.a. mit Machtinteressen, Grenzziehungen und Grenzsetzungen verbunden sein, um das Eigene vor Selbstverlust zu schützen. Daraus folgt ein kategorischer Ausschluss

des Fremden. Metaphorisch gesprochen bleibt die Tür für das Fremde verschlossen.

Oder, zweitens, kann das Fremde zu „durch die Ordnungen des eigenen Lebens mehr oder weniger ausgeschlossene[n]“ Möglichkeiten verlocken und damit ein Begehren auslösen (ebd.). „In beiden Fällen entzieht sich das Fremde einer bestimmenden Einordnung“ (ebd.).

Zugleich ist eine Erfahrung des Fremden verbunden mit einer Erfahrung der Grenzen zwischen Eigenem und Fremden (ebd.). Diese Grenzen geraten in Bewegung, wenn das Fremde in die Nähe des Selbst rückt. Waldenfels unterscheidet zwischen Anderen, die die Eigenheitssphäre erweitern (1997:47), und Fremden, die sich einer solchen Erweiterung entziehen. Über Fremdes kann nicht verfügt werden. Eine Art des Umgangs mit dem sich entziehenden Fremden ist der Versuch der Vernichtung des Fremden (ebd.: 48) und eine andere ist der Versuch der Aneignung des Fremden (ebd.: 48). Die Vernichtung des Fremden fasst Waldenfels (1997:49) als Extremfall auf und verweist auf ökonomischere Formen einer Bewältigung des Fremden, auf eine Aneignung des Fremden.

Diese Aneignung kann durch folgende Mechanismen geschehen: Fremdes kann erstens durch Erkenntnisleistung bewältigt werden. Dieses kann mit dem Versuch einhergehen, einem Beunruhigenden, welches vom Fremden ausgeht, durch eine Erkenntnisleistung habhaft zu werden (ebd.). Damit ist die Vorstellung verbunden, dass uns, wenn wir das Fremde erkannt haben, es nichts mehr anhaben kann. Auch können zweitens die Überlegung von Entfremdung als vorübergehender Zustand, der zu Freiheit und Vernunft führt (ebd.), und drittens jegliche Arten von Zentrismus als Formen der Aneignung verortet werden, wie Zentrismen, die versuchen, das Fremde auf das Eigene zurückzuführen – wie es im Egozentrismus (individuelles Eigenes) und im Ethnozentrismus (kollektives Eigenes) geschieht. Ebenso können Zentrismen versuchen, Eigenes und Fremdes einem Allgemeinen unterzuordnen wie der Logozentrismus (ebd.) oder wie der Eurozentrismus, der danach strebt, „im Eigenen das Allgemeine und im Allgemeinen das Eigene wiederzufinden“ (ebd.).

Mit Waldenfels soll daher versucht werden, die im ersten Abschnitt vorgestellte Forschungsfrage an das Labor „Sprachnischen schaffen“ heranzutragen. Er fragt: „Wie oder von woher [können] wir vom Fremden sprechen, ohne ihm seine Fremdheit zu rauben“ (Waldenfels 1997:50). Dies spricht folgende Thematik an: Von welcher Perspektive aus können wir über uns Unbekanntes sprechen, ohne dieses zu vereinnahmen, ohne, dass wir es uns aneignen bzw. ohne eine unaufhebbare Differenz zu nivellieren. Oder anders und auf den Kontext des Labors hin formuliert: Welche „Sprachnischen“ ermöglichen ein offenes tastendes Sprechen vermittelt einer noch unbesetzten Sprache, in der sich uns Unbekanntes als Fremdes oder zumindest Differentes spürbar zeigen oder ereignen kann. Diese Art des Sprechens kann nicht auf vorgefertigte Antworten oder eine vorgefertigte Sprache zugreifen. Sie wird daher von uns (den Autor*innen des Artikels) als ‚prekäres Sprechen‘ bezeichnet. „Es fragt sich, wie Fremdes als Fremdes auftreten kann und wie es sich der Zudringlichkeit diverser Aneignungsversuche zu erwehren vermag (ebd.). Waldenfels’ Antwort dazu lautet, dass wir den Bann der Aneignung nur unterbrechen können, indem wir nicht bei uns selbst, sondern woanders und bei dem Gefühl der Beunruhigung beginnen (Waldenfels 1997:52). Damit verbindet sich kein reproduktiver Vorgang, vielmehr liegt die Chance im Anspruch des Fremden darin, Sinn zu produzieren und bestehende Sinnbezüge anzutasten, diese zu stören (ebd.).

Hier genau lässt sich eine Verbindung zu mündlichen Überlieferungen ziehen, wie Tuhiwai diese versteht, denn wenn mündlich überlieferte Geschichten und Narrative als strittige Berichte verstanden werden, so greift diese Praktik der mündlichen Tradition bisherige Sinnzuschreibungen zu Geschichte als fixierte,

kohärente und universell aufgeschriebene Geschichte an. Der Anspruch des Fremden fordert neuartige Antworten des Selbst heraus, diese Antworten gehören jedoch weder dem Selbst noch dem Anderen an, diese Antworten entstehen vielmehr zwischen Welt und Selbst (Waldenfels 1997:53).

Labor – Sprachnischen schaffen

Mit dem Labor „Sprachnischen schaffen“ wurde unter Bezugnahme auf die Themen der mündlichen Überlieferung und Fremdheit ein Raum für Muttersprache und rassismuskritische Praktiken geöffnet. Im Labor wurde gemeinsam mit kulturellen Praktiken eine andere Form von Sprechen erprobt und so reflektiert. Ein praktischer Ausgangspunkt dafür bildeten Methoden zur Visualisierung von Alltagssprachlicher Verständigung – ein Sprachnetz – und eine Stickeraktion, mit der im Außenraum des Tagungsortes visuelle Sprachnischen geschaffen werden konnten.

Dialogische Reflexion zur Muttersprache: Ein O-Ton einer Teilnehmer*in, die gebeten wurde, einen Erfahrungsbericht (Gedächtnisprotokoll) zu verfassen, zeigt, was sie im Labor erlebte.

„Der Workshop war ein Gespräch [...], in dem eine Begegnung stattgefunden hat. Wir haben uns über Sprache, genauer gesagt über unsere, Muttersprache' unterhalten. Ich habe gemerkt, dass es mir schwerfiel, eine Sprache für das zu finden, was Muttersprache für mich eigentlich ist und was sie bedeutet. Nicht zuletzt, weil ich zweisprachig aufgewachsen bin und meine Eltern eine Migrationsgeschichte haben. Mir ist klar geworden, dass Muttersprache eng mit Identität verbunden ist. Und Identität wiederum mit Sozialisation zusammenhängt. Wie wird die Sprache/wie werden die Sprachen, die ich als meine Muttersprache(n) sehe, in der Gesellschaft bewertet bzw. konnotiert? Wie hängt Muttersprache und Assimilation zusammen? In welchen (sozialen) Räumen begegne ich meiner/n Muttersprache(n)? Warum habe ich bisher kaum mit anderen Menschen darüber gesprochen, was für sie Muttersprache bedeutet? Dies ist ein Teil der Fragen, die mir in und nach dem Workshop aufkamen. [...]. Ich war auch sehr berührt von euren Geschichten und Gedanken.“

Die folgenden Antworten von Ismail Karayakupoglu und Martina Janßen spinnen responsiv das auf der Tagung im Labor „Sprachnischen schaffen“ entstandene Sprachnetz erinnernd weiter.

Aus Ismail Karayakupoglus Perspektive ging es in dem Gespräch nicht darum, einen korrekten sprachlichen Ausdruck zu bedienen, sei es in einem akademischen oder grammatikalischen Sinne. Jede/r konnte so sprechen, wie sie oder er es kann und möchte. Das Gespräch bot die Möglichkeit, sich jenseits von solchen vorherrschenden Regeln und Normen auszutauschen. Rassismus und Muttersprache sind, so Karayakupoglu, untrennbar miteinander verbunden. Daran knüpfen sich Fragen an wie: Welche Sprache darf gesprochen werden? Welche ist die Amtssprache? Welche ist die Machtsprache? Welche Sprachen können von der Macht ignoriert werden? Was geschieht, wenn die Muttersprache fehlt? Wo und wie verbindet sich mit Sprache ein persönlicher Ausdruck?

Für Martina Janßen wurden alltägliche Empfindungen und persönliche Erfahrungen der Anderen im intersubjektiven Geschehen zum Anlass, sich über ihre eigene Geschichte auszutauschen und zu verständigen. Innerhalb der Gruppe im Labor „Sprachnischen schaffen“ haben wir uns viel über unsere Erinnerungen, persönliche Erfahrungen und Geschichten ausgetauscht. Auf diese Weise konnten Themen, die einen sehr persönlichen Zugang zum Thema der Muttersprache ermöglichen, Raum greifen,

beispielsweise Beziehungen zu uns nahestehenden Personen. Im Kontext der Gruppe konnte ich mich von den Erzählungen der anderen Menschen berühren lassen, ohne direkt eine vorgefertigte Antwort parat zu haben. Geschichte und Geschichten wurden thematisch wie ein Netz verwoben. Ein Sprachnetz der gesprochenen Sprache und ein Sprachnetz von sichtbaren, auf dem Boden gespannten roten Fäden, die von einer Person zur nächsten führten, verbanden die einzelnen Teilnehmer*innen und verwiesen zugleich auf intersubjektive Differenzen.

Stickeraktion zur Mutterzunge: In anderen Sprachen wird nicht von Muttersprache gesprochen, vielmehr heißt der entsprechende Ausdruck dafür „Mutterzunge“ (*mother language, langue maternelle* etc.). Für den Workshop wurde ein vorgedrucktes, selbstklebendes Zungenbild entwickelt, das die Muttersprache als Mutterzunge symbolisiert. Die Teilnehmer*innen wurden gebeten, nach dem Gespräch über Muttersprache einen Stift zu nehmen und mit diesem spontan und intuitiv einen Slogan oder eine Notiz auf das Mutterzungensymbol zu schreiben oder darauf zu zeichnen. Auf dem Tagungsgelände sollten sich die Teilnehmer*innen einen Ort außerhalb des Workshopraums suchen, wo sie den Sticker aufkleben konnten. Von dem Ort, den sie für ihren Slogan, ihre Notiz oder ihre Zeichnung gefunden hatten, sollten sie ein Foto machen.

Mit der Stickeraktion werden Innenraum und Außenraum verbunden und diskursive Aspekte in eine Aktion umgesetzt / gebracht. Der bezeichnete und bemalte Mutterzungensticker wird aufgeklebt, um anderen Menschen, die diese Sticker später entdecken, ähnlich einer Flaschenpost oder einem Brief für die Zukunft eine Nachricht zu hinterlassen. Nur dass diese Nachricht durch die Mutterzunge eher den Wunsch hat, eine aufrüttelnde, vielleicht auch befremdende Frage für Andere zu hinterlassen. Auf diese Weise übernehmen die Teilnehmer*innen eine noch aktivere Rolle als zuvor, denn sie bestimmen den Ort an dem der Sticker aufgeklebt wird. Zugleich wird mit der Stickeraktion das Thema „Sprachnischen schaffen“ visualisiert, wie folgender im Außenraum aufgeklebte Sticker einer*s Teilnehmer*in zeigt:



Fazit und Ausblick

In diesem Fazit und Ausblick soll die Forschungsfrage, die an das Labor „Sprachnischen schaffen“ gestellt wurde, beantwortet und ein Ausblick gegeben werden. Die Forschungsfrage für den Beitrag lautete: Wie können kulturelle Praktiken aussehen, mit denen wir versuchen, uns der jeweils anderen, fremden Perspektive anzunähern, ohne diese direkt zu vereinnahmen, dieser etwas überzustülpen oder aufscheinende Differenzen zu nivellieren und damit Fremdheit zum Verschwinden zu bringen?

Im Labor „Sprachnischen schaffen“ konnte das Verhältnis zur Muttersprache erstens durch den gemeinsamen Austausch mittels persönlicher Geschichten in Bewegung versetzt und damit reflektiert werden. Fragen konnten entstehen, Verwunderung einsetzen und ein Berührt-Sein konnte sich einstellen. Zweitens konnten die eigenen Geschichten durch ein Sprachnetz sichtbar gemacht und drittens durch kreative Mittel wie die Mutterzunge als Frage im fremden Raum verortet werden. Im Labor „Sprachnischen schaffen“ haben wir uns vor einem mehrsprachigen Hintergrund auf Deutsch verständigt, wobei der mehrsprachige Hintergrund die Gelegenheit erhielt, im Gespräch in den Vordergrund zu rücken.

Der zu Muttersprachen geführte Austausch führte in den Differenzen und in den jeweiligen Fremdheiten zu Fragen und Antworten, die nicht antizipiert werden konnten und von denen einige bis heute auf Antwort warten. Bisherige Antworten entstanden als kreative Antworten im tastenden Modus angesichts des Anspruchs des Fremden, also ausgehend von einer Beunruhigung durch den Anderen als fremden Anderen. Wie bei mündlichen Überlieferungen lag der Fokus auf der intersubjektiven Weitergabe von alltäglichen Politiken des Lebens, die im Leib und in den Produkten der Menschen gespeichert werden und durch eine Versprachlichung und Verortung im Raum in Bewegung geraten konnten. Die für das Labor gewählten Zugänge ermöglichten, wie die sichtbaren Verwebungen und Verwicklungen aus dem Labor zeigen, eine intensive und zugleich antirassistische Perspektivierung des Themas Muttersprache. Interessant wäre es, das Labor „Sprachnischen schaffen“ in weiteren Kontexten durchzuführen und dahingehend weiter zu forschen, wie und von woher ein antirassistisches Sprechen und dessen räumliche Verortungen als kulturelle Praktiken vor dem Hintergrund von indigenen Theorien und Theorien zu Fremdheit noch mehr Raum greifen können, ohne dabei eine Prekarität des Sprechens – ein vorsichtig suchendes und tastendes Sprechen – aufs Spiel zu setzen.

Verwendete Literatur

Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.) (2021): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (korrigierte Auflage). Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.

Foucault, Michel (1981): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Füllenkemper, Maike/Hoffheinz, Marlene (2021): Eine Praxis des Gegenlesens: Über die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Rezeption des deutschen „Primitivismus“ im Kunstunterricht. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). . Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.

Geulen, Christian (2021): Geschichte des Rassismus. 4., aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck.

Götz, Maya (2021): „Wenn Du mich noch einmal ‚braune Schokolade‘ nennst! Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland“. In: www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/rassismus.htm (letzter Zugriff am 07.03.2022).

Internet-Blog (N.N.) (2021): Repräsentativstudie zu Alltagsrassismus-Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen. 13.10.2021.
<https://www.berlin.de/politische-bildung/politikportal/blog/artikel.1135039.php> (letzter Zugriff am 07.03.2022).

Karayakupoglu, Ismail (IK) (2019): In: <http://fragmente-digitaler-vermittlung.de/dengbej-als-traditionale-form-der-kunst-und-kultur-vermittlung/> (letzter Zugriff am 07.03.2022).

Tuhiwai Smith, Linda (1999): Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. London: Zed Books; University of Otago Press.

Waldenfels, Bernhard (2008): Von der Wirkmacht und Wirkkraft der Bilder. In: Boehm, Gottfried/Mersmann, Birgit/Spies, Christian: Movens Bild. Zwischen Evidenz und Affekt, Eikones (45–63), Paderborn: Fink.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. 1. Auflage. Hrsg. von Regula Giuliani. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden: Studien zur Phänomenologie des Fremden. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ismail Karayakupoglu , Martina Janßen (2022): Sprachnischen schaffen. Labor für rassismuskritische Fachdidaktik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/sprachnischen-schaffen-labor-rassismuskritische-fachdidaktik>

(letzter Zugriff am 11.11.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Spiele und Spiele: Erfinden als riskante und reflexive kulturelle Bildungspraxis

von **Nikola Dicke**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Aleatorik | Bildungsprozess | DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst | Handlung | Praxis | Praxistheorie | Risiko | Spielen | Subjekt | Subjektivierung | 12. Netzwerktagung

Abstract

Zur „Gravenhorster SAISONALE* – temporäre Kloster.Garten.Kunst“, einem dreijährigen Programm mit partizipativen Kunstprojekten im Außenraum des *DA, Kunsthauses Kloster Gravenhorst* im Münsterland realisierten Zoltan Labas, Spieleautor und Bühnenbildner, und ich, Zeichnerin, Installationskünstlerin und Kunstpädagogin, 2020 das Projekt „Kreis.Spiel.Garten“. Für den Außenraum des ehemaligen Zisterzienserinnenklosters gestalteten wir ein räumlich strukturiertes, aber inhaltlich offenes Spielfeld, auf dem und für das wir seitdem gemeinsam mit verschiedenen Gruppen Spiele und Spielideen entwickeln. Gemeinsam mit Studierenden der Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück entstand auf diese Weise das Spiel „Ein königliches Spektakel“, das in diesem Artikel als Beispiel für eine Kulturelle Bildung dient, die Partizipation an Kunst als menschliche reflexive Praxis (Bertram 2018) praktiziert. Die Kontingenz des Spiels weist auf die begrenzte Verfügbarkeit des Menschen über sich selbst und die Ausgänge seiner Handlungen hin und damit auf ein Subjekt- und Handlungsverständnis, das den Menschen nicht als überdauerndes Ganzes und autonomen Urheber seiner Handlungen (Alkemeyer 2013:34) ansieht. Entlang der erweiterten praxistheoretischen Position von Thomas Alkemeyer, des relationalen Subjektivitätskonzepts von Norbert Ricken und des Handlungsverständnisses Hannah Arendts wird Spielen als beispielhafte Kulturelle Bildungspraxis etabliert. Spielen und Spiele-Erfinden können als riskante und reflexive Kulturelle Bildungspraktiken verstanden werden, die Handeln und Subjektivierung als Anderstun und -werden ermöglichen.

Das DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst - Ort der Kunst und Kulturellen Bildung

Das DA, *Kunsthaus Kloster Gravenhorst* wurde im Rahmen der Regionale 2004, einem landschaftlichen und kulturellen Infrastrukturprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen, ins Leben gerufen (Wolter 2007) und hat sich seitdem als Institution für partizipative und ortsspezifische zeitgenössische Kunst international etabliert. Abseits der Metropolen im landwirtschaftlich geprägten Münsterland situiert, folgt das *Kunsthaus* nicht dem Konzept eines neutralen White Cube, sondern nimmt mit seinem Programm auf seine historischen und ökologischen Zusammenhänge Bezug. Als ehemaliges Zisterzienserinnenkloster, das 1256 gegründet und im Zuge der Säkularisation im 19. Jh. aufgelöst wurde (Andersen et al. 2022:6), setzt das DA, *Kunsthaus* die Klostertradition fort, den Alltag zu transzendieren und Bildung und Kunst zu fördern. Dabei wird „Kunst nicht als schmückendes Beiwerk, als kompensatorische Verschönerung der Gesellschaft, sondern als Forschung, Spiel und kritischer Diskurs im aktuellen gesellschaftlichen Kontext verstanden“ (Andersen 2005). Diese Kunst ist in die Lebenszusammenhänge der Menschen im ländlichen Raum eingebunden und ermöglicht eine „Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf [... und die ...] Fähigkeit zum Teilhaben an gesellschaftlichen Prozessen“ (Andersen 2005). Berit Gerd Andersen, Leiterin des DA, *Kunsthauses*, schließt mit diesem Kunstverständnis nicht nur an den Erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys (Nichols 2021:361) und die Fluxus-Bewegung an, sondern konstituiert das Kunsthaus explizit als Ort Kultureller Bildung. Auf beide Aspekte komme ich weiter unten zurück.

Die Umsetzung des Leitbildes des DA, *Kunsthauses* geschieht z.B. im Stipendienprogramm „KunstKommunikation“ innerhalb von partizipativen Kunstprojekten, „die nicht vorrangig ergebnis-, sondern prozess- und erfahrungsorientiert“ (Andersen 2004) sind. Auch das Format „Gravenhorster SAISONALE* – temporäre Kloster.Garten.Kunst“ versammelte 2019 bis 2021 temporäre, zeitgenössische Kunstinterventionen auf der Freifläche „rund um das Kloster [...], die dort im weitesten Sinne ‚klostergärtnerisch‘ agierten“ (Andersen et al. 2022:6). Bei der Sanierung des ehemaligen Klosters und dem Umbau zum Kunsthaus wurden die Außenanlagen nicht mit historisierenden Elementen typischer, aber für Gravenhorst nicht belegter Konventsgärten gefüllt, sondern sehr zurückhaltend gestaltet, um sie „für künstlerische Interventionen offen zu halten“ (Schmidt 2022:10). So konnten die einzelnen SAISONALE*-Projekte die Freiflächen zur Thematisierung von ökologischen, nachhaltigen, klimakritischen und gartenkulturellen Fragen nutzen und gemeinsam mit Besucher*innen, Helfer*innen und den drei Kuratorinnen der SAISONALE* bespielen. Übereinstimmend mit dem gemeinschaftsorientierten Ansatz des DA, *Kunsthauses* wurden die kulturellen und „globalen Themen und Fragestellungen in ganz praktische, selbst erfahrbare Handlungen geerdet“ (Andersen et al. 2022:7).

Der Kreis.Spiel.Garten und das Spektakel-Spiel - partizipative Kunst im Raum

Im ersten SAISONALE*-Jahr erforschten Swaantje Günzel und Jan Philip Scheibe auf diese handlungs- und gemeinschaftsorientierte Weise in ihrem Projekt „PRESERVED//Grünkohl/Gravenhorst“ künstlerisch die identitätsstiftende kulturelle Bedeutung des Grünkohls für die westfälische Region. Im zweiten SAISONALE*-Jahr galt es, dem abgeernteten Grünkohlacker vor dem Westflügel des *Kunsthauses* ein neues Aussehen und eine andere experimentelle Bedeutung zu geben. Zoltan Labas, Spieleautor und Bühnenbildner aus Berlin, und ich als Zeichnerin, Installationskünstlerin und Kunstpädagogin aus Osnabrück – räumlich nahe bei Gravenhorst und auch inhaltlich als ehemalige DA-Stipendiatin mit dem Kunsthaus sehr vertraut – entwarfen dafür den Kreis.Spiel.Garten, der von vielen tatkräftigen Helfer*innen in die Realität umgesetzt

wurde und wird. Denn seine jetzige Gestalt ist nicht endgültig, sondern wandelt sich mit der Blütenfolge der Pflanzen, die als sechsteiliger Farbkreis nach Goethes Farbenlehre (Goethe 1810: 153ff) angeordnet sind, mit der auf die Blüten abgestimmten Aktivität der Insekten und mit den mit Wetter und Jahreszeiten variierenden Bewegungen der Menschen (Dicke 2021b:4).

Der Kreis.Spiel.Garten besteht aus je einem Kreis für den Garten und für das Spielfeld im engeren Sinne. Im Garten wird ein rundes Hochbeet mit vier Metern Durchmesser, in dem die Pflanzen im Goethe'schen Farbkreis wachsen, von einem ebenfalls vier Meter breiten Mulchweg umgeben, der wiederum von sechs Bänken gesäumt und einem bewachsenen Zaun begrenzt ist. „Die konzentrische Anordnung des Gartens spiegelt sich im Spielfeld wider, auf dem ebenfalls ein dunkler vier Meter breiter äußerer Ring einen inneren Kreis mit vier Metern Durchmesser umschließt.“ (Dicke 2021c:10) Gartenkreis und Spielkreis werden durch einen vier Meter langen Weg miteinander verbunden. Bespielt wird jedoch nicht nur der Spielkreis, sondern auch der Gartenkreis, der umgebende Rasen, ein kreisrunder Hügel und ein Weg, der eine Achse zwischen den Doppelkreisen und dem Hügel bildet.



Abb. 1: Nikola Dicke, Zoltan Labas, Kreis.Spiel.Garten im Klostergrün des DA, Kunsthauses Kloster Gravenhorst, Fotografie: Nikola Dicke

Diese skulpturalen Elemente verkörpern mit den von eins bis sechs auftretenden Zahlen sowohl Regelhaftigkeiten als auch Spannungen (vgl. Abbildung 1). Darin „war schon fast ein komplettes Spiel enthalten, man musste es nur noch mit Inhalt füllen. Aber wir waren in dieser Hinsicht sehr zurückhaltend, weil wir den Plan hatten, dass der Inhalt von anderen Leuten kommen sollte“ (Dicke et al. 2022:42), erklärt Zoltan Labas im Gespräch mit mir und der Studentin Friederike Lüdtker für den Katalog zur Gravenhorster

SAISONALE*. Friederike Lüttke ist eine der Teilnehmer*innen des Seminars „Kunst und Spiel“ am Institut Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück, die gemeinsam mit Zoltan Labas, der Kuratorin An Seebach und mir das Spiel „Ein königliches Spektakel“ entwickelt haben. Bedingt durch die Kontaktbeschränkungen der Corona-Pandemie im Sommer 2020 versuchten wir im Seminar „Kunst und Spiel“, anhand eines 70 Zentimeter großen Papiermodells des Spielfeldes Spiele zu erfinden (vgl. Abbildung 2).



Abb. 2: Zoltan Labas, Modell des Kreis.Spiel.Gartens, Fotografie: Zoltan Labas

Der Schritt vom realen Bau zum Modell, der üblicherweise in Kunst und Architektur in umgekehrter Reihenfolge erfolgt, war interessant und ermöglichte eine erste Spielidee. Dennoch fiel es allen Beteiligten leichter, „das Spiel weiterzuentwickeln, als sie endlich wieder den Spiel-Raum betreten durften, darin herumlaufen und miteinander ausprobieren konnten, was funktioniert und Spaß macht“ (Dicke et al. 2022:43).

Im Spiel „Ein königliches Spektakel“ erlangt die-/derjenige Spieler*in die Krone und die Nachfolge der amtierenden Königin/des amtierenden Königs, die/der außergewöhnliche und spektakuläre Lösungen für die auf Spielkarten in farbigen Umschlägen gestellten Aufgaben findet. Die amtierende Königin/der amtierende König entscheidet jeweils vom Thron auf dem Hügel aus, welche der anderen Spieler*innen im Spielkreis die Aufgabe am besten erfüllt hat. Sie/Er darf sich dabei von der Hofnärin/dem Hofnarr beraten lassen oder aber selbst entscheiden (vgl. Abbildung 3).



Abb. 3: Szene aus dem Spiel „Ein königliches Spektakel“: Blick vom königlichen Thron, Fotografie: Michael Jezierny

Die Hofnärin/Der Hofnarr ist außerdem Farbläufer*in und „würfelt“ die Farben und damit die den Farben zugeordneten Themengebiete, indem sie ihren Lauf um das Farbenhochbeet auf das Glockenzeichen der Königin/des Königs hin stoppt. Der Willkür der königlichen Entscheidung entspricht die dadaistische und fluxusartige Tendenz der Aufgaben. „Sei ein Viereck!“, „Stelle pantomimisch dein Zimmer dar!“ oder „Erfinde ein neues Wort und rufe es laut!“ (Dicke/Labas 2021:24) sind Anweisungen, bei deren Erfüllung bekannte Handlungsmuster aus dem Alltag oder Strategien aus traditionellen Spielen nicht weiterhelfen, sondern Spieler*innen Risiken eingehen müssen. Dennoch sind die Spieler*innen motiviert, das Ziel zu erreichen und den königlichen Hügel mit dem Thron und die Krone, die ihnen stets vor Augen stehen, zu erobern.

Das Spektakel-Spiel vereint alle vier Kategorien der bekannten Spiele-Einteilung des Kulturphilosophen Roger Caillois: Agon (Wettstreit), Alea (Zufall), Mimicry (Maskerade) und Illinx (Rausch) (Caillois 2017 [1958]:33), wobei der Rausch der schnellen Bewegung nur bei der Farbläufer*in und bei der Ausführung entsprechender Bewegungsanweisungen zum Tragen kommt. Die Maskerade geschieht durch das Eintreten in den Spielraum und das Wählen einer Farbe, der ein Aufgaben-Themenfeld (z.B. „Eckiges“, „Tiere“ oder „Orte“) und eine Kopfbedeckung (z.B. gelber Bauhelm, orangefarbener Trichter oder violetter Papierhut) zugeordnet sind. Für die Königin/den König sind die Krone und eine Glocke, für die Närrin/den Narr eine bunte Narrenkappe und ein Narrenspiegel mit Schellen vorgesehen. Mit diesen Kopfbedeckungen schlüpfen die Spieler*innen in ihre Rollen. Damit wird deutlich, dass das Spiel „nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben“ (Huizinga 1997 [1938]:16) ist, sondern etwas Abgeschlossenes und Begrenztes, das sich „innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum“ (Huizinga 1997 [1938]:18) ereignet. Beendet wird

das Spektakel-Spiel mit einer Prozession, bei der die Krone an die Gewinnerin/den Gewinner übergeben und gegen die Narrenkappe getauscht wird. Der neuen Königin/dem neuen König wird inmitten der Blumenfülle des Gartenkreises gehuldigt (Dicke/Labas 2021:22) (vgl. Abbildung 4).



Abb. 4: Szene aus dem Spiel „Ein königliches Spektakel“: Prozession um das Blumenbeet, Fotografie: Michael Jezierny

Alea und Agon befinden sich im Spektakel-Spiel in ständigem Widerspruch: Jede Spieler*in gibt ihr Bestes und wünscht sich ihre „Vorrangstellung auf einem Gebiet anerkannt zu sehen“ (Caillois 2017 [1958]:37), in diesem Fall ihre kreative und spontane Performance bei der Befolgung einer zufälligen und manchmal kryptischen Handlungsanweisung. Wenn dann die Königin/der König eine Spieler*in unter der Konkurrenz ausgewählt und die Spieler*in dadurch einen Farbumschlag gewonnen hat, bringt sie das nicht zwangsläufig näher zum proklamierten Ziel des Spiels, nämlich durch Anstrengung und Einsatz Staatslenker*in zu werden. Denn bei der Belohnung kommt wie auch schon bei den Anweisungen Alea ins Spiel. Die Belohnungen sind den Aufgaben zufällig zugeordnet und lauten z.B.: „Wähle einen beliebigen Umschlag und die enthaltene Anweisung!“ oder „Egal, was ihr tut, der Hofnarr wird König!“ (Dicke/Labas 2021:24). Mit diesem Widerstreit von Alea und Agon wird das Leistungsprinzip ad absurdum geführt. Rollenerwartungen oder Ordnungen, die auf angemessenen und gesellschaftlich akzeptierten Interaktionsformen beruhen, werden in den Aufgaben und Belohnungen bewusst enttäuscht und aufgebrochen.

Das Spektakel-Spiel spiegelt nicht einfach modellhaft die Welt, sondern bildet eine eigene Welt, die relativ autonom ist, „aber zugleich Bezug auf eine (oder mehrere) Welt (oder Welten) außerhalb des Spiels nehmen“ (Gebauer/Wulf 1998:195). Das Spektakel-Spiel stellt die Welt bewusst auf den Kopf und infrage. Das Spiel bietet neue Sichtweisen auf die Welt und darüber hinaus neue Sichtweisen auf die routinisierten Erkenntnispraktiken, mit denen wir sonst Welt begreifen (Christ 2012:107).

Spielen wird als gewagtes Handeln mit ungewissem Ausgang bewusst, in dem man dem (ästhetischen) Urteil anderer ausgesetzt ist und in dem man riskiert, das eigene Unvermögen zur Schau zu stellen und zu scheitern (Wetzel 2005:169). „In der Wirklichkeit, diese unterlaufend, weil [ihre] Reglements aussetzend, fungiert Spiel in Form eines subversiven Moments und bietet Chancen der Persönlichkeitsentwicklung“ (Weiß 2020: 77). Gabriele Weiß betont nicht nur die konstruktiven Entwicklungsmöglichkeiten des Spielens, die darin bestehen, dass im Spiel Selbst- und Weltverhältnisse sowohl wiederholt als auch kreativ transformiert werden können. Sie macht stattdessen auf die destruktiven Momente aufmerksam: „Das Wagnis, sich ins Spiel zu (be-)geben, sich und seine Welt aufs Spiel zu setzen, der Kontingenz und dem Zufall auszusetzen, deutet auf die Begrenztheit der (völligen) Verfügung über sich selbst im Spiel.“ (Weiß 2020: 78)

Das Spiel als Brennglas des Handlungs- und Subjektverständnisses

Diese begrenzte Verfügbarkeit oder sogar Unverfügbarkeit des Menschen über sich selbst und die Ausgänge seiner Handlungen ist jedoch nicht nur im Spiel gegeben, sondern kann generell für das Handlungs- und Subjektverständnis geltend gemacht werden, für das jedoch das Spiel als Brennglas fungiert.

Wie alle Spiele hat auch das Spektakel-Spiel unendlich viele Verlaufsmöglichkeiten, da Züge aufeinander bezogen sind und Spieler*innen situativ auf Anforderungen reagieren, Ressourcen und Räume nutzen, Deutungen und Referenzen herstellen, Anschlüsse ermöglichen und andere unmöglich machen. Die Gesamthandlung wird vom Blickpunkt jedes oder jeder einzelnen Spieler*in aus anders wahrgenommen, beurteilt und beantwortet. Muster und Strukturen sind für die Spielenden (noch) nicht erkennbar, sondern das Spiel besteht aus einer Abfolge von Einzelsituationen und erfordert pausenlos „Konzentration, Gespanntheit und Aufmerksamkeit“ (Alkemeyer et al. 2015:34). Spieler*innen müssen sich „fortlaufend auf sich verändernde Spielkonstellationen einstellen – und zwar auf Spielkonstellationen, die sie selber durch ihr Tun erzeugen“ (Alkemeyer et al. 2015:32), z.B. dadurch, dass sie im Spektakel-Spiel eine bestimmte Karte wählen, eine Anweisung besonders kompetent und engagiert befolgen oder im Gegenteil die Befolgung der Anweisung verweigern und darum nicht belohnt werden.

Sowohl die Praxishandlung des Spiels wie auch das spielende bzw. handelnde Subjekt kann nur in situ in einem Wechselspiel der Aktionen beobachtet werden, in dem sich sowohl die Strukturen der jeweiligen Praktik als auch ihre Subjekte ausformen (Dicke 2021a:56). Das handelnde Subjekt ist nach Thomas Alkemeyer also nicht der Praxis präexistent, sondern „Praktiken und ihre Subjekte konstituieren sich [...] gegenseitig und verändern somit auch gemeinsam ihre Gestalt“ (Alkemeyer 2013:34). Für das Spiel gesprochen bedeutet das: Das Spiel bringt erst die Spieler*innen hervor, die wiederum durch gemeinsames Agieren mit dem Spielfeld oder -raum, dem Spielzeug und den anderen Spielenden das Spiel hervorbringt: Wie Subjektivität entsteht auch Handlung im Prozess der Interaktion innerhalb einer Praktik (Müller 2020:58), deren Bestandteil das Handeln ist. D.h., dass Praktiken bestimmte Handlungswege nahelegen, sie aber nicht determinieren (Alkemeyer 2013: 47). Handeln kann nach Alkemeyer wie Subjektivität nicht außerhalb einer Praktik beobachtet werden.

Thomas Alkemeyers soziologisch-praxeologische Sicht legt den Fokus auf die empirisch zu beobachtenden Entstehungsbedingungen und Auswirkungen körperlicher Praktiken, wie z.B. von Adressierungen im Unterricht (Alkemeyer/Pille 2012). Dieser Frage nach dem Wie von Subjekt und Handlung möchte ich mit Norbert Rickens theoriebasiertem relationalem Subjektivitätskonzept und Hannah Arendts relationalem

Handlungsverständnis die Frage nach dem Warum zur Seite stellen, aus dem sich ein geändertes pädagogisches Selbstverständnis ergibt. Subjektivität ist nach Ricken eine Selbstbeschreibung des Menschen, die nicht endgültig, ausschließlich und theoretisch zwingend, sondern auch immer anders möglich und daher kontingent ist (Ricken 1999:236). „Menschen sind weder allein aus sich selbst noch allein durch andere bestimmt, sondern [...] eine existentielle Konfiguration [...], in der sich vielfältige Relationen überlagern und überschneiden“ (Ricken 1999:264).

Dem entspricht Arendts Handlungsverständnis: „Action, moreover, no matter what its specific content, always establishes relationships and therefore has an inherent tendency to force open all limitations and cut across all boundaries.“ (Arendt 1998:190). Dem Handeln ist immer Unbegrenztheit und Unvorhersehbarkeit inhärent (Arendt 1998:191). In Erweiterung zum praxeologischen Verständnis ist also nicht nur die Praxis, in der das Subjekt und die Handlung entstehen, kontingent, sondern Subjektivität und Handeln können grundsätzlich nicht anders als kontingent und in Relationen gedacht werden. Tobias Künkler beschreibt die relationale Subjektivität als Zwischenraum von Selbst-, Welt- und Anderenbezügen, der sich ständig verändert (Künkler 2011:530). Auch Lernen bzw. Subjektivierung findet in diesem Zwischenraum statt.

Spiele als Kunst und riskante kulturelle Bildungspraxis

Für das pädagogische Handeln folgt als Konsequenz, dass es Freiheit zulassen und stärken und den „Zu-Erziehenden“ (Ricken 1999:398) vielfältige Selbst-, Welt- und Anderenbezüge ermöglichen sollte. Dabei muss es sich ständig selbst reflektieren und Risiken eingehen: „Erst wenn im pädagogischen Handeln der ‚Erziehende‘ sich riskiert und darin seine Verletzbarkeit zumutet – ohne sie dem Zu-Erziehenden damit aufzubürden! –, kann der ‚Zu-Erziehende‘ sich selbst als verletzbares, endliches Subjekt, was sich selbst als sowohl angewiesen als auch anerkannt erfährt, ‚erlernen‘“ (Ricken 1999:399). Die kontingente, nicht restlos zu erklärende Subjektivität und Unverfügbarkeit „setzt dabei dem formierenden Zugriff von außen eine Grenze“ (Müller 2020:62). Pädagogisches Handeln kann daher auch nicht ein bestimmtes „oder gar normatives ‚Anderswerden‘ [zum Ziel haben], sondern unterstützt eigenes, nichthintergehbare ‚Anderswerden‘“ (Ricken 1999:409).

Spiele ist genau die Handlungspraxis, in der sich das von Ricken entwickelte pädagogische Selbstverständnis als Kulturelle Bildungspraxis verwirklichen lässt, denn Spielen betrachtet seinen Inhalt nicht von außen, sondern nimmt eine ihm ähnliche Logik an, geht Risiken ein und setzt sich selbst aufs Spiel (Wetzel 2005:15). Es ermöglicht mannigfaltige Verbindungen zwischen dem Spielenden, seinem Spielzeug und Spielraum (Adamowsky 2012:62). Somit ist Spielen ein optimales Format der Kulturellen Bildung, die „den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (Erkert 2009) meint. Im Sinne der Ermöglichung des Anderswerdens (nach Ricken) kann das Spielen zwar auch Kreativität und andere dringend am Arbeitsmarkt benötigte Soft Skills fördern. Es wird jedoch niemals den Homo faber, der sich dem Herstellen widmet, oder das Animal laborans, das sich in routinierten Arbeiten erschöpft, hervorbringen. Vielmehr ist Spielen im Sinne Hannah Arendts Handeln, das sich in Kommunikation und Interaktion realisiert, ohne produktiv produzierend zu sein. (Arendt 1998: 236f)

Mit der benediktinischen Regel „Ora et labora“ priorisierte auch der Zisterzienserinnenorden die prozessuale und reflexive Praxis des Betens vor der Arbeit, dem produktiven und nützlichen Tun. Diese Haltung, die für die Leistungsgesellschaft radikal und provozierend ist, vertritt Johann Huizinga ebenfalls

und stellte den „Homo ludens“ (Huizinga 1997 [1938]), der im unproduktiven, kontingenten und immer von Neuem beginnenden Prozess zu seinem Wesen kommt, in den Mittelpunkt seiner Kulturphilosophie: Spiel ist „eine freie Handlung [...], die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen hervorgehoben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft“ (Huizinga 1997 [1938]:22).

Diese Erwartung der Interaktionsgemeinschaft, die eine gemeinsame Inszenierung erschafft, war auch im Labor auf der 12. Netzwerktagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung im September 2021 an der Fliebler Fachhochschule Düsseldorf gegeben, in dem wir das Spektakel-Spiel mit einem leicht variierten räumlichen Aufbau spielten, reflektierten und weiterentwickelten. Deutlich waren auch die Erfahrungen des abgegrenzten Spielraums und der Regelhaftigkeit, die jedoch gleichzeitig hinterfragt wurde. Vor allem die Handlungsanweisungen waren Gegenstand der Diskussion und stellen ein Feld dar, das mit jedem Spieldurchgang erweitert und verändert werden kann.

Die Handlungsanweisungen und Belohnungen im Spektakel-Spiel stehen in der Tradition der Event Scores oder Performance-Instruktionen von Fluxus-Künstler*innen wie George Brecht oder Yoko Ono, denen die Abkehr vom Kunstwerk hin zum Prozess und zum Zufall ein großes Anliegen war. Schon im Dadaismus, im Surrealismus und dann v.a. in der Fluxus-Bewegung wurden spielerische Formate praktiziert, die die Betrachter*innen zu aktiven Teilhaber*innen in den Entstehungsprozess der Kunst miteinschlossen. Yoko Ono lud in den 1960er-Jahren Ausstellungsbesucher*innen ein, Werke nach ihren schriftlichen Instruktionen auszuführen. Rezipient*innen wurden so zu in einem festgelegten Spielrahmen aktiven Produzent*innen. Dabei war „auch das Nicht-Handeln [...] eine Möglichkeit, innerhalb dieser auf das Potential der Partizipation hin ausgerichteten Werke zu agieren“ (Buchhart 2005:47). Ono sammelte die kurzen, meditationsartigen Instruktionstexte und publizierte sie in dem Buch *Grapefruit* (Ono 2000 [1964]; siehe auch Kotz 2001:102).

George Brechts Interesse galt der Leere und Absichtslosigkeit und damit allem, das sich ergibt, wenn der Künstler seine bewusste Kontrolle abgibt und damit den alltäglichen Zustand des „lack of conscious control in everything we do“ (Brecht 1966:5) bis zum Äußersten ausreizt. Während er sich zuerst noch an Jackson Pollocks Drip Painting anlehnte und für die „Drip Music (Drip Event)“ 1959-61 eine gut verständliche Anleitung verfasste – „For single or multiple Performance: ‚A source of dripping water and an empty vessel are arranged so that the water falls into the vessel‘“ (zit. nach Janhsen 2018:25) –, wurden seine Event Scores mit seiner intensiven Beschäftigung mit John Cage und dessen zufallsbasiertem Kompositionskonzept kürzer, z.B.: „Word Event. Exit“ (1961). Die Realisationen seiner „and others‘ scores were characteristically spare, disciplined and antimonumental, often permitting such events to remain unseen or barely perceived“ (Kotz 2001:124).

Mit der Vergabe von Handlungsanweisungen zur Erstellung eines Kunstwerks enthielten sich Künstler*innen bewusst der eigenen Produktivität und tilgten die künstlerische Handschrift aus dem Werk (Buchhart 2003:346), um dem Zufall oder den Mitmenschen die Gestaltung zu überlassen. In diese Richtung des Fluxus denkt und arbeitet Joseph Beuys in seinem Erweiterten Kunstbegriff, der die Soziale Plastik zum Ziel hat, die dann „in vollkommener Weise in Erscheinung [... tritt ...], wenn der letzte Mensch auf dieser Erde zu einem Mitgestalter, einem Plastiker oder Architekten am sozialen Organismus geworden ist“ (Beuys 1973:30-31).

Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse im Spiele-Erfinden

Mit dem Spielen im Kreis.Spiel.Garten des DA, Kunsthauses Kloster Gravenhorst realisieren Spieler*innen nicht nur den menschlichen Charakter des Homo ludens und setzen sich in Handlungen reflektierend mit gesellschaftlichen Prinzipien und individuellen Intentionen auseinander (Wetzel 2005:18). Denn das Spiel reflektiert wie die Kunst den menschlichen Alltag im interaktiven Handeln. (Bertram 2018:211). Die Spieler*innen werden selbst zu Aktions- und Performance-Künstler*innen. Dennoch bleibt hier eine Distanz zwischen den anleitenden Künstler*innen, die einen Wissensvorsprung durch genaue Regelkenntnis der Spiele haben, und den Spielnoviz*innen. Diese Distanz wird dann aufgehoben, wenn die Spieler*innen die Regeln weiterentwickeln oder neue Spiele und Spielideen erfinden und alle Beteiligten zu Mitgestalter*innen an einer neuen Spielidee werden.

Genauso wie im Entwickeln von Kunstwerken oder künstlerischen Prozessen geht es beim Erfinden von Spielen darum, alte Ordnungen und bekannte Prinzipien aufzubrechen, um Neues zu schaffen. Die Gestaltung mit künstlerischem Material wie auch mit Spielräumen und Spielgeräten ist jedoch nie regellos. So können Spielgeräte oder die Elemente des Kreis.Spiel.Gartens auf bestimmte Weise behandelt werden und schließen andere Behandlungsweisen aus. Regeln müssen nicht vorab festgelegt werden, sondern man kann sie während des Spielens entdecken. Gregory Bateson macht dieses Prinzip in einem Gespräch mit seiner Tochter über ihre erkenntnistheoretischen Gespräche und deren Regeln deutlich, die häufig chaotisch und unlogisch verlaufen. Dieses Durcheinander ermöglicht neue Ideen und folgt den Regeln dieser Ideen, die sich erst im Gespräch ergeben (Bateson 2017 [1953]).

Es ist auch beim Spielregeln-Erfinden und -Entdecken wichtig, dass man weniger das fertige Werk bzw. Spiel im Blick hat, sondern offen ist für den Prozess, der auch scheitern darf. Wenn im Spektakel-Spiel die Befolgung teils offener und kryptisch formulierter Handlungsanweisungen aufgrund der Wettbewerbssituation und der Einnahme der Spieler*innenrolle noch problemlos gelingt, kommt man beim Erfinden von Handlungsanleitungen oder ganzen Regelwerken an Grenzen. Friederike Lüdtke formuliert die neue Erfahrung so: „Ich bin es gewohnt, an der Uni Regeln zu bekommen, um dann praktisch künstlerisch zu agieren. In diesem Fall war es genau umgekehrt. Wir hatten ein Projekt und mussten selbst etwas gestalten, eigentlich ohne Arbeitsauftrag – außer dem Arbeitsauftrag „Mach was!““ (Dicke et al. 2022:42).

Auch Regelbrüche können Neues ermöglichen, darum kann man gegenüber Regelbrüchen durchaus aufgeschlossen sein, wie Zoltan Labas erläutert: „Es muss nur ausdiskutiert werden [...]. Und es geht nicht ums Schummeln, sondern definitiv um das Regelbrechen, das etwas Unerwartetes hervorbringt, auf das man reagieren muss. Dann wird es interessant.“ (Dicke et al. 2022:44) Eine spielende und spiele-erfindende Kulturelle Bildung „besitzt die Kraft zur Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse, die immer Ausdruck eines herrschenden Verhältnisses von Individuum und Kultur sind“ ([Reinwand-Weiss 2012/13:6](#)), und realisiert, pädagogisch mit Ricken gesprochen, die Ermöglichung des Anderswerdens bzw., künstlerisch mit Beuys gedacht, die Idee der Sozialen Plastik.

Verwendete Literatur

Adamowsky, Natascha (2012): Von der Kunst des Findens und dem Spiel des Zeigens: Übungsformen der Subjektivität. In: Strätling, Regine (Hrsg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis (59–75). Bielefeld: transcript.

- Alkemeyer, Thomas (2013):** Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen (33–68). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015):** Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik (25–50). Wiesbaden: Springer.
- Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (2012):** Die Körperlichkeit der Anerkennung – Subjektkonstitutionen im Sport- und Mathematikunterricht.
https://uol.de/f/4/inst/sport/soziologie/anerkennung/Alkemeyer_Pille_Die_Koerperlichkeit_der_Anerkennung_01.pdf (letzter Zugriff am 09.01.2022).
- Andersen, Berit Gerd (2004):** DA-Leitlinien: URL: https://www.da-kunsthhaus.de/wp-content/uploads/2018/02/DA_Leitlinien.pdf (letzter Zugriff am 17.03.2021).
- Andersen, Berit Gerd/Dietrich, Sara/Seebach, An (2022):** Gravenhorster SAISONALE* – temporäre Kloster.Garten.Kunst. Kunst- und Naturraum in Symbiose. In: Amt für Kultur, Tourismus und Heimatpflege/DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst (Hrsg.): Kunst und Natur im Dialog. Die Gravenhorster Saisonale* – temporäre Kloster.Garten.Kunst (6–8). Steinfurt: ohne Verlag.
- Arendt, Hannah (1998):** The Human Condition. 2. Auflage. Chicago, London: University of Chicago.
- Bateson, Gregory (2017 [1953]):** Metalog: Über Spiele und Ernst. In: Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven (45–52). 12. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertram, Georg W. (2018):** Kunst als menschliche Praxis. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Beuys, Joseph (1973):** Ich durchsuche Feldcharakter. In: Joachimides, Christos M./Leppien, Helmut R. (Hrsg.): Kunst im politischen Kampf. Aufforderung, Anspruch, Wirklichkeit (30–31). Hannover: Ausst.-Kat. Kunstverein Hannover.
- Brecht, George (1966):** Chance-Imagery. New York: Great Bear.
- Buchhart, Dieter (2005):** Über die Dialektik von Spielregeln und offenem Handlungsfeld. In: Kunstforum 176 (39–55).
- Buchhart, Dieter (2003):** Handlungsanweisungen. In: Kunstforum 165, 346.
- Caillois, Roger (2017 [1958]):** Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Berlin: Matthes & Seitz.
- Christ, Julia (2012):** Die Möglichkeit des Anderen – Zur Dezentrierung des Subjekts im Spiel bei Kant und Winnicott (103– In: Strätling, Regine (Hrsg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis (59–75). Bielefeld: transcript.
- Dicke, Nikola (2021a):** Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption. München: kopaed.
- Dicke, Nikola (2021b):** Entstehung. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (4–9), Hörstel: ohne Verlag.
- Dicke, Nikola (2021c):** Anordnung. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (10–15), Hörstel: ohne Verlag.
- Dicke, Nikola (2021d):** Spielen(d) lernen. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (42–43), Hörstel: ohne Verlag.
- Dicke, Nikola/Labas, Zoltan (2021):** Spielanleitungen. In: Dicke, Nikola/Labas, Zoltan: Kreis.Spiel.Garten (20–41), Hörstel: ohne Verlag.
- Ermert, Karl (2009):** Was ist kulturelle Bildung?: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 05.01.2022).
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998):** Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg: Rowohlt.
- Goethe, Johann Wolfgang (2014 [1808-10]):** Zur Farbenlehre, 3. Auflage. Berlin: Holzinger.
- Huizinga, Johan (1997 [1938]):** Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.
- Janhsen, Angeli (2018):** Was tun? Künstler machen Vorschläge. Freiburg i.Br.: modo.
- Kotz, Liz (2001):** Post-Cagean Aesthetics and the “Event” Score. In: October, 95, 54–89; <http://www.jstor.org/stable/779200> (letzter Zugriff am 09.01.2022).

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld: transcript.

Müller, Hans-Rüdiger (2020): Subjektivität. In: Weiß, Gabriele/Zirfaß, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie (53–64). Wiesbaden: Springer.

Nichols, Catharine (2021): Erweiterter Kunstbegriff. In: Skrandies, Timo/Paust, Bettina (Hrsg.): Joseph Beuys-Handbuch (361–368). Stuttgart: J.B. Metzler.

Ono, Yoko (2000 [1964]): Grapefruit. A Book of Instruction and Drawing. 10. Auflage. New York: Simon & Schuster.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/13): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 05.01.2022).

Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Schmidt, Uta C. (2022): Kloster.Garten.Gravenhorst. »Sieh an der schönen Gärten Zier!« – Paul Gerhard, 1653. In: Amt für Kultur, Tourismus und Heimatpflege/DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst (Hrsg.): Kunst und Natur im Dialog. Die Gravenhorster Saisonale* – temporäre Kloster.Garten.Kunst (10–12). Steinfurt: ohne Verlag.

Weiß, Gabriele (2020): Spiel. In: Weiß, Gabriele/Zirfaß, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie (77–87). Wiesbaden: Springer.

Wetzel, Tanja (2005): Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung. München: kopaed.

Wolters, Friedrich (2007): Die Regionale 2004: https://www.lwl.org/LWL/Kultur/Westfalen_Regional/Bildung_Kultur/Regionale_2004 (letzter Zugriff am 05.01.2022).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nikola Dicke (2022): Spielen und Spiele: Erfinden als riskante und reflexive kulturelle Bildungspraxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/spielen-spiele-erfinden-riskante-reflexive-kulturelle-bildungspraxis>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Wer macht was? Rollenverständnisse bei multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Musikunterricht

von **Johanna Borchert, Franka Luise Deister**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Akteure Kultureller Bildung | Handlungsverantwortung | Kooperation | Musikpädagogik | Musikunterricht | Musikvermittlung | Professionalisierung | Schule | Transprofessionalität | 12. Netzwerktagung

Abstract

Kooperationsprojekte in der Kulturellen Bildung können Teilhabemöglichkeiten steigern. Ihr Gelingen ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Ein zentraler Faktor davon ist das Rollenverständnis der projektleitenden Akteur*innen, v.a. in multiprofessionell aufgestellten Teams. Dieses Rollenverständnis kann flexibel mit dem Ansatz transprofessioneller Zusammenarbeit so gestaltet werden, dass das Projekt nicht nur Zugänge zu Kultureller Bildung für die Schüler*innen, sondern auch professionelle Weiterbildungsmöglichkeiten für die leitenden Akteur*innen eröffnet. Anhand empirischer Daten des Forschungsprojekts *Kulturkomplizen* (KULKOM) werden im vorliegenden Beitrag Rollenprozesse in einem transprofessionell ausgerichteten Projekt inhaltsanalytisch untersucht. Die Daten geben Einblicke in die Handlungsspielräume eines multiprofessionellen Teams und zeigen, wie in informellen Situationen des Musizierens Sicherheit und Offenheit als sich bedingende Faktoren für die Zusammenarbeit entstehen. Sie bilden die Grundlage für die flexible Übernahme von Aufgaben und Rollen in der Projektentwicklung und -durchführung.

Einleitung

Die Teilhabe an Kultureller Bildung soll Partizipation am kulturellen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen und ist deshalb eine pädagogische und politische Zieldimension (vgl. Rat für Kulturelle Bildung

e.V. 2021:6f.). Ein Mittel zur Förderung dieser Teilhabe sind Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partner*innen (vgl. Keuchel/Larue 2012:197). Sie eröffnen nicht nur den Schüler*innen Zugang zu Formen Kultureller Bildung abseits des gängigen Unterrichts, sondern auch den Institutionen Kultureller Bildung Möglichkeiten zur Vernetzung und Verankerung im kulturellen bzw. schulischen Umfeld (vgl. Keuchel 2013:161). Entsprechende Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partner*innen sind jedoch nach Christel Kumbruck (2001:149):

„[...] kein Idealzustand, sondern ein Ringen um gemeinsames Handeln, das sich u.a. zwischen den Polen Arbeitsteilung und Kooperation, Konflikt und Kooperation, Konkurrenz und Kooperation, Individuums- und Gruppenorientierung, Koordination und Kooperation sowie Kommunikation und Kooperation bewegt.“

Kooperationen, bei denen schulische und außerschulische Alltagswelten zusammentreffen und koordiniert werden müssen, beinhalten unterschiedliche Herausforderungen wie z.B. Zielgruppenpassung, Finanzierungsfragen, Rollenaushandlungen und damit einhergehend Handlungsverantwortung. Die Themen Kooperation und speziell Handlungsverantwortung sind auch Teil des aktuellen Diskurses. In der Tagungsbeschreibung der Tagung „Was tun?“ des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung heißt es: „Indem Menschen handeln, treffen sie Entscheidungen für oder gegen bestimmte Intentionen, nehmen eine Rolle ein, formulieren Erwartungen, repräsentieren, priorisieren, letztlich: positionieren sich.“ (NFBK 2021:1).

Dem Aspekt der Rolleneinnahme kommt im folgenden Beitrag besondere Aufmerksamkeit zu. „Wer macht was?“ stellt die Frage nach Rollenprozessen, Rollenverteilungen und Handlungsverantwortung innerhalb des Leitungsteams bei Kooperationsprojekten Kultureller Bildung zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen. In diesem Zusammenhang wird der Ansatz transprofessioneller Zusammenarbeit als Möglichkeit professioneller Selbstbildung bei gleichzeitig geteilter Verantwortungsübernahme in multiprofessionellen Teams vorgestellt. Die Umsetzung dessen wird anhand empirischer Daten aus dem Forschungsprojekt *Kulturkomplizen* (KULKOM) untersucht. KULKOM betrachtet Rollenstrukturen und -prozesse in einem Musikvermittlungsprojekt für Grundschulen, bei dem eine allgemeinbildende Lehrperson und Musik(vermittl)er*innen Schüler*innen neue Zugänge zu Musikalisch-Kultureller Bildung anbieten. Die Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung von Reflexionstagebüchern, Fragebögen und Workshopprotokollen der Kooperationspraxis von KULKOM führen zu Schlussfolgerungen für weitere Untersuchungen und Impulsen für die praktische Umsetzung multiprofessioneller Kooperationen.

Problemaufriss und Fragestellung

Verschiedene Projekte, wie etwa *Jedem Kind ein Instrument*, *Kultur macht stark* und das *Kulturagentenprogramm*, haben Kooperationen in multiprofessionellen Teams (beispielsweise von Lehrpersonen und Künstler*innen) bereits initiiert und beforscht. Im Kontext dessen stellte sich bislang wiederholt die Frage der Rollenverteilung (z.B. Kulin 2016:60). „Rolle“, so Isolde Malmberg (2006), könne dabei als Übernahme bestimmter Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten verstanden werden. Während die Untersuchung von Formen der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zeigt, dass Verantwortungs- und Rollenübernahme Schlüsselaspekte für das Gelingen von Kooperationsvorhaben darstellen (vgl. Kulin 2016:198), wird die Frage nach deren Ausgestaltung häufig zögerlich behandelt. So scheint die Aussage, dass das „Gelingen einer Begegnung von Kultur- und Bildungseinrichtung auf Augenhöhe [...] von den jeweiligen Menschen ab[hängt]“ (Voit 2018:10), zwar auf Konsens zu treffen; was das Rollenverständnis allerdings abseits des Individuellen ausmacht, bleibt zunächst offen.

Um aus einer Gruppe von Einzelpersonen ein handlungsfähiges Team (im Sinne des Vermögens, gemeinsam zu handeln und zu gestalten) zu formen, ist eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung nach Brigitte Frommherz und Therese Halfhilde in Rekurs auf Gabriele Stöger (1996) ein wichtiges Gelingenskriterium:

„Jedes Teammitglied hat eine bestimmte Funktion und Rolle. Eine diffuse und unklare Rollenverteilung und das Fehlen einer eindeutigen Aufgabenverteilung hindern die schulische Arbeitsgruppe daran, ihre volle Potenz zu entfalten.“ (Frommherz/Halfhilde 2003:7, zit. nach Stöger 1996)

In anderen Quellen hingegen wird nicht von klarer Rollenaufteilung ausgegangen, sondern gerade der Aushandlungsprozess als wesentlicher Bestandteil der Team-Arbeit verstanden und dabei auf Rollenflexibilität für eine fruchtbare Zusammenarbeit gesetzt. Dies geschieht im Kontext transprofessionell angelegter Kooperation (vgl. Oberhaus/Eller 2018; Oberhaus/Kivi 2018). Sie unterscheidet sich von interprofessionell angelegter Kooperation, indem sie nicht nur *inter*, also zwischen verschiedenen Professionen im Austausch stattfindet, sondern *trans*, also über die Grenzen der Professionen hinaus, erweiternd und überschreitend ausgerichtet ist.

Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven ergibt sich ein Kontinuum zwischen inter- und transprofessioneller Ausgestaltung, was zu folgenden Fragen führt:

- Was macht ein multiprofessionell aufgestelltes Team handlungsfähig?
- Welche Rahmenbedingungen können das Gelingen einer Vernetzung und Zusammenarbeit unterschiedlich kontextualisierter Akteur*innen begünstigen?
- Welche Bedeutung kommt der Rollenaushandlung der Kooperierenden dabei zu?

Transprofessionelle Zusammenarbeit: Einführung und theoretische Verortung

Bei der Erforschung kooperativer Gestaltungsformen von Lehrangeboten frühkindlicher musikalischer Bildung führen Lars Oberhaus und Ragnild Eller (2018) sowie Lars Oberhaus und Alexis Kivi (2018) den Ansatz transprofessioneller Zusammenarbeit anhand des Projekts *MuBiKi (Musikalisch-kulturelle Bildung in der Kita)* in die deutschsprachige musikpädagogische Forschung ein. „Transprofessionalität“, ein Begriff, der sonst in angloamerikanischen Forschungen zum Gesundheitswesen auftritt, beschreibt eine Zusammenarbeit, die nicht nur interprofessionell ist (also beispielsweise zwischen „einer Regellehrkraft und einer musikalischen Fachkraft“ [Oberhaus/Kivi 2018:208] stattfindet), sondern eine Rollenerweiterung der jeweiligen Professionen der zusammenarbeitenden Personen anstrebt. Der Unterschied zwischen interprofessionellem „Team-Teaching“ (vgl. ebd.) und transprofessioneller Zusammenarbeit ist folglich, dass „transprofessionell“ eine Steigerung des jeweiligen professionellen (Handlungs-)Wissens meint und daher auf die Erweiterung und Überschreitung von Kompetenzen im bisherigen Berufsfeld gerichtet ist:

„Ziel ist der Erwerb neuer Handlungsrouninen durch Teilhabe am Wissen anderer. [...] Die Teilnehmenden sollen wechselseitig voneinander lernen und flexibel Tätigkeiten aus dem anderen Beruf adaptieren“ (ebd.:209).

Anstelle einer Arbeitsteilung werden also von den Beteiligten bestimmte Kompetenzen beziehungsweise Erfahrungsfelder der Zusammenarbeitenden formuliert und flexibel umgesetzt, etwa, wenn Musiker*innen

in einem Kooperationsprojekt mit einer Schule Verantwortung für pädagogische Aufgaben übernehmen und die kooperierende Lehrkraft für die musikalische Ausgestaltung, und dies flexibel variiert wird. Dementsprechend ist transprofessionelle Zusammenarbeit als Möglichkeit professioneller Selbstbildung zu verstehen (vgl. Fuchs 2017:31f.), die einer von Anfang an festgelegten Rollenaufteilung gegenübersteht.

Oberhaus und Kivi stellen fest, dass in der Praxis Tätigkeitsfelder im Team-Teaching tendenziell eher aufgeteilt als miteinander geteilt werden. Statt fruchtbaren Verbindungen resultiert hieraus häufig mehr Distanz zwischen den Beteiligten (vgl. Oberhaus/Kivi 2018:209). Demgegenüber bietet der Ansatz transprofessioneller Zusammenarbeit eine konzeptuelle Rahmung für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an, welche nicht nur Begegnungen zwischen den Berufsfeldern, sondern auch die Überschreitung von professionsspezifischen Kompetenzen durch flexible Übernahme von Aufgaben ermöglicht. Dies zielt auch auf eine Überschreitung rollenspezifischer Zuschreibungen und Stereotypen, niedriger Selbsteinschätzungen und (gegenseitigen) Unzulänglichkeitszuschreibungen ab.

In Abbildung 1 sind verschiedene Ausprägungen multiprofessioneller Zusammenarbeit zwischen inter- und transprofessioneller Ausrichtung in Anlehnung an Oberhaus (2020) zu sehen. Inter- und transprofessionelle Zusammenarbeit stellen dabei ein Kontinuum dar, welches den Akteur*innen einen flexiblen Einbezug ihres professionsbezogenen Wissens und gleichzeitig die Überschreitung traditioneller Berufspraxen erlaubt. Die Übergänge von interprofessionell zu transprofessionell ausgerichteter Zusammenarbeit beschreibt Karl-Oswald Bauer (2000:63) insofern als Entwicklungsprozesse eines spezifischen Handlungsrepertoires.



Abb. 1: Kontinuum inter- und transprofessionell ausgerichteter Zusammenarbeit in Anlehnung an Oberhaus (2020, S. 145ff., 235, 245, 246), eigene Darstellung

Anforderungen transprofessioneller Zusammenarbeit

Transprofessionell ausgerichtete Zusammenarbeit ist voraussetzungsreich. Das zeigen die Evaluationsergebnisse der Weiterbildungsförderung „MuBiKi“ (Oberhaus/ Eller 2018:7):

„Sofern Künstler in Schulen bzw. in pädagogischen Praxen eingebunden werden und Projekte gestalten, sind sie nicht Gäste, die eine andere Institution besuchen, sondern Partner, die ihre Kompetenzen in ein neues Feld einbringen und dieses modifizieren. Damit ergeben sich große Herausforderungen, denn der Austausch ist immer mit einer Reflexion und Veränderung der Rolle gebunden.“

Hier werden drei Aspekte hervorgehoben. Erstens erfordert Transprofessionalität die Bereitschaft und Fähigkeit, eine gleichwertige Projekt-Partnerschaft einzugehen, und damit alle Verantwortlichkeiten zu teilen. Zweitens geht es um das Bemühen und die Bereitschaft, das eigene Wirken zur kritisch-reflektierenden Disposition zu stellen. Denn eine belastbare transprofessionelle Zusammenarbeit erfordert, „seinen eigenen professionellen Zugang, sein professionelles Selbstverständnis zu überprüfen und zu reflektieren“ (Fuchs 2017:32). Darauf aufbauend besteht drittens die Zielsetzung, individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten zu erweitern. Hierfür ist die Bereitschaft gefordert, das eigene Rollenverständnis für Veränderungen zu öffnen und sich auf mitunter anstrengende und unbequeme Lernprozesse einzulassen. Ein Beispiel dafür ist das „Verlernen“ berufsbezogener Privilegien, was María Do Mar Castro Varela (2017:1) in Rekurs auf Gayatri Chakravorty Spivak als „anstrengende Lern-Praxis-Erfahrung“ beschreibt. Ein solches „Verlernen“ beziehungsweise „Neu-Lernen“ erfordert „eine selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien“ (ebd.). Um gerade die Verbindung von Akteur*innen aus vorwiegend pädagogisch oder künstlerisch orientierten Kontexten zu stärken und damit zusammenhängend „stereotype Haltungen gegenüber Berufspraxen zu überwinden“ (Oberhaus/Kivi 2018:218), sind die drei aufgeführten Aspekte Partnerschaftlichkeit, Selbstreflexion und Rollenerweiterung Voraussetzungen transprofessioneller Zusammenarbeit.

Transprofessionalität in der Praxis: Einblicke in das Forschungsprojekt KULKOM

Das Forschungsprojekt KULKOM *Kulturkomplizen* (2020–2022) untersucht die Zusammenarbeit von einer Grundschullehrperson und vier Musiker*innen (drei davon mit zusätzlicher Musikvermittlungs-Ausbildung) im allgemeinbildenden Musikunterricht in Anlehnung an den Ansatz transprofessioneller Zusammenarbeit. KULKOM orientiert sich an der Forschungsstrategie der Design-Based Research (McKenney/Reeves 2013). Forschungs- und Praxisperspektiven werden im Projektverlauf gleichwertig verschränkt und im Zuge einer Parallelführung von Theoriegenerierung und Praxisimplementierung beforscht. Dabei werden drei Phasen durchlaufen, in welchen die Akteur*innen der Leitungsebene (Musiklehrperson und Musik(vermittl)er*innen) von Beginn an gestaltend tätig sind.

In einer dreimonatigen Workshopphase entwickelten sie, aufbauend auf Ergebnisse einer vorausgehenden theorie- und empiriegestützten Bedürfnisanalyse, fünf Module für den Musikunterricht dreier vierter Klassen einer deutschsprachigen öffentlichen Volksschule in einem städtischen Umfeld in Südtirol (Phase 1). Über den Zeitraum von jeweils sieben Wochen wurden die Module in Klasse a pilotiert, überarbeitet und zyklisch in den Klassen b und c re-implementiert (Phase 2) sowie abschließend reflektiert und aufbereitet (Phase 3).

Mit der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und -gestaltung im multiprofessionellen Leitungsteam wird eine doppelte Zielsetzung verfolgt. Auf Schüler*innenebene geht es um eine Erweiterung des Musikunterrichts um vielfältige musikalische Praxen und Prägungen der Akteur*innen als ergänzende Lern- und Erfahrungsmöglichkeit. Auf der Leitungsebene geht es um eine berufswelterweiternde Zusammenarbeit. KULKOM ist also von der Idee getragen, sowohl die Lehrperson instrumentalpädagogisch als auch die Musik(vermittl)er*innen (schul)pädagogisch zu fördern. Auch wenn die Akteur*innen hierfür

professionsspezifisch ausgewählt wurden, strebt KULKOM eine Überschreitung und Reflexion klassischer Berufsbilder an.

KULKOM ist an die Freie Universität Bozen angegliedert und rekurriert mit dem Titel *Kulturkomplizen* auf den Begriff der „Komplizenschaft“ nach Gesa Ziemer, verstanden als gemeinsame Arbeitspraktik in „innovativen Kontexten [...] bei gleichzeitiger Gesamtverantwortung der beteiligten Akteure“ (Ziemer 2019:304). Damit wird eine Grundidee transprofessioneller Zusammenarbeit transportiert, welche im Forschungsprojekt von Beginn an eine zentrale Rolle einnimmt. Die geteilte Verantwortung der Akteur*innen bildet die Basis für einen konstruktiven Einbezug ihrer Perspektiven und Kompetenzen in allen drei Phasen von KULKOM bis hin zur Aufbereitung der Forschungsergebnisse für die pädagogische und wissenschaftliche Praxis.

Wichtig für die folgende Teilauswertung der empirischen Daten sind drei Ebenen, die das KULKOM-Projekt kennzeichnen: erstens die Ebene der Akteur*innen und deren biografische Hintergründe, zweitens die Ebene der Schule und der vorhandenen zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie drittens die Ebene des Forschungsprojekts.

Datenerhebung und Auswertungsmethoden

Entlang der forschungsleitenden Fragestellungen dieses Beitrags wurden die Akteur*innen der Leitungsebene (ALE[a-e]) als Bezugspunkt der Datenauswertung gewählt. Die Prozesse multiprofessioneller Kooperation, die in diesem Beitrag betrachtet werden, reflektierten diese Akteur*innen in individuellen Reflexionstagebüchern (R) (entlang des „4x4 Reflexionsmodells“ nach Martin Widmaier (2020)) und Fragebögen (F). Dies geschah prozessbegleitend und im Anschluss an den ersten Zyklus. Dabei wurden die Fragebögen im Zeitraum von zwei bis fünf Wochen nach dessen Abschluss ausgefüllt. Die Auswertung ermöglicht so nicht nur Einblicke in die Handlungsspielräume des Projekts, sondern auch in dessen Reflexionsprozess. Zusätzlich sind die ersten beiden Protokolle (P) der sechs Vorbereitungs-Workshops Teil des Datensatzes. In diesen Workshops erarbeiteten die Akteur*innen unter Moderation der Forschungsprojektverantwortlichen sogenannte Standards of Presence (Bedürfnisse, Grundlagen und Zieldimensionen der Zusammenarbeit in Anlehnung an Amy Edmondson (1999)).

Der Datensatz (R, F, P) wurde im Forscher*innenteam mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010; 2015) und Udo Kuckartz (2018) sowie mithilfe der Software MAXQDA ausgewertet. Angefangen mit der initiiierenden Textarbeit wurden thematische Hauptkategorien entwickelt (deduktiv) und das gesamte Datenmaterial codiert. Das Bestimmen induktiver Subkategorien und erneute Codierdurchläufe mit Überarbeitungen führten zu einem ausdifferenzierten Kategoriensystem.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenauswertung sind in drei Hauptkategorien ausdifferenziert. Die erste Kategorie umfasst Aspekte der *Handlungsfähigkeit*, die zweite Kategorie *Rahmenbedingungen* und die dritte Kategorie bezieht sich auf Aspekte der *Rollenaushandlung* (s. Abbildung 2). Während die *Handlungsfähigkeit* die akteur*innenbezogenen Gelingensbedingungen umfasst, die eine transprofessionelle Zusammenarbeit möglich machen, sind die *Rahmenbedingungen* als Teil dieser Gelingensbedingungen zu verstehen, die bei der Projektkonzeption vorbereitet werden können. Die *Rollenaushandlung* wiederum wird durch die Gesamtheit der Gelingensbedingungen (inkl. der *Rahmenbedingungen*) ermöglicht, verhält sich aber zugleich mit diesen in Wechselwirkung.

Dementsprechend stehen die drei unten dargestellten Ebenen nicht in einem äquivalenten Verhältnis zueinander, vielmehr sind sie durch diese Wechselwirkungen miteinander verflochten.

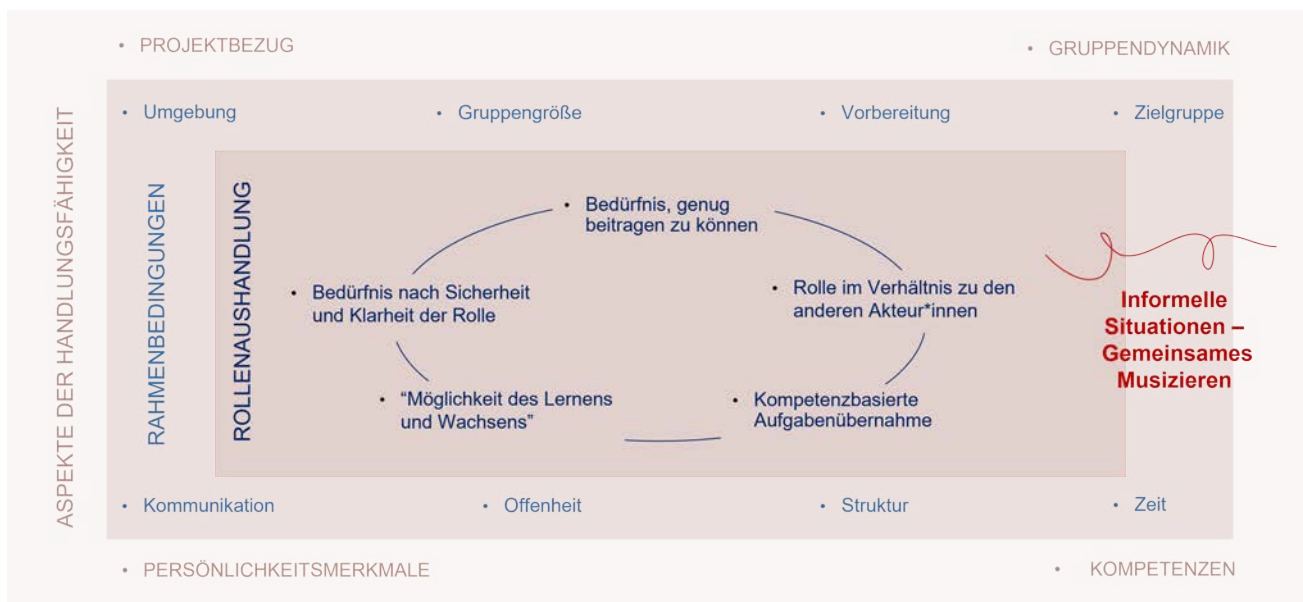


Abb. 2: Analyseergebnisse multiprofessioneller Zusammenarbeit bei KULKOM, eigene Darstellung

Die *Handlungsfähigkeit*, also inwiefern sich das Team als aktiv gestaltend und handelnd empfindet, gliedert sich in die Subkategorien Projektbezug, Gruppendynamik, Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen. Mit dem Projektbezug wird die Relevanz des positiven Bezugs der Akteur*innen zum Projekt hervorgehoben. Er spiegelt sich in der Motivation zur Mitarbeit wider und bildet die Grundlage für eine starke Involviertheit bis hin zur Identifikation mit dem Projekt:

„Der Titel hat mich sofort angesprochen und ich habe meine Bereitschaft erklärt. Danach nahmen [Projektleitende] und ich Kontakt auf, und ich war freudig überrascht, dass ich an dem Projekt teilnehmen konnte, das auch in der Grundschule stattfand, die ich selbst 20 Jahre zuvor besucht hatte.“ (ALEc R:1)

Im Zusammenhang damit stehen auch die Außenwirkung des Projektes (etwa durch eine Aufführung), die dadurch gestärkte Identifikation und die geteilte Zielperspektive sowie das Vertrauen in das Projekt, das sich insbesondere durch die unmittelbare Interaktion der Akteur*innen in der Vorbereitungsphase entwickelte: „[...] der persönliche Austausch hat das Vertrauen in unsere Fähigkeiten und in das enorme Potenzial des Projekts gestärkt.“ (ALEa R:2). Bezogen auf die Zielperspektiven der Akteur*innen ergibt die Auswertung, dass diese keineswegs identisch sein müssen. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass unterschiedliche Zielperspektiven (im Fall von KULKOM etwa „Institutionen besser kennen lernen, Schüler*innenbezogenheit, Weitergabe von Wissen, Teamarbeit (insbesondere nach den Covid-19-Erfahrungen), gemeinsames Musizieren, Austausch von Ideen“ (ALEa-d F:27,A1-4)) gemeinschaftlich im Team getragen werden. Die zweite Subkategorie, die Gruppendynamik, umfasst zum einen eine offene, transparente Kommunikation im Sinne von Reflexion und Rückmeldung:

„Eine offene Haltung, Vertrauen in der Gruppe, gutes und aufmerksames Zuhören, Hilfe bei Unklarheiten, Mithilfe bei Entscheidungen, keine Scheu davor haben die eigene Meinung mit einzubringen, wenn ich eine Frage hatte dass ich eine ehrliche Antwort bekomme“ (ALEb F:27,A3).

Zum anderen zählen dazu die Herausbildung von Teamgeist im Sinne einer wertschätzenden Haltung und dem Selbstbewusstsein als Team. In Bezug auf den vierten Workshop, bei dem gemeinsam musikalisch geprobt und ausprobiert wurde, äußerte ALEd (R:2): „Wow... ich glaube nach diesem Treffen kann man uns wirklich als starkes Team bezeichnen. Ich hatte heute soooo viel Spaß wie lange nicht mehr.“ In dieser Äußerung zeigt sich auch, dass diese Subkategorie insbesondere durch (informellere) Situationen des gemeinsamen Musizierens in der Workshopphase und in den Unterrichtsstunden gefördert wurde, worauf sich auch ALEc bezieht (R:3):

„Das Treffen, an das ich mich am liebsten erinnere, war sicherlich die ‚Probe‘, die in [privater Umgebung] stattfand, um das Klassen- und Abschlusskonzert vorzubereiten. Wir tauschten viele pädagogische Vorschläge in Verbindung mit Musik aus, was in Verbindung mit einer herzlichen und entspannten Umgebung eine sehr produktive Gruppenarbeit ermöglichte. Das Treffen ermöglichte auch den Aufbau eines guten Verhältnisses zwischen den Teilnehmern, was für mich persönlich der eigentliche Wendepunkt des Projekts war.“

Ein weiterer Gelingensfaktor wurde auf individueller Ebene, nämlich in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale sichtbar. Die Datenauswertung zeigt, dass Flexibilität und Offenheit, emotionale Intelligenz, Vertrauen und ein professionelles Selbstverständnis es dem Team ermöglichten, in einen „anregend[en] und konstruktiv[en]“ (ALEc F:28,A1) Austausch miteinander zu treten. Diesen Anspruch stellten die Akteur*innen an sich selbst und gegenseitig. So wurden auf die Frage nach förderlichen Eigenschaften der Akteur*innen „Loyalität [und] wertschätzende Haltung gegenüber der Arbeit der Projektkolleg*innen“ (ALEa-e P:1) angeführt. Außerdem nehmen die Kompetenzen zur Organisation, (musik-)pädagogische Kompetenz, Kreativität und Reflexionskompetenz Schlüsselrollen für die gemeinsame Handlungsfähigkeit ein:

„Unser Kulturkomplizen-Team besteht aus sechs unterschiedlichen, individuellen und kreativen Köpfen, welche aufeinander [zu]treten. Deshalb empfand ich unsere Gruppe als äußerst vielfältig. Jeder hat seine eigenen Ideen in die Gruppe mit eingebracht und jede wurde versucht umzusetzen.“ (ALEb R:1)

Zu den *Rahmenbedingungen* als Aspekt der Handlungsfähigkeit gehören die Umgebung des Projekts, die Anzahl der kooperierenden Akteur*innen der Leitungsebene und die Vorbereitung. Dass hierin eine wichtige Komponente für die Handlungsfähigkeit des Projektteams liegt, äußert ALEe (F33:A2): „Die Vorbereitung bei diesem Projekt war so hervorragend organisiert, dass wir uns auf einer sicheren und stabilen Basis wundervoll entfalten konnten.“ Ebenso haben die Veranlagung und Vorbereitung der Zielgruppe einen zentralen Stellenwert:

„[Das Projekt] wäre nicht möglich gewesen ohne die hervorragende Arbeit von [der] Lehrperson, die den Kindern eine große Liebe zur Musik einflößte. Die Veranlagung der Kinder hat uns die Arbeit sehr erleichtert und sie haben die Möglichkeit, die Instrumente aus der Nähe kennenzulernen und vor allem gemeinsam zu musizieren, sicher noch mehr zu schätzen gewusst.“ (ALEa R:5)

Darüber hinaus werden eine (sprach-)barrierefreie Kommunikation sowie ein Klima der Offenheit für das Einbringen von Ideen und Bedürfnissen der Akteur*innen in den Reflexionstagebüchern hervorgehoben:

„Das Positivste war, dass wir einige musikalische Entscheidungen gemeinsam treffen konnten: welche Lieder wir zusammen spielen und wie wir unsere unterschiedlichen Fähigkeiten für die Schüler kombinieren können. Es hat mir sehr geholfen, dass ich mich von den verschiedenen Ideen der anderen Projektteilnehmer inspirieren lassen konnte.“ (ALEc R:2)

Gleichzeitig sind in der Kategorie der *Rahmenbedingungen* auch eine klare und transparente Struktur und professionelle und gemeinschaftliche Organisation sowie gemeinsame Rituale von Bedeutung. Ein Beispiel hierfür sind sogenannte *Check-ins* und *Check-outs* zu Beginn bzw. zum Abschluss der Treffen: „Diese haben das Treffen sehr gelockert und sie waren für mich eine besondere Hilfe in Hinblick auf meine Reflexion. Sie ermöglichten zudem ein Kennenlernen auf einer anderen Ebene.“ (ALEd R:1). Auch der Zeitfaktor spielt hier eine Rolle. Genügend Spielraum für Gruppenprozesse, Flexibilität für Gestaltungsspielräume und ausreichend Zeit für die Durchführung und Nachbereitung des Projekts selbst sind notwendig. Dass sich dies wiederum positiv auf die flexible Unterrichtsgestaltung auswirkt, zeigen die KULKOM-Daten beispielsweise anhand von ALEas Reflexion der zweiten Hälfte der Workshopphase (R:3):

„Auf der zweiten Achse [des Reflexionsquadrats] finden wir die Änderung der Einstellung. Wir sind viel spontaner und ‚rastloser‘ im guten Sinne des Wortes, also proaktiver und begierig, Neues umzusetzen.“

Eine Bewertungsskala der Vorbereitungsworkshops und Unterrichtsstunden von KULKOM zeigt, dass die Zufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit und emotionalen Involviertheit der Akteur*innen im zeitlichen Verlauf ansteigen. Das könnte darauf hinweisen, dass die Kontinuität der Zusammenarbeit zur Zufriedenheit über diese beitragen. Insofern zeigt sich die Entwicklung eines Teamgefühls als zeitintensiver Prozess.

Auf Grundlage der *Handlungsfähigkeit* und der *Rahmenbedingungen* wird nun der zentrale Untersuchungsaspekt der *Rollenaushandlung* in den Blick genommen. Hierbei stehen das Bedürfnis nach Sicherheit und Klarheit der Rolle und auch danach, genug in Bezug auf Aufgaben- und Verantwortungsübernahme beitragen zu können, insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit im Vordergrund:

„Ich muss sagen, dass ich nur zu Beginn, also bei der Definition meiner Rolle im Projekt, Schwierigkeiten hatte. Jedoch hat auch das Team mir immer eine Sicherheit gegeben und ich wusste, wenn ich Schwierigkeiten gehabt hätte, hätte ich gemeinsam mit dem Team eine Lösung gefunden.“ (ALEb F32:A3)

Des Weiteren werden Reflexionen der Rolle im Verhältnis zu den anderen Akteur*innen und eine kompetenz- und expertisenbasierte Aufgaben- und Verantwortungsübernahme sowie die „Möglichkeit des Lernens und Wachsens“ (ALEa-e P:1) in den Daten sichtbar. ALEb beschreibt die eigenen Lernprozesse und den Wissenstransfer im Zuge der Zusammenarbeit folgendermaßen:

„Als Jüngste und noch wahrscheinlich Unerfahrenste konnte ich sehr viel von den anderen Teammitgliedern lernen. Besonders auch im Hinblick auf den Beruf der Lehrperson. Insbesondere auf die Organisation und Planung. Ich habe von jedem Mitglied der Gruppe etwas lernen können und am meisten auch von den Kindern.“ (ALEb F29:A3)

Dabei handelt es sich nicht nur um einen Wissenstransfer auf fachdidaktischer Ebene, auch individuelle „Soft Skills“ werden erweitert: „Es hat mich nicht nur in der didaktischen Umsetzung bereichert, sondern auch in meiner eigenen individuellen Persönlichkeit“ (ALEb R:2).

Durch alle drei Kategorien hinweg zeigen sich informelle, nicht-vorstrukturierte Situationen und das gemeinsame Musizieren und Improvisieren (bzw. eine Kombination dieser Faktoren) als verbindend und förderlich. Besonders deutlich wird der Stellenwert dessen von ALEa (R:2) hervorgehoben:

„Das dritte Treffen war meiner Meinung nach der Wendepunkt, an dem wir endlich die Balance als Gruppe fanden und die Schüchternheit, die die ersten Sitzungen kennzeichnete, hinter uns ließen. Der Auslöser war natürlich die musikalische Aktivität: wir spielten zusammen mit dem Ziel, das Repertoire zu bestimmen, um in der ersten Sitzung mit den Kindern eine kurze Präsentation unserer Instrumente zu machen. All dies führte zu einigen Änderungen. Ich denke, das ist die endgültige Situation, dieser Gleichgewichtspunkt als Arbeitsteam, nach dem wir von Anfang an gesucht haben.“

Diskussion und Ausblick

„Transprofessionalität lässt sich nicht als Fertigpaket anbieten, sondern ist nur durch das eigene, mühevollen *Zusammenführen* durch die Teilnehmenden selbst und durch die Fülle *unterschiedlicher Angebote* möglich.“ (Oberhaus 2020:238)

Welche Faktoren für dieses *Zusammenführen* von Bedeutung sind, zeigt der Blick auf die Ergebnisse der Datenanalyse von KULKOM. Das Projekt war von Anfang an so gestaltet, dass alle Akteur*innen der Leitungsebene gemeinschaftlich die Verantwortung trugen. Die Projektstunden wurden gemeinschaftlich geplant und durchgeführt. Dabei wurde auf eine traditionelle Aufgabenverteilung verzichtet (z.B. Musiker*innen geben fachlichen Input, Lehrpersonen übernehmen pädagogische Aufgaben). Vielmehr hat das Team die fachlichen und pädagogischen Bereiche gemeinsam er- und bearbeitet. Die Voraussetzungen für ein transprofessionelles Projekt, in dem Professionsgrenzen überschritten werden konnten und sich nicht nur den Schüler*innen, sondern auch den Akteur*innen der Leitungsebene neue Impulse und Entwicklungspotenziale eröffneten, waren durch die Anlage des Projekts also gegeben.

Dennoch, oder gerade deshalb, zeigten sich im Datenmaterial zwei Bedürfnisse, die vorerst den Anschein einer Antinomie erwecken: Sicherheit und Offenheit. Das Bedürfnis nach Sicherheit wurde zunächst im Wunsch nach klaren Rollenverhältnissen und Klarheit über die eigenen Aufgabenbereiche sichtbar. Zugleich bestand jedoch der Wunsch nach Offenheit für das Einbringen von Ideen und das „Lernen und Wachsen“ (vgl. ALEa-d P:1) im Sinne einer Weiterentwicklung und Rollenüberschreitung.

Diese beiden Aspekte entpuppten sich letztlich, entgegen der anfänglichen Annahme, nicht als Antinomie. Dem Bedürfnis nach Sicherheit konnte in diesem Projekt nämlich nicht durch festgelegte Verantwortungsbereiche und Rollenübernahmen nachgekommen werden, sondern durch echte Partnerschaftlichkeit zwischen den Akteur*innen der Leitungsebene, durch offene Kommunikation, Vertrauen und eine klare Struktur. Diese Faktoren und die zeitintensive Workshopphase ermöglichten wiederum Offenheit, Neugier und Flexibilität, sodass Rollenerweiterungen und wechselseitiges Lernen stattfanden.

Eine Besonderheit dieses Projekts sowie transprofessioneller Projekte im musikalischen Bereich im Allgemeinen ist die Hybridität von Musiker*innen- und (Musik-)Lehrer*innenbiografien. Das Berufsprofil von Musiker*innen ist seit Längerem zumeist als Portfolio-Biografie angelegt (vgl. Smilde 2013). Kaum ein*e Musiker*in bestreitet den beruflichen Werdegang, ohne jemals mit dem pädagogischen Bereich in Kontakt zu kommen (zumeist im Rahmen von Instrumentalunterricht). Andererseits sind studierte Musiklehrer*innen (bzw. im Fall von KULKOM allgemein ausgebildete Grundschullehrpersonen) auch zu einem gewissen Anteil Musiker*innen. Dies liegt schon allein daran, dass das Schulmusikstudium (bzw. im Fall von KULKOM das Bildungswissenschaftsstudium für den Primarbereich) sowohl pädagogisch als auch künstlerisch und wissenschaftlich ausgerichtet ist (vgl. Buchborn et al. 2019). Diese Hybridität wurde in den KULKOM-Daten sichtbar. Bei Angaben zur Profession etwa kreuzte eine Person im Fragebogen sowohl Musiker*in als auch

Lehrperson an (vgl. ALEc F1). Sie identifiziert sich demnach mit beiden Positionen.

Außerdem evoziert der Projektkontext *Schule* automatisch eine Positionierung, da die Lehrperson dort angestellt ist und es sich somit um ihr gewohntes Arbeitsumfeld handelt. Die anderen Akteur*innen hingegen begegnen einem neuen (Arbeits-)Umfeld. Dadurch kann es trotz hybrider biografischer Voraussetzung im Projektkontext zur Übernahme bestimmter Rollen kommen. Aus diesem Grund bleibt eine transprofessionelle Herangehensweise trotz hybrider biografischer Voraussetzungen auch in der Musikalisch-Kulturellen Bildung eine Herausforderung.

Auch wenn (Kooperations-)Projekte eine beliebte und erwünschte Ergänzung zum Schulalltag darstellen, werden sie dennoch der Kritik unterzogen, oft nicht nachhaltig zu sein. In der kritischen Auseinandersetzung mit diesem Thema wird teilweise der Begriff „Projektitis“ verwendet (z.B. Könnecke 2012:178). Dahinter steht der Ansatz, dass die Fördermittel, welche für Projekte in der Kulturellen Bildung fließen, nachhaltiger in kontinuierlichen Maßnahmen angelegt werden sollten, um leuchtturmartige Bildungsangebote durch breit gestreute, andauernde zu ersetzen. Die Diskussion um Fördermittel in der Kulturellen Bildung wird hier nicht vertieft, jedoch ist anzuführen, dass das Bildungspotenzial bei transprofessionellen Projekten durch die Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen eines gemeinsam getragenen Projekts auch auf Leitungsebene eingelöst werden kann. Damit verbundene professionsüberschreitende Bildungserlebnisse können wiederum positive Konsequenzen für das kontinuierliche kulturelle Bildungsangebot haben (im Fall der Musiklehrperson z.B. für den Musikunterricht). So kann hier eine neue Ebene der Nachhaltigkeit erschlossen werden.

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde herausgearbeitet, welcher Bedingungen eine gelingende transprofessionelle Ausrichtung multiprofessioneller Zusammenarbeit bedarf. Nun stellt sich die Frage, wie die gewonnenen Erkenntnisse auf weitere Projekte übertragen werden könnten, wenn bei diesen möglicherweise nicht die gleichen Ressourcen wie bei KULKOM zur Verfügung stehen. Diesbezüglich sind die geteilte Verantwortungsübernahme und dementsprechend das gemeinsame Entscheiden als Kernpunkte transprofessioneller Zusammenarbeit hervorzuheben. Diese sowie eine Sensibilität für die Bedingungen (z.B. für die Wichtigkeit des informellen Austauschs, des gemeinsamen Musizierens oder gemeinsamer Rituale) bei der Konzeption von Projekten können auf andere Kontexte übertragen werden, auch wenn nicht alle Einzelheiten in jedem Kontext umsetzbar sind. Gleichzeitig zeigt sich die Selbstreflexion auf individueller Ebene im Projektverlauf als wichtiges Mittel der Weiterentwicklung. Entwickeln die Kooperierenden bereits vor Beginn des Projekts ein Bewusstsein bzgl. der eigenen Ressourcen, Zielsetzungen und Risikobereitschaft, können sie abwägen, für welche Ausrichtung und Intensität von Kooperation sie bereit sind. Wenn die Umgangsweise zudem auf einer offenen Kommunikation aufbaut, kann durch gemeinsame Verantwortungsübernahme schneller auf ressourcenbedingte Schwierigkeiten reagiert werden.

Obwohl also eine kompetenzbasierte Rollenaufteilung häufig als produktiver Weg multiprofessioneller Zusammenarbeit beschrieben (Niessen 2013:41) und ein Abweichen davon als riskant für den Projektverlauf eingeschätzt wurde, kann die Flexibilität, die mit der Verantwortungsteilung einhergeht, genau auf dieser Ebene positive Effekte haben. Nicht zuletzt schützt eine flexible Aufgabenübernahme auch vor personenbedingten Zwischenfällen (z.B. Krankheitsfälle). Dies ereignete sich beispielsweise im zweiten Zyklus von KULKOM, bei dem ein*e Akteur*in zwischenzeitig verhindert war, was von den weiteren

Akteur*innen aufgefangen werden konnte, ohne dass inhaltliche Änderungen vorgenommen werden mussten. Transprofessionell ausgerichtete Zusammenarbeit kann, so zeigte sich, ihren Akteur*innen berufswelterweiterndes Wachstum durch Partnerschaftlichkeit und Selbstreflexion ermöglichen. Im ersten Projektzyklus von KULKOM, der in diesem Beitrag betrachtet wurde, zeigen sich diesbezüglich klare Andeutungen, wenngleich eindeutige Nachweise für eine Veränderung der Handlungspraxis angesichts der zeitlichen Begrenztheit in den darauffolgenden Zyklen zu validieren sind. Während KULKOM bislang einen eher idealtypischen Verlauf nahm, was sicherlich mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen und einer akribischen Vorbereitung einherging, die in der Alltagspraxis Kultureller Bildung nicht immer gegeben sind, konnten dennoch Erkenntnisse für die Kulturelle Bildungspraxis abgeleitet und eine mögliche Passung des vorgestellten Ansatzes für ebendiese aufgezeigt werden.

Verwendete Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (2000):** Pädagoge – Profession und Nebenbeschäftigung. In: Jaumann-Graumann, Olga/Köhnlein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung (25–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchborn, Thade/Brunner, Georg/Fiedler, Daniel/Balzer, Georg (2019):** Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung (87–101). Wiesbaden: Springer VS.
- Edmondson, Amy (1999):** Psychological safety and learning behavior in work teams. In: Administrative Science Quarterly, 44(2)/1999, 350–383.
- Frommherz, Brigitte/Halfhide, Therese (2003):** Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Pädagogisches Institut der Universität Zürich: <https://docplayer.org/15331929-Teamteaching-an-unterstufenklassen-der-stadt-zuerich.html> (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Fuchs, Max (2017):** Multiprofessionalität. Warum unterschiedliche Professionen in der Kulturellen Bildung Sinn machen. In: Heber, Michael/Jas, Michael (Hrsg.): Fokus: Kunst- und Kulturschaffende* in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte (27–35). Berlin: kopaed.
- Keuchel, Susanne (2013):** mapping//kulturelle-bildung. Stiftung Mercator: www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (letzter Zugriff am 12.12.2021).
- Keuchel, Susanne/Larue, Dominik (2012):** Das 2. Jugend-Kultur-Barometer – „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...“. Zentrum für Kulturforschung. Bonn: ARCult Media.
- Könneke, Achim (2012):** Kultur 2020 – Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Ein kritisches Zwischenfazit der bisherigen Umsetzung. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2012 (171–179). Essen: Klartext.
- Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kulin, Sabrina (2016):** Kooperation, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital von Lehrkräften: Eine Analyse zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“. Diss., Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg – Carl von Ossietzky: <https://d-nb.info/109576666X/34> (letzter Zugriff am 13.12.2021).
- Kumbruck, Christel (2001):** Was ist Kooperation?. In: Eldorado (2), 149–166.
- Malmberg, Isolde (2006):** Kreative Partnerschaften. Wenn Lehrer und Künstler Schulprojekte im Team leiten. In: Musikerziehung (Dezember 2006), 157–160.
- Mayring, Phillip (2010; 2015):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- McKenney, Susann/Reeves, Thomas C. (2013):** Educational Design Research. In: Spector, Michael J./Merrill, David M./Elen, Jan/Bishop, M. J. (Hrsg.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. 4. Auflage. (131–140). New York: Springer.

Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (NFBK) (2021): 12. Netzwerktagung 2021. Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung: www.forschung-kulturelle-bildung.de/tagungen/579-12-netzwerktagung-2021 (letzter Zugriff am 13.12.2021).

Niessen, Anne (2013): Zuständigkeiten individuell aushandeln. Das Lehrenden-Tandem im ersten JeKi-Jahr. In: Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität: www.hamburg.de/contentblob/4279360/28000458d1340658e9bbe74f04fe1854/data/download-pdf-2013-05-27-ergebnisbrochuere-des-bmbf-forschungsschwerpunkts.pdf (letzter Zugriff am 13.12.21).

Oberhaus, Lars (2020): Musik in der Kita – Evaluation von Tandemarbeit im Bereich frühkindlicher musikalischer Bildung. Münster/New York: Waxmann.

Oberhaus, Lars/Eller, Ragnhild (2018): „Verschleierte Blicke durch rosarote Brillen“ – Berufsbezogene Rollenzuschreibungen in einer Weiterqualifizierung zur transprofessionellen Zusammenarbeit von MusikerInnen und ErzieherInnen-Tandems in der Kita. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/verschleierte-blicke-durch-rosarote-brillen-berufsbezogene-rollenzuschreibungen-einer (letzter Zugriff am 12.12.2021).

Oberhaus, Lars/Kivi, Alexis (2018): Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung. In: Clausen, Bernd/Dreßler, Susanne (Hrsg.): Soziale Aspekte des Musikkernens (207–220). Musikpädagogische Forschung 39. Münster; New York: Waxmann.

Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2021): Nicht nur, sondern auch. Anregungen aus der aktuellen Forschung für eine wirksame Kulturelle Bildung. Essen: Tempus Corporate GmbH.

Smilde, Rineke (2013): Musiker im 21. Jahrhundert – die Perspektive verändert sich (Vortrag an der Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien, 11. Juni 2013): https://research.hanze.nl/ws/files/15806998/44.Musiker_im_21_Jh_Smilde_Wenen_1_.pdf (letzter Zugriff am 12.12.2021).

Voit, Johannes (2018): Schule und Konzertbetrieb als „Blackbox“. Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik. In: ders. (Hrsg.): Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen. Diskussion Musikpädagogik Sonderband 9 (7–17). Hamburg: Junker.

Widmaier, Martin (2020): 4 x 4. Ein Systemmodell für die Unterrichtsdeutung. In: üben & musizieren 1/2020, 54–58.

Ziemer, Gesa (2019): Vom Reden zum Handeln. Komplizenschaft als Format der Teilhabe. In: Nationaler Kulturdiallog (Hrsg.): Kulturelle Teilhabe – Participation Culturelle – Partecipazione Culturale. Ein Handbuch – un manuel – un manuale (304–311). Zürich: Seismo.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Johanna Borchert , Franka Luise Deister (2022): Wer macht was? Rollenverständnisse bei multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Musikunterricht. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wer-macht-was-rollenverstaendnisse-multiprofessioneller-zusammenarbeit-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Temporale Erfahrungen von jungen Kindern in der Kulturellen Bildung am Beispiel „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“

von **Martina Janßen**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Erfahrungstheorie | Kulturelle Bildung | Leiblichkeit | Phänomenologie | Praxen der Erziehung und Bildung | temporale Erfahrungen | Videoanalyse | 12. Netzwerktagung

Abstract

Bildung in der frühen Kindheit im Bereich Kunst/Ästhetik (Kirchner 2020) und deren Ermöglichung sind bislang unzureichend erforscht. Temporale Erfahrungen von Kindern sind kaum Gegenstand. In diesem Beitrag sollen kindliche temporale Erfahrungen in Angeboten der Kulturellen Bildung im Kindergarten, spezifischer im Bereich Kunst/Ästhetik, als verkörperte Praxen des Antwortens auf die Welt ausgewiesen werden (Brinkmann 2019a/b). Sich in sichtbaren, hörbaren und spürbaren „Verkörperungen“ (Brinkmann 2019b; Plessner 1970/ 2003) zeigende temporale Erfahrungen von Kindern und soziale, erzieherische Praxen von Pädagog*innen stehen im Mittelpunkt. Der Beitrag befasst sich mit unterschiedlichen temporalen Erfahrungen und damit einhergehenden Praxen. Anhand eines Beispiels aus einem Angebot zur Kulturellen Bildung im Kindergarten, das responsiv mit der phänomenologischen Videografie nach Brinkmann und Rödel (2018) analysiert wurde, wird zwischen einem linearen und einem „verwickelten“ Verständnis von Zeit unterschieden. Weiterhin werden Erfahrungen von objektiver und subjektiv gelebter Zeit differenziert und verkörperte Praxen der Verzögerung und Wiederholung betrachtet. Daraufhin werden Konklusionen für eine Theorie und eine Praxis von Angeboten zur kulturellen Bildung in der frühen Kindheit erörtert.

Angebote zur Kulturellen Bildung im Kindergarten

Der gesetzliche Auftrag des Kindergartens bezieht sich auf die Erziehung, die Bildung und Betreuung von Kindern (SGB VIII, § 22). Seit den 2000er-Jahren ist der Bildungsauftrag in den Vordergrund gerückt und

damit die Frage, wie Pädagog*innen in der Praxis im Kindergarten bildende Erfahrungen von Kindern anbahnen und ermöglichen können. Die Bereiche, in denen Kinder Bildung erfahren sollen, geben die Bildungspläne der deutschen Bundesländer für den Kindergarten vor. Wird der Blick auf Formen der Kulturellen Bildung gerichtet, so zeigt sich, dass der Bildungsbereich Kunst/Ästhetik ein integraler Bestandteil von allen Bildungsplänen ist (Kirchner 2020:715; Reinwand 2013:581). Eine kulturelle Teilhabe an diesem von der Gesellschaft als relevant erachteten Bildungsbereich soll auf diese Weise schon im Kindergarten gesichert werden.

Kinder können in spezifischen Angeboten zur Kulturellen Bildung über familiäre und im Kindergarten verortete alltagsintegrierte Erlebnisse hinausgehende Erfahrungen sammeln. Sie können ihnen unbekannte künstlerisch-ästhetische Praxen der Rezeption und der Produktion im gemeinsamen Tun kennenlernen, ausüben und erfahren. In solchen Angeboten können Pädagog*innen versuchen, bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren in kleinen Gruppen bildende Erfahrungen anzuregen, die diese aus eigener Initiative nicht erleben können.

Erfahrungen mit und in der Welt – nicht nur von Kindern – sind zeitlich strukturiert. Das Phänomen der Zeit begleitet uns Menschen über unsere gesamte Lebensspanne hinweg von der Geburt bis zum Tod. Damit verbinden sich Themen wie Neubeginn und Endlichkeit, aber auch Wiederholung und Differenz. Der Umgang mit Zeit kann sehr unterschiedlich aussehen. In unserem Alltag steht in manchen Momenten der ökonomische Aspekt von Zeit im Zentrum und wir beeilen uns, in einer festgelegten Zeit eine bestimmte Sache zu erledigen. In anderen Momenten wiederum vergessen wir die Zeit, vertiefen uns in eine Sache und die Zeit kann verfliegen. Dieser kurze temporalphilosophische Exkurs weist darauf hin, wie existenziell Menschen mit der Zeit verbunden und in die Zeit verwickelt sind. Zugleich können wir kaum über sie verfügen, so Dörpinghaus (2008:42) unter Bezugnahme auf Blumenberg (1980), sie verrinnt ohne unser Zutun.

Temporale Erfahrungen als Erfahrung von Differenz werden von Brinkmann (2019a:156–157) für eine Pädagogik der frühen Kindheit als Reflexionskategorie ausgewiesen. Daran schließt sich die Frage an, wie sich Erfahrungen mit und in der Zeit von Kindern und den sie begleitenden Pädagog*innen in Angeboten zur Kulturellen Bildung zeigen. Daher legt der Beitrag den Fokus auf temporale Erfahrungen in Angeboten zur Kulturellen Bildung.

Im Folgenden werden temporale Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen analysiert und dafür leibphänomenologische, erfahrungstheoretische Hinsichten der phänomenologischen Erziehungswissenschaft in Anschlag gebracht. Diese versucht sich von metaphysischen Traditionen abzuwenden und nicht-dualistische und nicht-essentialistische Konzeptionen von Leib und Leiblichkeit zu entwickeln (Brinkmann/Rödel 2018:524).

Auf die Frage bzw. das Tagungsthema „Was tun?“ soll in diesem Beitrag in verschiedenen Hinsichten auf temporale Erfahrungen von Kindern geantwortet werden, in denen weder eine Effektivität, kognitive Steuerung oder Optimierung von zeitlichen (Lern-)Abläufen im Zentrum stehen. Vielmehr wird das Augenmerk auf die Frage gerichtet, wie sich temporale Erfahrungen von Kindern in Angeboten zur Kulturellen Bildung im Kindergarten zeigen. Zunächst soll der Forschungsstand skizziert, dann die Datengrundlage und die Methode beschrieben werden, um dann am Beispiel „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“ der Frage nachzugehen, wie sich temporale Erfahrungen zeigen (Janßen in Vorb.).

Die These für diesen Beitrag lautet: Temporale Erfahrungen zeigen sich als sichtbare, hörbare und spürbare Verkörperungen im Antwortgeschehen (Brinkmann 2019b) zwischen dem Forschungsgegenstand und der Forscherin (1), sie entfalten sich in ihrer bildenden Dimension zwischen Kindern und Gestaltungsmaterialien (2) und in ihrer sozialen, erzieherischen Perspektive zwischen Kindern und Pädagog*innen (3). Diese drei Hinsichten sollen anhand des Beispiels „Frank trommelt auf den Salzteig ein“ thematisiert, interpretiert und reflektiert werden. Dazu werden mit Merleau-Ponty (1994) ein kindliches und ein erwachsenes Verständnis des Phänomens Zeit unterschieden.

Weiterhin wird vor phänomenologischem Hintergrund zwischen einer subjektiv erlebten und einer objektiven Zeit unterschieden (Brinkmann 2019a:161). Anschließend werden zeitliche Praxen des Hinauszögerns und des Wiederholens betrachtet. Schlussendlich werden die Hauptergebnisse zusammengefasst und die Frage diskutiert, wie induktiv-interpretatorisch sichtbar werdende Unterscheidungen von temporalen Erfahrungen im Kontext einer Pädagogik der frühen Kindheit in der Kulturellen Bildung fruchtbar gemacht werden können.

Einblicke in bisherige Forschung

Begibt man sich auf eine Spurensuche zu empirischen Erkenntnissen zur Bedeutung der Zeit in der Pädagogik der frühen Kindheit, so lassen sich diesbezüglich nur wenige finden. Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Praxistheorie (1), der Phänomenologie (2) und der Kognitionspsychologie (3) dargelegt.

Der Praxistheoretiker Wahne (2021:15) analysiert kindliche Praxen mit der Zeit unter der Perspektive von Fremdbestimmung durch Erwachsene. Damit verbunden ist die Grundannahme, dass Kinder durch Sozialisation in die Zeit der Erwachsenen eingetaktet werden. Die Zeitvorstellungen und Zeitprobleme der Erwachsenen bestimmen die zeitlichen Rahmungen des gemeinsamen Alltags zwischen Kindern und Erwachsenen. Zeit gilt Wahne in diesem Zusammenhang „als sozial konstruiertes Symbol“ (ebd.:17). Für eine Pädagogik in der frühen Kindheit stellt er (ebd.:207) eine altersangemessene Hilfestellung von Kindern heraus. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr Unterstützung benötigen diese (ebd.). Weiterhin stellt Wahne (ebd.) eine Verschränkung von kindlichen und erwachsenen Praktiken mit der Zeit fest und hebt diesbezüglich den Strukturierungsgrad als entscheidend hervor, denn, so Wahne (ebd.), „in den stärker durchstrukturierten Variationen [...] [sind] die Zeitpraktiken weitaus enger miteinander verwoben und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten dementsprechend geringer.“ Im Unterschied dazu befasst Stenger (2018:294) sich aus phänomenologischer Perspektive mit der Kindheit als „Zeitalter“ des permanenten Wiederholens. Dabei bezieht sie sich explizit auf Erfahrungen, die Kinder mit Wiederholungen in und durch Geschichten in der Interaktion im Kindergarten sammeln, beispielsweise beim gemeinsamen Erzählen oder im Austausch über Kinderbücher. Diese Erfahrungen der Wiederholungen in und durch Geschichten werden von Stenger (2018:298) als soziales Geschehen begriffen, in dem sich kulturelle Zusammenhänge formen und bilden. Die gemeinsame Auseinandersetzung von Pädagog*innen und Kindern mit Geschichten kann als Werkzeug verstanden werden, die einen „kulturellen und individuellen Sinn wiederholend aufgreifen und verinnerlichen“ (ebd.:298). Gefühle, sprachliche Fähigkeiten, Einstellungen und Selbstbilder können sich bilden (ebd.:298–299).

Eine solche phänomenologische Sichtweise auf Zeit ist zu unterscheiden von kognitionspsychologischen Perspektiven, die sich unter anderen Voraussetzungen mit Wiederholung befassen. Der Kognitionspsychologe Anderson (2013:127) beispielsweise geht wiederum unter neurophysiologischen

Vorannahmen davon aus, dass „jedes Mal, wenn wir eine Gedächtnisspur benutzen“, diese ein wenig an neuronaler Plastizität, also an Stärke zunimmt. Demnach geht es hier bei der Wiederholung nicht um ein soziales Geschehen, in dem der andere Mensch und der Inhalt der Geschichte selbst eine Rolle spielen. Es geht auch nicht um sichtbare, hörbare und spürbare Praxen. Vielmehr steht die bloße Gedächtnisleistung im Zentrum, die mit der Metapher einer Spur versehen wird. Die Stärke der Spur kann, so Anderson (ebd.), durch Wiederholungen erhöht werden. Wiederholungen werden somit ausschließlich aus der Perspektive von Kognition aufgefasst. Die Rolle des Leibes bzw. des Körpers wird zumeist in psychologischen Theorien außer beispielsweise in neueren Theorien des Embodiments (vgl. z.B. Gallagher 2012) oder der Psychosomatik außer Acht gelassen.

Datengrundlage und Methode

Das Beispiel „Frank trommelt auf den Salzteig ein“ stammt aus einer Videosequenz eines Angebots zur Kulturellen Bildung aus einem Kindergarten und beinhaltet einen Teil eines Beispiels aus meiner Dissertationsstudie *Asthetische Erfahrungen von Kindern in pädagogischen Inszenierungen. Eine responsive Videostudie zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich* (Janßen, in Vorb.). In der ausgewählten Sequenz zeichnet sich eine besondere Intensität der verkörperten Praxen wie Bewegungen, Mimik, Gestik, Atmung und Körperspannung von Kindern und Pädagog*innen ab. Als Ausgangsdaten standen 87 videografierte Angebote aus verschiedenen Kindertageseinrichtungen mit dem Fokus auf den Bildungsbereich Kunst/Ästhetik aus dem Forschungsprojekt „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ zur Verfügung (PRIMEL, Kucharz et al. 2014). In diesem Projekt wurden im Zeitraum von Mai 2012 bis Dezember 2013 Pädagog*innen aus ganz Deutschland und aus der Schweiz bei ihrer Arbeit mit den Kindern gefilmt (Wadepohl et al. 2014). Die einzige Vorgabe, die die Pädagog*innen für die Durchführung der Bildungsangebote erhielten, bezog sich auf eine zeitliche Dauer von etwa 30 Minuten. Das Beispiel wurde für den Beitrag in einem lebensweltlichen Modus dicht beschrieben und anschließend mit der phänomenologischen Videografie (siehe ausführlich Brinkmann/Rödel 2018) „induktiv, also von der Erfahrung her“ (Buck 2019:157), auf unterschiedliche temporale Erfahrungen hin interpretiert. Dies erfolgte in einer verschränkten Wechselbewegung zwischen Sinnnahme und Sinngabe (Husserl 1939:74), um so als bedeutungsvoll erfahrene lebensweltliche Sinngestalten (Lippitz 2003:130–131) auf induktiv-interpretatorische Weise fruchtbar zu machen.

Beispiel „Frank trommelt auf den Salzteig ein“

Hinführung zum Beispiel: Die Pädagogin Marion und fünf am Tisch sitzende Kinder gestalten mit Salzteig in der Bastecke des Gruppenraums. Marion hat den Kindern als Anschauungsmaterial Äpfel mitgebracht, die diese mit Salzteig formen sollen.

Beispiel: Während einige der Kinder einen Apfel formen, klopft Frank, mit klarem Blick auf seinen Salzteig gerichtet, 13 Sekunden lang laut hörbar, in rhythmischen Schlägen mit geballter Faust auf seinen Salzteigfladen ein. Marions Blick gleitet wohlwollend – sie lächelt freundlich – zwischen den am Tisch sitzenden Kindern hin und her. Franks Faust fährt in einer sich leiblich wie verselbstständigend wirkenden Bewegung auf und nieder, wird dann schneller, sein Arm holt weiter aus, er schlägt mit mehr Schwung, noch lauter – Marion ändert ihre Blickrichtung und schaut angetan auf Franks Salzteigfladen –, und schlagend kehrt er (abebbend) wieder in einen langsameren Rhythmus zurück.



Abb. 1: Frank trommelt auf den Salzteig ein, eigene Darstellung

Zoom in Franks Tun: Jeder einzelne leibliche Schlag reißt Frank sichtlich mit: Seine Faust fährt auf den Salzteig nieder: *pung*. Dabei spannen sich sein Oberkörper und Kopf wie ein Bogen auf, entfernen sich voneinander, um sich dann von der Körpermitte ausgehend in einer fließenden Bewegung wieder zusammenzuziehen. Seine Faust fliegt indes in die Höhe, holt Schwung für den nächsten kräftigen Faustschlag: *pung*. Franks Oberkörper und Kopf wiegen sich so im Rhythmus der Schläge auf und ab. Später stellt dann auch Frank einen Apfel aus Salzteig her.

Temporale Erfahrungen

Das Beispiel würde verschiedene Interpretationsperspektiven zulassen, beispielsweise die Erfahrungen des Jungen mit dem Aufforderungscharakter des Salzteigs oder seine Erfahrungen mit dem Schmerz beim Schlagen. In diesem Beitrag soll hingegen der Fokus auf die im Beispiel aufscheinenden temporalen Erfahrungen gelegt werden. Aus phänomenologischer Perspektive kann mit Merleau-Ponty (1994:216) zwischen einer kindlichen und einer erwachsenen Vorstellung des Phänomens Zeit unterschieden werden. Laut Merleau-Ponty (ebd.) denkt „das Kind [...] die Zeit in der Verschachtelung von Vergangenheit und Gegenwart, während sich der Erwachsene die Zeit als eine Folge von klar abgegrenzten Augenblicken vorstellt. [...]“. Zeit als lineares Konstrukt von Augenblicken zu denken scheint demnach eher erwachsenentypisch zu sein. Für Kinder hingegen verwickeln sich im Erleben Vergangenheit und Gegenwart untrennbar.

Merleau-Ponty (ebd.) erklärt jedoch direkt im Anschluss daran weiter, dass es auch für Erwachsene „tatsächlich [...] unmöglich [ist, Anmerkung der Verf.], die Gegenwart zu erfassen, ohne daß diese in die Vergangenheit und Zukunft verwickelt wäre.“ Damit verdeutlicht er, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene auf ihre je eigene Weise versuchen, mit dem Problem der Verwicklung in die Zeit umzugehen. Der Erwachsene tut dies durch eine Linearisierung derselben und „das Kind versucht auf seine Weise, diese Verwicklung zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.). Wie sich solche Verwicklungen in der Zeit zeigen können, steht im Fokus der Analyse: Es wird erstens gefragt, wie die Schreiberin des Beispiels, zweitens wie Frank und drittens wie die Pädagogin in die Zeit verwickelt ist. Abschließend werden die Praxen des Hinauszögerns und des Wiederholens betrachtet.

Zwischen der Forscher*in und dem Forschungsgegenstand Zeit

Momente, in denen Kinder, aber auch Erwachsene, sich subjektiv in der Zeit verwickeln, lassen sich phänomenologisch mit dem Begriff der „gelebten Zeit“ (Meyer-Drawe 2007:295) fassen. Es kann zwischen einer subjektiv gelebten bzw. erlebten und einer objektiven Zeit unterschieden werden (Brinkmann 2019a:162). Subjektiv erlebte Zeit kann sich ausdehnen oder sich hinziehen, wenn es beispielsweise darum geht, auf jemanden zu warten, der mit Verspätung eintrifft. Sie kann verfliegen, wenn ein großartiges Musikkonzert wie im Rausch an einem vorüberzieht. Im Unterschied dazu ist die objektive Zeit diejenige, die gemessen, die damit vom subjektiven Erleben abstrahiert und mathematisiert (ebd.:161) erfasst werden kann.

Das Beispiel beschreibt, wie Frank für 13 Sekunden mit der Faust auf seinen Salzteig einschlägt. Diese wurden mit einem Sekundenzähler einer Uhr gemessen. Sie repräsentieren eine Zeitspanne, die vorgibt, objektiv nachvollziehbar für die Leser*innen des Beispiels zu sein. 13 Sekunden, das erscheint nicht lange. Wie bereits oben ausgeführt, schreibt Merleau-Ponty (1994), dass Erwachsene sich „die Zeit als Folge von klar abgegrenzten Augenblicken“ denken. Das bedeutet, dass ein Augenblick verrinnt und ein anderer Augenblick eintritt. Eine Sekunde vergeht nach der anderen, so weiter und so fort, und dies kann mit einem technischen Gerät gemessen werden. Ein solcher Umgang mit Zeit weist auf eine lineare Weise des Denkens von Zeit hin, so als wäre diese auf einem Zeitstrahl angeordnet. Über das Erleben des Jungen in der Zeit sagt eine mathematische Bestimmung der Zeitspanne gleichwohl wenig aus. Sie sagt nichts darüber, ob ihm diese Zeit lang andauernd oder kurzweilig erscheint, und nichts darüber, wie Frank seine Verwicklung in der Zeit zum Ausdruck bringt. Er widmet sich der Tätigkeit des Schlagens. Wie mag Frank sein Tun erfahren?

Zwischen Frank und dem Salzteig

Offenbar ist er für eine Weile sehr vertieft in dieses Tun. Das Beispiel weist darauf hin, wie sich zwischen Frank und dem Gestaltungsmaterial, dem elastischen Salzteig, Erfahrung mit der Zeit ergibt und wie diese gelebt und erlebt wird. Dazu wird der Blick zunächst auf die verkörperten Praxen beim Tun des Jungen mit dem Salzteig gerichtet. Das „phänomenologische Konzept der Verkörperung“ (Brinkmann 2019b:2) bezieht sich auf die sichtbaren, spürbaren und hörbaren Expressionen des Jungen, in denen dessen Erfahrungen zum Ausdruck gelangen, wenngleich diese für Andere sichtbar, hörbar und spürbar werdenden Expressionen sich von den subjektiv erlebten Erfahrungen des Jungen unterscheiden. Plessner (1970/2003:330) unterscheidet für den Leib in eine Doppelstruktur von Leib-Sein und Körper-Haben, bei der zwischen Leib-Sein und Körper-Haben eine Differenz existiert. Unter der Bedingung dieser Differenz zeigt

sich eine leibliche Erfahrung als verkörperte Praxis. Erfahrungen können als in verkörperten Praxen sichtbar, hörbar und spürbar begriffen und in tastenden Annäherungen interpretierbar werden.

Richten wir die Perspektive auf das, was und wie Frank etwas tut, so zeigt sich im Antwortgeschehen, dass der Junge auf den Teig einschlägt, er trommelt. Dabei trommelt er nicht auf eine Trommel oder auf ein Musikinstrument. Er trommelt auf einen Salzteigfladen. Dies nimmt ihn dem Anschein nach in besonderer Weise ein. Die Zeit verstreicht für den Jungen dem Anschein nach wie im Fluge. Er blickt weder rechts noch links und konzentriert sich ganz auf sein eigenes Tun mit dem Salzteig. Seine schwungvollen Trommelgesten und sein „klarer Blick“, der auf den Salzteig gerichtet ist, weisen uns als Leser*innen darauf hin. Frank bringt, mit Merleau-Ponty (1994:216) gesprochen, seine Verwicklung mit der Zeit durch hörbare, spürbare und sichtbare Praxen der Verkörperung zum Ausdruck. In „Stellungnahmen“ (Plessner 1970/2003:309–310), also Positionierungen zur Welt, entäußert, verschenkt und zeigt sich der Leib; er gibt sich hin „und gibt sich zugleich eine Form“ (Brinkmann 2019b:2). Somit gibt sich der Junge dem Salzteig hin, nimmt Stellung zu seinem Salzteig, er formt diesen und beim Tun in der Zeit, ergibt sich eine Form; es formen sich temporale Erfahrungen aus. Der Junge schlägt in rhythmischen Schlägen auf den Salzteig ein. Er gliedert damit die Zeit auf andere Weise als eine tickende Uhr. Seine Gliederung der Zeit ist eine andere als jene, die sich im Takt von zählbaren Sekunden ausdrückt. Denn die Verkörperungen des Kindes weisen darauf hin, wie sich während seiner Schlagbewegungen eine Bewegungs-dramaturgie abzeichnet. Im Beispiel steht: Franks „Faust fährt auf und nieder, wird dann schneller, sein Arm holt weiter aus, er schlägt mit mehr Schwung, noch lauter und kehrt abebbend wieder in einen langsameren Rhythmus zurück.“

Zum einen kann die Gesamtheit aller Schläge als eine Zeiteinheit wahrgenommen werden. Zum anderen wird mit jedem Schlag die Zeit auf eine eigene Weise untergliedert. Zeitliche Einheiten ergeben sich zwischen Frank und dem Salzteig. Jede dieser untergliedernden Einheiten unterscheidet sich hierbei von der vorhergehenden. Franks Verkörperungen in der Zeit verweisen auf seine temporalen Verwicklungen. Der Junge wiederholt jeden Schlag, dabei bahnen sich der vorangegangene und der zukünftige Schlag mit jedem Treffer auf den Salzteig und mit jeder im Raum Schwung holenden Bewegung der Faust an. Während Frank laut auf den Salzteig eintrommelt, wird der Blick der Pädagogin offensichtlich angezogen. Was geschieht hier?

Zwischen Frank und Marion

In einer „Wechselbewegung“ (Brinkmann 2019b:1) antworten erstens der Junge Frank in trommelnder Bewegung auf den Salzteig und zweitens die Fachkraft auf den hörbaren Klang, den Frank beim Trommeln erzeugt. Frank antwortet auf die aktuelle Konsistenz des Dinges – der Salzteig befindet sich gerade in einer weichen, elastischen und flachen Form. Er verhält sich zum Salzteig, indem er beispielsweise seine Schlagkraft und sein Tempo variiert. Das deutet darauf hin, dass er darüber hinaus auf Gehörtes antwortet – auf die Geräusche, die sich zwischen ihm und dem Salzteig ergeben. Darüber hinaus kann der Junge zudem auf Sichtbar-Werdendes antworten, beispielsweise auf die Veränderungen, die seine Hand dem Salzteig zufügt. Das Antwortgeschehen zwischen Salzteig und Schlag, zwischen Gesehenem und sichtbar Werdendem sowie zwischen Hören und Gehörtem scheint sich in Form von Hall und Widerhall zu ereignen, in dem spürbare, sichtbare und hörbare Differenzen das Tun des Jungen vorantreiben.

Im Moment des lautesten Schlages ändert Marion ihre Blickrichtung. Dies weist im sozialen Antwortgeschehen darauf hin, dass sie unwillkürlich auf den Klang antwortet, den der Junge erzeugt – so als

würde sie von der Intensität, mit der der Junge in sein Tun vertieft ist, angesprochen und affiziert werden. Zugleich wirken Marion und der Junge wie in unterschiedlichen Zeiten. Werden Marions sichtbare Verkörperungen betrachtet, so zeigt sich, dass ihre Blicke zwischen den Kindern hin und her „gleiten“. Das zeugt davon, dass sie die einzelnen Kinder in der Gruppe im Blick behält und sich ihnen zeitlich in ähnlicher Weise zuwendet. Sie ist für die Kinder ansprechbar. Marion gestaltet eine Art dritte Zeit, die weder objektiv noch subjektiv erlebt ist, denn sie blickt wechselweise zwischen den Kindern hin und her und verwebt die subjektiven Erfahrungen der Kinder in gewisser Weise dadurch miteinander. Sie schafft einen eigenen zeitlichen Rahmen, der sich auf ein Antwortgeschehen als Erfahrung zwischen den Kindern und als soziale, erzieherische Erfahrung zwischen ihr und den Kindern bezieht. Ihr zwischen den Kindern hin und her gleitender Blick legt nahe, dass sie sich den Kindern zur Verfügung stellt und damit ihre Zuwendung zu den Kindern leiblich in der Zeit strukturiert.

Zugleich übernimmt Marion eine Verantwortung für das Gelingen des Bildungsangebotes. Sie behält durch ihre Blicke den Überblick über die Gruppe, hält den Raum für die Kinder und nimmt offensichtlich eine Hüter*in-Funktion ein – anders formuliert, sie stellt sich für die Sache der Kinder in den Dienst der Zeit.

Praxen des Hinauszögerns und des Wiederholens

Werden die verkörperten Praxen des Jungen beim Trommeln auf den Salzteig betrachtet, so spannt sich ein eigener Bogen. Dieser entfaltet sich in einer Veränderung der Dynamik und zwischen einem Crescendo sowie Decrescendo. Die anfänglichen Schläge unterscheiden sich von den darauffolgenden und von den letzten Schlägen: Zu Beginn schlägt Frank mit einer bestimmten Schlagfrequenz auf den Salzteig ein, dann wird er schneller, anschließend klingt das Tempo seiner Schlagfrequenz wieder ab. Dies geht einher mit einem lauter und leiser Werden seiner hörbaren Schläge. Seine Bewegungen verlangsamen sich sodann, er hält inne und stellt seine Schläge ganz ein. Dann wirkt es so, als würde er langsam wieder aus diesem Zustand auftauchen.

Aus einer ersten Bewegung ergibt sich offenbar die zweite, dritte und so fort. Seine Verkörperungen wirken fließend, so, als würde er für einen Moment in einen leiblichen tranceartigen Zustand geraten. Er schlägt auf den Salzteig, und jeder Schlag verleitet ihn zu einem weiteren Schlag. Zwischen seinem Tun und der Wahrnehmung des Salzteiges stellt sich offenbar eine „Unstimmigkeit“ (Plessner 1970/2003:376) ein, die ihn zum wiederholenden „tätig-eingreifenden Umgang“ (ebd.) verleitet. Er muss sich zu seinem vorangegangenen Trommelschlag positionieren, handelnd Stellung nehmen. Dies tut er, indem er aus einer Vielfalt „von Möglichkeiten“ wählt (ebd.) und sich für eine bestimmte Zeitspanne in produktiver Weise dem Trommelschlag hingibt und aktiv wird. Er macht eine ästhetische Erfahrung (Plessner 1970/2003, S. 367). Diese zeigt sich in der Zeit durch Variationen im Tempo und durch Wiederholungen.

Wird der Blick auf die Theorie gerichtet, so gehören sowohl Verzögerungen (Dörpinghaus 2015, 2008) als auch Wiederholungen (Stenger 2018) zu den zeitlichen Praxen des Menschen. Dörpinghaus (2008:42) streicht für bildende Erfahrung gerade die verzögernden und damit hinauszögernden Momente pathischen Charakters heraus, in denen es nicht um eine effektive Nutzung von Zeit geht. Wird diese Überlegung in Beziehung mit der Erfahrung des Jungen im Beispiel gesetzt, so zeigt sich, dass der Junge zunächst keinen Apfel herstellt. Er zögert dessen Produktion hinaus, denn er wird offenbar vom Gestaltungsmaterial berührt. Dies weist darauf hin, dass der Junge die Zeit nicht effektiv zur Erledigung einer Aufgabe nutzt, vielmehr gibt er sich seinem schlagendenden Tun mit dem Salzteig hin.

Zudem richtet sich der Fokus im Beispiel vorwiegend auf die Bewegungen des Jungen. Darin werden keine Veränderungen der Salzteigform beschrieben, die beispielsweise durch das Schlagen entstehen, und ebenfalls nicht, ob die Schläge des Jungen effektiv ihre Wirkung tun. Somit spielte zwischen der wahrnehmenden Forscher*in, die das Beispiel verfasst hat, und den in der Videosequenz spürbar werdenden Erfahrungen des Jungen eine Effektivität des Tuns offensichtlich keine Rolle. Dass die Materialverformung nicht in die Beschreibung einbezogen wurde, könnte hier zum einen als blinder Fleck betrachtet werden, zum anderen kann dies als Hinweis genommen werden für die Erfahrung, die sich zwischen der Forscher*in und dem im Video sichtbaren Jungen ereignet. Darin scheint vielmehr die vertiefte Erfahrung des Jungen im Vordergrund zu stehen und die Anziehungskraft des „Flows“, den dieser erlebt.

Über die Praxis der Verzögerung hinaus, die sich im Antwortgeschehen zeigt, weist das Beispiel auf eine Freude an der Wiederholung sowie auf eine Notwendigkeit zur Wiederholung hin. Ein Schlag reicht dem Jungen nicht. Er wiederholt seine Bewegungen – Stenger (2018:294) betrachtet wie bereits erwähnt die frühe Kindheit als ein „Zeitalter“ des permanenten Wiederholens – und während der Wiederholung variiert er das Tempo seines Tuns. Mit jeder seiner Schlagbewegungen finden Differenzen in der Zeit und im Raum statt. Gesehenes, Gehörtes oder Gefühltes rückt aufgrund von temporalen Differenzen in eine andere Perspektive.

Zusammenfassung und Diskussion

Anhand der verkörperten Praxen im Antwortgeschehen des Beispiels „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“ aus einem Angebot zur Kulturellen Bildung im Kindergarten konnten für den Bereich der frühen Kulturellen Bildung temporale Erfahrungen in drei Hinsichten ausgewiesen werden: erstens zwischen dem Forschungsgegenstand und der Forscherin, zweitens zwischen einem Kind und dem Gestaltungsmaterial Salzteig in bildender Dimension und drittens zwischen den Kindern und einer Pädagog*in in sozialer, erzieherischer Perspektive.

Damit wurden in diesem Beitrag temporale Erfahrungen von Kindern nicht als durch Erwachsene „fremd“-bestimmte Praxen gefasst, in denen die Zeitprobleme und Zeitvorstellungen der Erwachsenen den Alltag von Kindern bestimmen (vgl. Zeiher 2005b: 86, zit. nach Wahne 2021:15). Denn unter dieser Perspektive rekurriert Fremdbestimmtheit auf einen Zugang zu Fremdheit, der den wenngleich machtförmigen, jedoch möglichen produktiven Charakter von Fremdheit im Vorhinein bereits unterminiert. Vielmehr wurden temporale Erfahrungen (nicht nur von Kindern) unter der Perspektive einer Verwicklung mit der Welt betrachtet, die bildend sein kann. In diese Verwicklungen kann Unbekanntes hineinbrechen, denn die Dinge, die Anderen und das Selbst konstituieren sich in asymmetrischen Wechselbewegungen mit diskontinuierlichem Charakter.

Wie können nun diese Unterscheidungen im Kontext einer Pädagogik der frühen Kulturellen Bildung fruchtbar gemacht werden? Eine Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Zeit ermöglicht es, so Brinkmann (2019a:161), in der „diachronen Gegenwart mehrere Zeitebenen analytisch zugänglich zu machen“, welche für die Analyse von Lern- und Erziehungsprozessen relevant sind (ebd.). Besonders die Praxen des Verzögerns, des Hinauszögerns und die Praxen des Wiederholens bergen bildende Potenziale. Laut Dörpinghaus (2015:477) „sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Pausen, Entlastungen, neue Freiräume des Zeitlichen, veränderte Aufmerksamkeiten, gebrochene Ordnungen, Interessen und Verzögerungen erlauben, ihnen Raum und Anregung geben“.

Im Hinblick auf eine Pädagogik der frühen Kindheit bedeutet dies auch, Kindern eine Erfahrung der zeitlichen Verzögerung, des Hinauszögerns einer Aufgabenerfüllung zu ermöglichen und diese als Chance zu begreifen ist, sich in vertiefter Weise mit einem Material beschäftigen zu können, ohne dass sofort und effektiv ein Ziel verwirklicht werden muss. Kinder können, wenn Pädagog*innen sie lassen, auf diese Weise Erfahrungen mit Gestaltungsmaterialien jenseits von Optimierung sammeln.

Zudem bergen Wiederholungen kindlichen Tuns eine Chance, dieses Tun als jeweils anders zu erleben – Erfahrung von Verschiebungen und Differenzen in Raum und Zeit können sich einstellen. Diese können wahrgenommen, erlebt und erfahren werden. Hier sind ebenfalls Potenziale für bildende Erfahrungen von Kindern anzusiedeln, die in der Pädagogik der frühen Kindheit berücksichtigt werden sollten, denn temporale Differenzen können ästhetische Erfahrungen mit sinnlichen Gestaltungsmaterialien ermöglichen. Werden abschließend sich in verkörperten Praxen andeutende temporale Erfahrungen im Bereich der frühen kulturellen Bildung unter der Perspektive von Erfahrungskonstitution betrachtet, so verweisen diese Praxen auf mögliche zukünftige Erfahrungshorizonte von Kindern, deren Grenzen und Möglichkeiten sowie auf deren Habitualisierung. Dörpinghaus (2008:42) geht davon aus, dass „Praktiken der Zeit [...] als Umgangsweisen mit Zeit Einübungen in Erfahrungskonstitutionen“ sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders wichtig, Kindern in Angeboten zur kulturellen Bildung Erfahrungen mit Zeit zu ermöglichen, die einen Raum bieten, jenseits von merkantilistischen oder effektivitätsorientierten Prinzipien mit Zeit umzugehen.

Verwendete Literatur

Anderson, John R. (2013): Kognitive Psychologie. 7., erweiterte, überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Berlin: Springer VS.

Brinkmann, Malte (2019a): Phänomenologie und Pädagogik in der frühen Kindheit. Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit (151–168). Weinheim: Beltz.

Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019b): Verkörperungen: (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Malte/Rödel, Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. (521–547). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung (Auszüge) (1967 vgl. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-17082-0_7). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute (143–162). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer "unzureichenden" Grundlegung - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4. (464–480) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153721

Dörpinghaus, Andreas (2008): Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 01/2008. Bildung und Zeit. (42–45). Bielefeld. DOI: 10.3278/DIE0801W042
Gallagher, Shaun (2012): Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In: Alloa, Emmanuel (Hrsg.): Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts (320–333). Tübingen: Mohr Siebeck.

Husserl, Edmund (1939): Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hrsg. von Ludwig Landgrebe & L. Eley. 4. Auflage. Hamburg: Meiner.

Janßen, Martina (in Vorb.): Ästhetische Erfahrungen von Kindern in pädagogischen Inszenierungen. Eine responsive Videostudie zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Dissertationsstudie, Humboldt-Universität zu Berlin, 2021.

Kirchner, Constanze (2020): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita et al. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit (715–722). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Leverkusen: Budrich.

Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirolì, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.) (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster/New York: Waxmann.

Lippitz, Wilfried (2003): Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: Differenz und Fremdheit: phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft (129–164). Frankfurt a. M./New York: P. Lang.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft: Vorlesungen an der Sorbonne. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2007): Maurice Merleau-Ponty: Der Ausdruck und die Kinderzeichnung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 29/2007, 4, 290–296.

Plessner, Helmuth (1970/2003): Die Einheit der Sinne. In: Anthropologie der Sinne (317–395). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reinwand, Vanessa (2013): Ästhetische Bildung – Eine Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (573–586). Wiesbaden: Springer VS.

Stenger, Ursula (2018): Vom Begehren junger Kinder nach Wiederholung von Geschichten. In: Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. In: Bloch, Bianca et al. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten: frühpädagogische Perspektiven (294–307). 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Bosshart, Susanne/Billmeier, Ursula/Burkhardt Bossi, Carine/Dieck, Margarete/Gierl, Katharina/Hüttel, Caroline/Janßen, Martina/ Kauertz, Alexander/Kucharz, Diemut/Lieger, Catherine/Lindenfelser, Christoph/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Tournier, Maike/Zirolì, Sergio (2014): Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In: Kucharz, Diemut/Mackowiak, Katja/Zirolì, Sergio/Kauertz, Alexander/Rathgeb-Schnierer, Elisabeth/Dieck, Margarete (Hrsg.) (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie (49–83). Münster/New York: Waxmann.

Wahne, Tilmann (2021): Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule: eine qualitative Fallstudie. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Academic Press.

Zeihner, Helga (2005b): Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für Kinder. In: Anina Mischau und Mechthild Oechsle (Hg.): Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Verlieren wir die Balance? (74–91). Wiesbaden: VS.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Martina Janßen (2022): Temporale Erfahrungen von jungen Kindern in der kulturellen Bildung am Beispiel „Frank trommelt auf seinen Salzteig ein“. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/temporale-erfahrungen-jungen-kindern-kulturellen-bildung-beispiel-frank-trommelt-seinen>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Creative Processes and Aesthetic Experiences during Early Childhood - A study based on art pedagogical learning settings

von **Valentina G.P. Fernandes, Andreas Brenne**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Pädagogik der frühen Kindheit | Kunstpädagogik | Kreativität | Ästhetische Erfahrung | Gestaltung | Videographie | Kindheitsforschung | Materialität | bereichsspezifisches Lernen | Ästhetische Forschung | 12. Netzwerktagung

Abstract

Der vorliegende Beitrag basiert auf Untersuchungen eines Doktorandenprogramms, das sich mit der Frage auseinandersetzt, inwieweit in kunstpädagogischen Lernarrangements im Bereich der frühen Kindheit kreative Prozesse und ästhetische Erfahrungsbildung sich synergetisch befördern, wobei die Bedeutung von Umweltfaktoren analysiert wird. Die Studie wurde im Kontext des Graduiertenkollegs des CEDER (Center for Early Childhood Development and Education Research) der Universität Osnabrück und in Kooperation mit einem Münsteraner Kindergarten durchgeführt. Die Untersuchung besteht aus mehreren Lehreinheiten, an der jeweils 10 Kinder im Alter von 3-6 Jahren teilnahmen. In Auseinandersetzung mit anregendem Material wurden kreative Strategien im Kontext sozialer Interaktionen dokumentiert und analysiert. Die noch nicht finalisierte videographisch-qualitative Studie operiert mit unterschiedlichen Datensätzen, die triangulierende interpretiert werden. Erste Ergebnisse zeigen die besondere Bedeutung der sozialen Interaktion für die Qualität der ästhetischen Erfahrungsbildung. This paper is based on a Ph.D. research that aims to discuss, from an art educational perspective, how children come through creative processes and aesthetic experiences during early childhood, and also to think about the role of the environment in this context. The research is being developed at CEDER (Center for Early Childhood Development and Education Research), which is located at the University of Osnabrück and is also the fruit of a partnership with a Kindergarten located in Münster.

Abstract

During the research, experimental sessions were proposed to a group of 10 children, aged between 3 and 6 years old. In each session, the children were invited to develop processes of creation, dealing with different materials, which were curated to work as starters for the creation, having aesthetic experiences, and experiencing group situations. The sessions were video-recorded, and the collect data is being now analyzed qualitatively. For the analysis, the material was divided into three different parts, which consist in verbal expressions, actions, and pictures of products. The analysis is not concluded yet, but interesting results can already be mentioned, which look to the interactions between the group and the aesthetic experiences as the center of the creative processes developed during the sessions.

Kunstpädagogische Essentials

Der Begriff der Kunstpädagogik geht weit über den engen Rahmen schulischer Bildung hinaus; hat aber seine spezifische Entfaltung erst in diesem Kontext entwickelt. Die damit verknüpfte Praxis war von Anfang an Gegenstand fachlicher Kontroversen, die über Ausrichtung, Zielsetzungen und Referenzen kontinuierlich und im Hinblick auf unterschiedliche Adressaten debattierte. So formierte sich die Kunsterzieherbewegung in Abgrenzung von der obligatorischen Zeichenmethode des Hamburger Schulrats Adolf Stuhlmann, der ein stringentes Lehrsystem entwickelte und curricular etablierte. Dem stellte man ein kindbezogenes, künstlerisch und bildungstheoretisch fundiertes Programm gegenüber, das nicht allein die schulische Reformbewegung der Jahrhundertwende beeinflusste, sondern Inhalte, Zielsetzungen, Potenziale und Grenzen institutioneller Kunstvermittlung reflektierte.

Eine institutionell gebundene Kunstpädagogik ist somit kein homogenes Programm, sondern konstituiert sich diskursiv. Gemeint sind regionale Akzentuierungen, Curriculare Vorgaben, die sich wiederum auf unterschiedlichste Bildungseinrichtungen und Lebensalter beziehen. Dennoch gibt es zentrale Essentials, die auch die Kunstpädagogik der frühen Kindheit tangieren.

Aisthesis und Kunsterfahrung

Kunstpädagogische Zielsetzungen orientieren sich an zwei Bezugssystemen, die sich zum einen aus den Prinzipien einer allgemeinen und ästhetisch konnotierten Bildung ableiten lassen, und zum anderen die Begegnung und Auseinandersetzung mit bildender Kunst fokussieren. Dieser Zusammenhang soll näher bestimmt werden.

Ästhetische Erfahrungsbildung: Hier geht es um ein allgemeines Bildungsprinzip, das besagt, dass sich der Mensch von Anfang an selbsttätig bildet – und zwar primär ästhetisch. Ausgehend von der Sinneswahrnehmung, die zu ästhetischen Mustern verdichtet wird, formieren sich ästhetische Erfahrungen, wobei Neues mit der zugrunde liegenden Erfahrungsgeschichte abgeglichen und in diese integriert wird. Dies ist ein komplexer Prozess, der auf die Vernetzung unterschiedlicher Sinnesdaten angewiesen ist und mittels Kognition ein Bewusstsein von Selbst und Welt ausbildet. Gemäß Wolfgang Iffig lassen sich die fünf Aspekte unterscheiden (vgl. Iffig 1996:33):

- (1) Bildung der „Empfindsamkeit“,
- (2) Entwicklung der Einbildungskraft,

- (3) Entwicklung der ästhetischen Urteilskraft,
- (4) Entwicklung von Genussfähigkeit und
- (5) Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit.

Begegnung mit Kunst: Die kunstpädagogische Praxis der Auseinandersetzung mit bildender Kunst gliedert sich in zwei Kompetenzbereiche: die künstlerisch-gestalterische Kompetenz und die bildanalytische Kompetenz. Diese Bereiche sind miteinander verwoben, wobei sich die curricularen Zielsetzungen unterscheiden. Es geht dabei um die bereits auf dem ersten Dresdener Kunsterzieherkongress (1901) gestellte Frage, ob es um „Erziehung zur Kunst“ oder „Erziehung durch Kunst“ gehe (vgl. Legler 2012: 191-212). In diesem Zusammenhang hat sich eine Fülle von didaktischen Modellen entwickelt, wobei diese in konkreten Lernarrangements nur selten in dieser Fokussierung umgesetzt werden.

Diese Einlassungen gelten für die schulische Kunstpädagogik, in den Lernarrangements der frühen Kindheit stellen sich diese Zusammenhänge aber anders dar – spielt doch bereichsspezifisches Lernen eine untergeordnete Rolle.

Kunstpädagogik der frühen Kindheit

In der Pädagogik der frühen Kindheit taucht die Kunstpädagogik selten explizit auf – sie hat zumeist eine integrierende Funktion im Sinne einer interdisziplinär ausgerichteten ästhetischen Bildung. Damit ist weniger eine explizite Kunstvermittlung gemeint, sondern eine fokussiert sinnlich-emotionale Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Phänomenen (vgl. Ebert 2008). Kunstwerke werden in diesen Zusammenhängen selten thematisiert. Stattdessen spielen alle Dimensionen ästhetischen Handelns eine zentrale Rolle und werden in fächerverbindenden Projekten entwickelt (vgl. Schäfer 2001). Der experimentelle, handlungsorientierte Umgang mit Material steht dabei im Vordergrund (Kneten, Zeichnen, Malen, Bauen). Von besonderer Bedeutung ist das „wilde“ Basteln/Bricolage, bei dem Kinder spontane Materialexperimente situativ und narrativ ausdeuten (vgl. Kolhoff-Kahl 2007).

In vielen frühpädagogischen Einrichtungen ist der Bereich der Kunstpädagogik/Ästhetischen Bildung ein blinder Fleck. Es wird nach Anleitung und unter Mithilfe von Eltern und Erzieher*innen nach Bauplan „gebastelt“. Die reformpädagogisch geprägten Einrichtungen sind hier grundsätzlich anders ausgerichtet. Die Waldorfpädagogik thematisiert z.B. elementare Materialerfahrungen und auch die Fröbel-Pädagogik orientiert sich am sinnlich-ästhetischen Gehalt von Bildungsprozessen in vielfältiger Art und Weise – dennoch orientieren sich diese Angebote an spezifischen Lehrsystemen, ohne dass diese im Hinblick auf Wirkungen dezidiert untersucht werden. Das gilt auch für das quasi semi-therapeutische Setting wie beim „Mal-Ort“ von Arno Stern, dessen Programmatik der Bildgenese auch im Kontext der frühkindlichen Bildung zunehmend an Popularität gewinnt.

Eine explizite Ausnahme stellt hier die Reggio-Pädagogik dar, in der eine umfangreiche gestalterische Praxis Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung ist (vgl. Ullrich/Brockschneider 2001).

Wenn man also zentrale Desiderate der Kunstpädagogik benennen will, so ist dies zum einen eine konzeptuelle und theoretische Unterbestimmung Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des bereichsspezifischen Lernens und zum anderen ein Mangel an empirischer Forschung, dem die hier vorgestellte Studie von Valentina Fernandes begegnen will.

Early childhood children and the environment

Young children are always finding ways to connect with the environment, they are constantly experimenting with materials and trying different ways to put things together, sometimes more instinctive than in conscious ways, but even so, following meaningful paths. To understand the environment, children deal with experimentation and creation all the time. Creative processes are something inherent in human beings, and during childhood, they are especially present. When children can explore situations that interest them, being free to guide themselves through experimentation, they can build knowledge, starting from their own needs when facing the context they're inserted to the development of more complex processes.

In his book *Art as Experience*, John Dewey expresses some conclusions about the interaction of an organic self with the environment. These conclusions can help to understand this explorative way that children deal with the context they are inserted. For Dewey, there are internal needs that demand completion. These needs can only be supplied through an interaction with the environment, which leads to a dynamic acknowledgment of the dependence of the self for wholeness upon its surroundings (Dewey, 1934:68). Dewey also defends that life goes on in an environment, not merely in it, but because of it, through the interaction with it. For him, the experimentation can come across moments of distraction and dispersion and not always be composed like *an experience*.

Following his thoughts is possible to affirm that children don't necessarily envision creating or experimenting with something, they simply do it, because this is the way they interact with the context they are inserted, in a way that the established relationships and their results are a natural action.

Still looking to the idea of interacting with the environment and to the way this interaction leads to more complex actions, Dewey goes further. He believes that things retained from a past experience, that would grow stale from routine or inert from lack of use, can be a starter to new experiences, receiving a fresh meaning (Dewey, 1934:163). Understanding the way children interact with the environment as a starter to creative processes, Dewey's beliefs can be easily related to the further introduced research.

Contributing to the research theoretical frame, a look into ideas about children's choices while exploring the environment, posited by Walter Benjamin, can be useful as well. For Walter Benjamin, children should deal with heterogeneous materials in their explorations, like stones, dough, wood, and paper, but still according to him, even if this diversity of supplies is important, no one is less exigent in dealing with materials than children, for them, a simple piece of wood, a pinecone, or a stone can already offer a lot of possibilities (Benjamin 1972:92).

Children in early childhood don't have rigid concepts about the world, their relationship with the environment is more fluid. Even when they already know how something works or the functions attributed to specific objects, early childhood children don't always feel compromised with the reality of things, they usually feel free and comfortable to follow their instincts and their imagination. Regarding the way children interact with the environment and how they navigate through processes of creation, Benjamin believes that children are inclined to look for the most variable sort of materials to use in their creations. Remains of adults' activities such as construction, gardening, sewing, or woodwork could be very meaningful for them. Benjamin says that in this kind of material, children can recognize things they see in the environment, using them not aiming to reproduce adults' results but to establish relations that are totally new and disconnected from reality, building their own world, inside of the world (Benjamin 1972:104).

It is possible to look at experimentation and creative processes not only as something important to let children understand the world but as something intrinsic and necessary to this understanding and at the same time as a powerful source of aesthetic experiences, ways of communication (expression), and development of notions about spatiality.

Introduction to the current research

Departing from the briefly introduced idea about creation and experimentation in early childhood, and more than 15 years of personal experience as an art teacher working with this same age frame, the research on which this article is based started to be delineated.

The research's central point, and the topic, which will be pointed here, is to discuss how children come through creative processes and aesthetic experiences during early childhood, and also to think about the role of the environment in this context. To do so, an explanation about how the research is being conducted and which methods are being used to analyze the collected data will be first introduced, and then the already achieved results will be pinpointed.

Research design

The research that generated this article is being conducted at CEDER (Center for Early Childhood Development and Education Research), which is part of the University of Osnabrück, being also the fruit of a partnership with a Kindergarten located in Münster, both in Germany. For the conduction of the research, the observation of children was fundamental. So, after a brief period dedicated to the central ideas' edification, the partnership with a kindergarten was established, and a group of children to be observed could be settled.

The first part of the in loco observation was dedicated to the kindergarten's routine. This moment gave an idea not only about the children's daily activities but also about the kind of processes they were already experiencing, which relations they have established with the educator and peers, and which skills to deal with materials they had. During this moment, also a relation between children, the kindergarten educator, and the researcher was established. As is going to be better explained soon, the research brought to the children a new context. Facing the novelty of the situation, it was important for all the persons involved in the research to have a trusting relationship.

After a few weeks of observation at the kindergarten, the pandemic situation got worse, and the presence of external people in the kindergarten was not possible anymore. This new rule coincided with the moment where a specific situation would be proposed to the children, leading them to the central point of the research.

The first idea was to propose to the group of children, aged between 3 and 6 years old, different art pedagogical learning settings, and as a researcher to be in loco to conduct the proposition and observe its development.

The objective behind the learning settings was to present a new environment to the children, where they could experiment and create, without any guidance or expectation imposed by an adult.

Facing the already mentioned new corona rule, the mismatch between the initial idea for the research, and the real possibilities imposed by the pandemic, came the need to look for new agreements with the

kindergarten.

To keep the research going as similar as possible to its first design, to propose to the group of children the already envisioned art pedagogical learning settings, was imperative. To do so, four different experimental working sessions were planned. For each session, a range of art pedagogical supplies was curated, pictures of the way the supplies should be displayed were taken, and instructions about the way the sessions should be conducted were delineated. This material was sent to the kindergarten, so the kindergarten educator could apply the sessions by herself, documenting it by pictures and video-record.

After the four working sessions, the educator sent back the collected data, which is now being analyzed under different aspects.

Data collection

To present the development of the research and the different aspects of the data analysis, it is interesting to go a little deeper into the purpose of the experimental working sessions. Those sessions were planned to work as starters for the children's creative processes and aesthetical experiences. As already mentioned before, early childhood children are always experimenting and finding ways to deal with the context they are inserted in. Even so, looking from a researcher's perspective, it was interesting to achieve a more genuine situation to observe. It was important to take the observed children out of their comfort zone, proposing situations, that are not part of their daily routine at the kindergarten. In this way, the children wouldn't be repeating something, which they are already familiar with, presenting instead reactions, processes, and experiences, that are more genuine.

During each session, the children worked around a table (children's table), while the curated supplies (main materials) were in another table (materials table). There were also support materials (tools), to be used when needed. The educator was instructed to work as a facilitator for the situation. She could introduce the materials, ask questions about children's processes and final products, and help the children when needed.

For the first session were offered to the children materials based on paper and cardboard, such as paper cups, paper tubes, paper rolls, cardboard cones, cardboard pieces, and cardboard baskets. As tools, they had scissors and tapes. In the second session, the children received blocks of clay, colorful beads, malleable wire, wood and popsicle sticks, scissors, and tapes. The materials sent for the third session were PVC tubes and pipes, rubber bands, corks, paper rolls, wood sticks, scissors, and tapes. For the fourth and last session, the children received a very large assortment of materials, such as pieces of fabrics, carton boxes, kitchen utensils, plastic packages, wool, metal caps, wood sticks, clothespins, corks, tubes, etc.

The materials from each session presented different levels of familiarity and complexity to the children, bringing to the experience diverse challenges and situations to be observed. More about the sessions, and about the way the children navigated through them, is going to be mentioned further in this text, together with the impressions about the current achieved results.

The following images were sent to the kindergarten, showing the supplies for each session and the way they should have been displayed on the materials table.



Materials table Session 1



Materials table Session 2



Materials table Session 3



Materials table Session 4

Methods

To be analyzed, the material was divided into three different parts. These parts are verbal expressions, actions, and pictures of the final products. The verbal expressions and the actions were extracted from the videos recorded by the educator. Since a video is a complex material, which has multiple layers, splitting it into what can be listening and what can be seeing, was an interesting solution.

The sessions took over one hour each, which means that the video material last more than five hours. For a careful examination of the material, parts of the videos were selected to be transcribed. This decision was made taking into consideration meaningful moments of each session. To classify a moment as meaningful, some aspects were observed. Those are:

- The beginning of each session – children's first contact with materials, children choosing materials, children going back to the work table, children starting to work.
- Moments when children reveal what they plan to do or how they are going to manipulate the chosen materials.
- Moments of significant interactions between peers or/and between child and educator.

- Moments that reveal specific characteristics of children's flow – children verbalizing an aesthetic experience, children singing or talking to themselves, children dealing with problem-solving situations, and other perceptible turning points.
- Moments when the children announce they have finished a process.
- Final moments of the session.

At a first moment the Grounded Theory was considered for the analysis of the whole material, but after observing the material several times it became clear that the analysis could be done in a very effective way following the Content Analysis. This decision was taken regarding the amount of transcribed material, pre-established ideas about subjects to find on it, and possibilities offered by the next steps of the analysis. While the Grounded Theory can bring to the surface aspects of the material that could be hidden until the analysis, the Content Analysis emphasizes aspects that were probably already observed, putting a new light on them, and this emphasis is particularly interesting. This characteristic of the Content Analysis goes along with the background of the research and the familiarity with this sort of data.

Categorization of the verbal expressions

For the analysis of verbal expressions, the Content Analysis (Inhaltsanalyse), proposed by Philipp Mayring (2014), was elected. The central idea at this point was to categorize the verbal expressions, to better recognize their role during the processes of creation.

Through the Content Analysis method, the categorization of the transcribed material can be divided into main and subcategories. For the achievement of the categories, the software QCAmap was used. The categories were achieved inductively, but an idea about which kind of categories could be found was already there, which gives a deductive background to this inductive process.

This methodology suggests that a small amount of the material should be analyzed first, generating the first categories (and codes). Then a second part of the material should be worked on, using the already found categories and generating new ones. Then the first amount of the material should be reviewed under the recently found categories.

The categorization of the whole material was reviewed several times, so the groups of main and subcategories could be enough clear and objective. Through this system of categories, it was possible to understand the paths and patterns of verbal experimentation and communication the group experienced during the sessions. The system pointed to a constant interaction between peers, between the children and educator, and the frequency of solo verbalizations. It also allowed to distinguish the types of verbal expression and to observe in which situations these expressions emerged.

The main categories and subcategories are listed below, together with samples of the verbal expressions.

Verbal expressions - main categories and subcategories samples	
<u>Educator's actions</u>	
Educator gives instruction, suggestion or comment	So, guck mal. Jetzt können wir starten. Jetzt dürft ihr einfach anfangen...

Educator responds positively to child's action, process or product	Da sieht ja schick aus...
Educator offers help	Soll ich denn mal wiederholen, wie du am Anfang weiterkleben kannst?
Educator poses questions to a child about its actions, process or product	Was den für ne Rakete?
<u>Verbalizations that include the educator or peers in an action</u>	
Child asks or looks for the educator's approval:	Brauchen zwei? Brauchen wir nur noch ein?
Child clearly explains its actions to peers and/or educator	Ich will (incomprehensible) was basteln.
Child explains its product during the process to peers and/or educator	Wo soll ... wo soll ich das reinkleben? Ich will ein bisschen darein machen und dann (incomprehensible) vor machen.
Child asks the educator for help	Kannst du mir helfen das hier so zusammen kleben, weil das soll eine Rakete werden.
Child gives instructions to educator or peers while receiving their help	Ja, du sollst das hier festhalten.
Child asks peers for materials or help	Jo. Können wir uns die teilen?
Child shows a material, the way of handling a material, or product to peers and/or educator	Guck!
Child explains to peers and/or educator its product after finishing it:	...Hier... hier reinkletter.
Child agrees with comment, an offer of help, or suggestion made by peers and/or educator	Uhum...
Child offers material, help, or explains techniques to peers	Cl., hiermit kannst... kannst du... kannst du die hier auch festmachen, dann stellst du ein Loch rein. dann steckst du wieder rein.
Child disagrees with something said by peers and/or educator?	Nein! Wie kann man den Roboters klauen?

Child calls the attention of peers and/or educator aiming to show something	Guck mal!
Child poses question to peers about its own product or process	Fi., wem findest du am coolste?
Child rejects comment, an offer of help, or suggestion made by peers and/or educator	Geht doch.
Children engage together, or with educator, in creation or play or intend to do it	Darf ich auch mal das... du kannst...
<u>Verbalizations that sign turning points</u>	
Child verbalizes the end of a process	Ich bin schon fertig.
Child intends to continue the process, or to initiate a new one	Noch basteln...
Child reflects on questions about its process or products	Ehhhh...
Child finds a solution for a problem:	Ich habe schon eine Idee, wie ich das hinkriege.
<u>Verbalizations of feelings or impressions</u>	
Child expresses surprise	Oh, eine Hülle!
Child expresses impressions, feelings or needs about materials	Ich brauch ein von den und ein von den...
Child expresses insecurity about process or product	Wo soll... Wo soll ich das reinkleben?
Child expresses frustration or verbalizes difficulties	Oh nein... ich brauche noch mehr Kleber.
Child expresses confidence about its process, product or decisions	Das wird eine richtige coole Marmelbahn.
Child expresses contentment	Ich hab schon ganz viel gebastelt.
Child expresses excitement	Uau!!

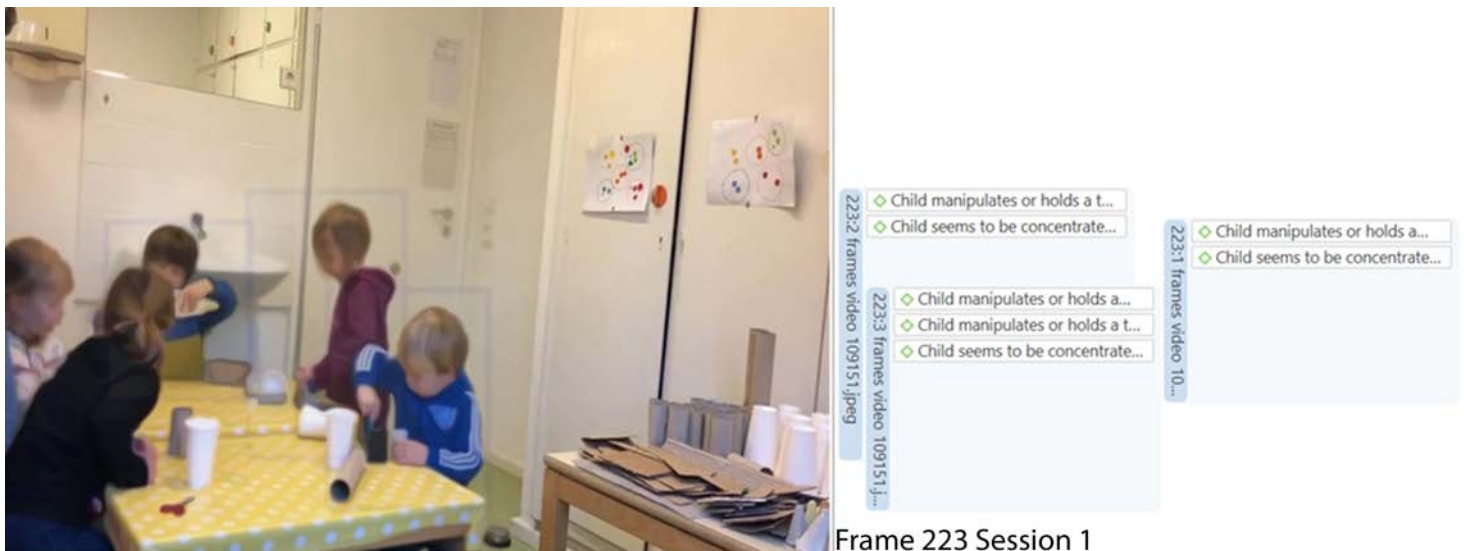
Child recognizes or makes associations between product or material and daily utilitarian objects	Das sieht wie ein Rettungsseil.
<u>Verbalizations that emphasize peers' processes or products</u>	
Child gets influenced by peers' process or product	Ich auch eine Rakete (?) basteln (?)
Child comments or makes suggestions to peer's process or product	Kutsche? Aber dafür braucht ein Reh!
Child recognizes peers' processes or products	Musik machen.
Child compares its abilities, process, or product with peers	Ich kann es besser als Ma.
<u>One direction verbalization</u>	
Child narrates loudly its actions or thoughts	Bieg alle nach außen...
Child plays alone with its product or materials	Turutu turu (making sounds while playing with his product).
<u>Conversations that outspread</u>	
Conversation between peers and/or between peers and educator not connected to the practice	Ja. und Jo. und Cl. irgendwann waren wir auch hier oben...
Conversation between peers and/or educator that emerged from the practice	Es gibt die Pflanzen... es gibt die Pflanzen Fingerhut wirklich und ist leider sehr sehr giftig. S: Was ist ganz giftig?

Categorization of the actions

Following the analysis of the verbal expression, comes the analysis of what is being called “the actions”. The results of this phase are still being analyzed, but some interesting aspects can already be pointed out.

Since Mayring’s method was developed based on the verbal analysis, this stage of the research is following the ideas proposed by Udo Kuckartz (2018), which are also addressed to the content categorization under main categories and subcategories but can be relied on to image descriptions.

The video excerpts were transformed into single frames, and now this material is being analyzed and categorized. For this process, the software Atlas was chosen. The frames are being observed as single pictures, but also in function of the sequence of images they belong to, and then transcribed as a text description. The categorization process is similar to the process experienced while coding the verbal expressions. The categories are also emerging inductively, having the same idea of a deductive background. The coding is being done directly on the material. To do so, the pictures (video frames) are being marked, based on the description they generated. The following image and samples of categories exemplify this process.



Frame 223 Session 1

Actions - main categories and subcategories samples	
Dealing with main materials	Child combines different materials in a construction
	Child has chosen main materials to work with
	Child manipulates or holds a main material or construction
	Child touches or points at material from the materials table
Dealing with tools	
	Child has chosen tools to work with
	Child manipulates a tool in an unusual way
	Child manipulates or holds a tool

Getting influenced by peers	
	Child manipulates a material or constructs something in a similar way to peers
Moving around the space	
	Child is back to his/her seat
	Child moves in the children's table direction
	Child moves in the materials table's direction
	Educator looks or moves in a child's direction
Observing peers, materials and space	
	Child looks at materials (main materials, tools, or construction) on the children's table
	Child looks in peer(s)'s direction
	Child looks in the camera's direction)
	Child looks in the educator's direction
	Child looks in the materials table's direction
	Child seems to have the attention caught by something external
Particularities of the process' course	
	Child seems to be concentrated on their own actionsare
	Child seems to experience a problem-solving situation
	Child seems to experience a turning point situation regarding the handle of a material
	Child seems to face a problem situation
Recognizable peers/educator interactions and verbal expressions	
	Body (bodies) aspects that suggest an interaction or verbal expression
	Child gets help from the educator
	Child shows a material or construction to the educator
	Educator helps a child
	Educator shows something to a child

Current conclusions

Even if the research is still being developed, and certainly new findings are going to emerge, some important points can already be mentioned. Since the beginning of the analysis, the interactions between the group and the context were in big evidence

The observation of interactions was already expected by the beginning of the research since the sessions were proposed as a group situation. Despite that, it was important to verify that the interactions were found in different levels, such as between a child and the environment (session context), between peers (children), between children and the educator. By this fact, it is possible to affirm that the interactions were at the center of the creative processes developed during the sessions.

While dealing with the materials offered in each session, the children were already experiencing interaction situations, but different events reinforced, even more, this fact. Through the observation of the interactions was possible to verify how the children dealt with problem-solving situations, asking for help or looking for solutions by themselves. The children looked at the problems they were facing and could think about how they should proceed to find a solution. The solutions also came as interactions, either with the educator, or with peers, or even with other materials.

The interactions also evidenced how the aesthetic experiences are already present in the first contact with materials, in the way children choose to manipulate the materials, in the way children decide to conduct their practice, and in the impressions caused by own final products, and by processes and products from peers. From the interaction perspective, it is also possible to look at the turning points, achieved by the development and use of skills, by the manipulation of materials, by the aesthetic experiences, by the problem-solving situations, and by the contact with peers.

To conclude the thoughts about the role of the interaction in this research, it should also be mentioned the co-creation and playing situations. Both situations were observed in different moments and sometimes at the same time. While creating, the children interacted with their peers, exchanging materials, helping each other, giving opinions one to another, sharing constructions, explaining their processes and products, creating narratives, and playing together, either during the processes or with the final products.

Next steps of the research

At the end of the current phase of the analysis, the focus is going to be turned to the final products achieved by the children. The pictures of the final products are going to be analyzed under categories, also achieved inductively. In this way, even if the analyzed materials are very distinguished from one another, a sort of pattern can be created, envisioning a concise triangulation. The achieved products can be seen in the images below.



Be.



Jo.



Cl.



Li.

Final Products Session 1



Cl.



Ka.



Fi.



Vi.

Final Products Session 2



Pa.



Ma.



Ja.



Fe.



Ka.

Final Products Session 3



Ma.



Pa.



Cl.



Ka.



Ja.



Fi.

Final Products Session 4

Verwendete Literatur

ABA - Der Verband für handlungsorientierte Pädagogik: <https://aba-fachverband.info/ko-konstruktion-lernen-durch-zusammenarbeit/>, (last accessed on 25.05.2020).

Arce, Alessandra (2002): A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados.

Bancroft, Susi/Fawcett, Mary/Hay, Penny (2008): Researching children researching the world: 5X5X5=creativity, Stoke-on-Trent:Trentham.

Benjamin, Walter (1972): Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berner, Nicole (2013): Bildnerische Kreativität im Grundschulalter: Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet. München: kopaed.

Bogdan, Robert/Biklen, Sari Knopp (2003): Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Brosterman, Norman (1997): Inventing Kindergarten. London: Harry N. Abrams.

Craft, Anna (2003): Creative thinking in the early years of education. London: Early Years.

DeVries, Rheta (2004): Why the child's construction of relationships is fundamentally important to constructivist teachers.

Dewey, John (1934): Art as Experience. 2005. London: Penguin.

- Ebert, Sigrid (Hrsg.) (2008):** Die Bildungsbereiche im Kindergarten: Orientierungswissen für Erzieherinnen. Freiburg i.B.: Herder.
- Filippini, Tiziana/Giudici, Claudia/Vecchi, Vea (2008):** Dialogues with places. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Fisher, Robert (2005):** Teaching children to think. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Flick, Uwe (2000):** Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1974):** A Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Funke, Joachim (2000):** Psychologie der Kreativität. Berlin Heidelberg: Springer.
- Garfinkel, Harold (1967):** Studies in ethnomethodology. Englewood-Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gomes, Cristiano Mauro Assis (2002):** Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed.
- Gunn, Alexandra C./Hruska, Claudia A. (2017):** Interactions in Early childhood. Cingapore: Springer Nature.
- Heidegger, Martin (2002):** Off the Beaten Track. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz (2016):** Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin Heidelberg: Springer.
- Iavelberg, Rosa (2006):** O desenho cultivado na criança. Porto Alegre: Zouk. 1ª edição.
- Klafki, Wolfgang (1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2007):** Wildes Basteln, Grundschulzeitschrift. 3/2007.
- Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Legler, Wolfgang (2017):** Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena.
- Luhmann, Niklas (2000):** Art as Social System. Stanford: Stanford University Press.
- Mattenklott Gundel/Rora, Constanze (2004):** Ästhetische Erfahrung in der Kindheit: Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa.
- Neuß, Norbert/Kaiser, Lena S. (2019):** Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nóvoa, António (2010):** Formar Leitores para Ler o Mundo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peez, Georg (2015):** Kinder zeichnen, malen und gestalten: Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peez, Georg (2007):** Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Hohengehren: Schneider.
- Peez, Georg (2000):** Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover: BDK.
- Peez, Georg (2018):** Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, Philipp (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Resnick, Mitchel (2017):** Lifelong Kindergarten. Boston: MIT Press.
- Schäfer, Gerd E. (2001):** Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
- Schinkel, Willem (2010):** The Autopoiesis of the Artworld after the End of Art. Cultural Sociology, Vol, No 2, pp. 267-290. BSA Publications.
- Schmidt, Rebekka (2016):** Mit Kunstwerken zum Denken anregen: Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule. München: Kopaed.
- Staege, Roswitha (Hrsg.) (2016):** Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz/Juventa.

Stenger, Ursula/Kägi, Sylvia (2012): Forschung in Feldern der Frühpädagogik Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung. Hohengehren: Schneider.

Swann, Annette C. (2008): Children, Objects, and Relations: Constructivist Foundations in the Reggio Emilia Approach. Studies in Art Education. Vol. 50. No 1, pp. 36-50. National Art Education Association.

Ullrich, Wolfgang /Brockschnieder, Franz-Josef (2001): Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg i.B.: Herder.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>, (last accessed on 29.04.2020)

Valentine, Marianne (2003): The Reggio Emilia Approach to Early Years Education. Scotland: Learning and Teaching.

Vickery, Anitra (2013): Developing Active Learning in the Primary Classroom. London: Sage.

Vygotsky, Lev (1978): Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Ziegfeld, Edwin (1954): Art et éducation: recueil d'essais. Paris: UNESCO.

Zimmerman, Enid (2009): Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice. Studies in Art Education. Vol. 50, No 4. pp. 382-399. National Art Education Association.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Valentina G.P. Fernandes , Andreas Brenne (2022): Creative Processes and Aesthetic Experiences during Early Childhood – A study based on art pedagogical learning settings. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/creative-processes-and-aesthetic-experiences-during-early-childhood-a-study-based-on-art>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Musiklernen im familiären Alltag – Ethnografie in der Anwendung

von **Nazfar Hadji**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Ethnografische Forschung | Familie | frühkindliche Bildung | musikalische Bildung | informelles Lernen | Kinder | 12. Netzwerktagung

Abstract

Familie wird in der frühkindlichen kulturellen Bildung als wichtiger Ort des informellen musikalischen Lernens für Heranwachsende betrachtet. Gerade daher erstaunt es, dass die Familie als *Forschungsfeld* mit großem Potenzial für qualitative musikpädagogische Untersuchungen noch in vielerlei Hinsicht unentdeckt ist, selbst wenn man berücksichtigt, dass informelle Lernfelder naturgemäß schwerer zu beobachten sind. Eltern werden in der pädagogischen Literatur und Forschung häufig in einer Rolle der Helfenden bzw. Organisator*innen der häuslichen Übep Praxis für ihre Kinder gesehen. Die Heranwachsenden selbst und deren (aktive) Rolle werden sehr selten betrachtet.

In diesem Beitrag wird ein Einblick in die unter Pandemiebedingungen laufende ethnografische Untersuchung einer Familie mit drei Jungen gegeben, bei der das gesamte musikalische Umfeld, in dem sie aufwachsen, erkundet wird. Das Vorgehen stützt sich auf selbst angefertigte Beobachtungsprotokolle sowie die Analyse von durch Eltern und Kinder gedrehten Videotagebüchern. Es werden Interaktionsformen zwischen Kindern und Eltern, aber auch den Geschwistern untereinander illustriert, bei denen Musik im weiteren Sinne eine Rolle spielt.

„Das, was wir und andere wahrnehmen, zu verstehen und in Worte zu fassen, scheint geradezu ein Ding der Unmöglichkeit.“ (Arantes/Rieger 2014:13)

Die Familie wird in der frühkindlichen kulturellen Bildung als wichtiger Lernort für Heranwachsende betrachtet. Meist wird das häusliche Umfeld hierbei als Unterstützung des institutionellen Lernens angesehen. Jenseits dieser Funktion ist davon auszugehen, dass es in der Familie noch zahlreiche informelle Lern- und Bildungsanlässe für Kinder gibt, bei denen ihnen davon unabhängiges Wissen und Fertigkeiten

übermittelt werden (vgl. Schmidt-Wenzel 2016:294).

Auch der pädagogische Diskurs charakterisiert Familie als einen „einzigartigen Ort für Lernen und Bildung [...], der, bezogen auf die Tragweite der dort stattfindenden oder eben auch nicht stattfindenden Vermittlungsprozesse hochbedeutsam für die (Bildungs-)Biographien von Heranwachsenden ist“ (Schmidt-Wenzel 2016:286). Ein Blick auf die musikpädagogische Literatur zeigt zudem, dass es viele methodische Ansätze und didaktische Hinweise gibt, die sich mit musiklernenden Kindern und deren Familienumfeld beschäftigen (vgl. z.B. Varró 1929; Petrat 2007; Mahler 2011).

Eltern als reine Unterstützer*innen des Musikunterrichts?

Häufig werden Eltern hier in einer unterstützenden Rolle für den Musikunterricht und Instrumentallehrer*innen gesehen. Bei Ulrich Mahler werden beispielsweise zahlreiche Ratschläge für Lehrende gegeben, wie der Umgang und die Kommunikation mit Eltern gestaltbar ist. Er zeigt u.a. auf, wie die Lehrperson ihre Rolle im Verhältnis zu den Eltern ausgestalten und wie sie diese in unterschiedlichen Situationen unterstützen kann, beispielsweise bei der Instrumentenwahl (Mahler 2011:146 ff.). Margit Varró hat 1929 ein bis heute viel besprochenes Buch im Bereich der Klavierpädagogik vorgelegt. Sie konzentriert sich darin auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern und kategorisiert, je nach deren Verhalten, unterschiedliche Elterntypen. Für jeden Typ werden kurze Ratschläge zum Umgang gegeben, die einen guten Klavierunterricht gewährleisten sollen (Varró 1929:272 ff.).

Bei beiden Autor*innen stehen also überwiegend die Lehrenden und deren Interaktion mit den Eltern im Zentrum. Mit einer Ausgabe der Zeitschrift *üben & musizieren* zum Thema „Familie“ (3/2018) verdeutlicht sich die Relevanz dieser Interaktion für das Musizieren von Schüler*innen. Der Schwerpunkt liegt hier auch auf der Elternarbeit aus Sicht von Musiklehrenden. Die bis dahin selten beschriebene Perspektive von Kindern beim Musizieren im familiären Umfeld wird von Anne Fritzen (ebd.) illustriert.

Forschungsstand: Die quantitative und die qualitative Sicht der Dinge

Neben den eben angerissenen Zugängen zur Familie als Raum für musikalisches Lernen wird in diesem Bereich zumeist quantitativ geforscht (s.a. Bertelsmann Stiftung 2018). Auch in Fachpublikationen im Bereich Kulturelle Bildung zeigt sich, dass der Blick auf Eltern, wenn überhaupt, eher aus quantitativer Sicht erfolgt (s.a. Czerwonka/Bilstein 2022). Qualitative Studien im deutschsprachigen Bereich des kulturellen und musikpädagogischen Diskurses, die Familie als Lernort thematisieren, sind selten zu finden.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich in der internationalen musikpädagogischen Fachliteratur. Zahlreiche Untersuchungen beschäftigen sich mit der elterlichen Unterstützung in den frühen Stadien der musikalischen Entwicklung von Kindern (Asmus/Hodges 2006; McPherson 2009; McPherson/Davidson 2002). Auch die musiklernenden Kinder selbst stehen in der englischsprachigen Literatur häufig im Zentrum von Studien. McPherson, Davidson und Faulkner (2012) dokumentierten beispielsweise den musikalischen Lernweg von über 150 Kindern zwischen dem 7. und 22. Lebensjahr. Sie wollten mittels Fallstudien, die über 14 Jahre fortgeführt wurden, herausfinden, warum beispielsweise der Lernweg bei manchen Kindern erfolgreich verläuft, während andere das Musizieren aufgeben, welche Faktoren Einfluss darauf haben und wie sich der Geschmack für einen bestimmten Musikstil entwickelt.

Der Familie auf der Spur

Die Familie wird also in der musikpädagogischen Fachliteratur als wichtiger Einflussfaktor auf das Musikhören von Kindern gesehen und beschrieben. Dennoch wird sie als Feld mit großem Potenzial für pädagogische Untersuchungen und das Finden neuer Ansätze bisher nicht als eigenständige „Umgebung“ für das Musikhören ins Zentrum von musikpädagogischer Forschung gerückt. Dies erstaunt etwas, selbst wenn man berücksichtigt, dass informelle Lernfelder naturgemäß schwerer zu beobachten sind (vgl. McPherson 2009:14f.; Schmidt-Wenzel 2016:285).

Dass die Familie als sensibler Bereich dennoch gut mit ethnografischen Methoden erforscht werden kann, zeigt die amerikanische Soziologin Annette Lareau eindrucksvoll in ihrer Langzeitstudie *unequal childhoods* (2003). Hierfür hat sie zunächst über drei Wochen Kinder und deren Familien besucht. Einige Jahre später hat sie u.a. den akademischen und beruflichen Weg der damaligen Kinder erhoben. Insgesamt hat sie so 88 Familien begleitet und darüber geforscht, welchen Einfluss Herkunft und soziale Schicht auf die Entwicklung der Kinder haben.

Wenn man die Familie als wichtigen Ort für (früh-)kindliche musikalische Bildung betrachtet, stellen sich auch Fragen danach, welche Formen informeller Musikpraxen es im familiären Kontext gibt und welchen Einfluss diese auf die musikalische Entwicklung der Kinder haben. Welche Interaktionsformen gibt es zwischen Kindern und Eltern, aber auch den Geschwistern untereinander, bei denen Musik im weiteren Sinne eine Rolle spielt? Hierin zeigt sich die Notwendigkeit in diesem Bereich zu forschen und die Grundlagenforschung direkt im Feld durchzuführen.

Forschung im Feld: Besuch bei einer Familie

Dieser Beitrag soll einen Einblick in die unter Pandemiebedingungen laufende ethnografische Untersuchung einer Familie mit drei Jungen (10-jährige Zwillinge und ein 12-jähriger Bruder) geben, bei der ich das gesamte musikalische Umfeld, in dem sie aufwachsen, erkunde. Eine der zentralen Fragestellungen ist die nach der Konstruktion von Bedeutungszuschreibungen zu Musik innerhalb der Familie. Bezugnehmend auf den aktuellen kindheitswissenschaftlichen Diskurs um die soziale Akteurschaft von Kindern („agency“), die Kinder als aktiv (inter-)agierende Personen betrachtet, sollen diese in meiner Untersuchung nicht nur als passive, werdende Wesen („becomings“) betrachtet werden (vgl. Uprichard 2008; Schmidt-Wenzel 2016:295). Vielmehr wird ein dualperspektivischer Zugang genommen, bei dem die Sichtweise der Jungen mindestens gleichrangig mit der ihrer Eltern untersucht werden soll. Auf diese Weise soll erkundet werden, bei welchen Gelegenheiten und wie Kinder selbst zum Entstehen von Lernsituationen beitragen. Ihre Bewertungen und Einordnungen des Lerngeschehens und ihr Blick auf die Erwachsenen in der Situation sollen ebenfalls erforscht werden.

Zudem beschäftigt sich die Studie mit allen Arten von Interaktion mit musikalischem Bezug, die innerhalb der Familie oder im Umfeld der Kinder stattfinden, zum Beispiel in der Musikschule, in der Chorprobe oder beim gemeinsamen Musizieren zu Hause. Hier kann auch an deutlich beiläufigere Situationen wie Musikhören beim Backen oder Radiohören beim Hausaufgabenmachen gedacht werden. Hierzu werden bei Besuchen der Familie Beobachtungsprotokolle angefertigt und von den Eltern und Kindern selbst Videotagebücher gedreht.

In dieser Familie hat das Musizieren einen großen Stellenwert. Sowohl die Mutter als auch die drei Jungen spielen jeweils zwei Instrumente. Zwei der Kinder singen noch dazu im Chor. Von Pop über Klassik bis zu Jazz ist sowohl beim Musizieren als auch beim Musikhören in der Familie alles vertreten. Der Vater spielt kein Instrument, nimmt aber die Rolle eines aktiven Zuhörers ein. Die Mutter und die Kinder musizieren immer wieder gemeinsam in wechselnden Konstellationen. Interessant und bemerkenswert ist, dass die Familie eine Art kleines Kammerensemble ergibt.

Erkunden, Verstehen, Benennen – die Säulen der Ethnografie

Die Ethnografie bietet viele unterschiedliche Methoden, um ein bisher wenig bekanntes Feld mit einer offenen Haltung zu erkunden und systematisch zu beschreiben (vgl. Hammersley/Atkinson 2007:1). Aus wissenschaftlicher Sicht beschreiben Hammersley und Atkinson die Ethnografie folgendermaßen: „Der Ethnograph nimmt offen oder verdeckt für eine längere Zeit am täglichen Leben der Menschen teil, beobachtet dabei, was passiert, hört zu, was gesagt wird, stellt Fragen, eigentlich sammelt er alles, was auch immer an Daten verfügbar ist, um das Thema, mit dem er beschäftigt ist, näher zu beleuchten.“ (ebd. 2007:3) Für ethnografische Forschung ist also ein sensibler und sehr aufmerksamer Blick unabdingbar. Das Beobachten soll möglichst unvoreingenommen und frei sein, damit die Ergebnisse das Untersuchungsfeld in seiner Komplexität darstellen können.

Die Ethnografie bietet verschiedene Typen des Beobachtens. Grundsätzlich wird zwischen offener Beobachtung, bei der alle Beteiligten davon wissen, und verdeckter Beobachtung unterschieden. Die letztere Methode ist ethisch schwierig, da die untersuchten Personen keine Kenntnis davon haben, dass sie für die Forschung beobachtet werden. Bei öffentlichen Veranstaltungen wie zum Beispiel Demonstrationen ist dies allerdings eine absolut legitime Form der Beobachtung und auch nur so praktikabel (vgl. Flick 2016:60–61). Eine weitere zentrale Unterscheidung wird zwischen nicht-teilnehmender und teilnehmender Beobachtung gemacht, die jeweils offen stattfinden. Sie unterscheiden sich dadurch, dass die Beobachtung entweder „von außen“ durchgeführt wird oder die forschende Person an den Handlungen der untersuchten Personen mehr oder weniger gleichwertig teilnimmt (vgl. Lüders 2015:385 ff.; Flick 2016:287).

In der Praxis ist der Unterschied zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung oft gar nicht so klar. Während ich die Familie für meine Studie besuche, bin ich zwar häufig reine Beobachterin, in anderen Situationen interagiere ich aber schon zum Beispiel mit den Kindern, die mir ihre Spielzeuge zeigen. Daher fließen diese beiden Rollen in meinem Fall häufig immer wieder ineinander. Es zeigt sich also, dass es bei ethnografischer Forschung grundsätzlich notwendig ist, die Rolle als forschende Person und das Vorgehen an sich laufend zu reflektieren und zu definieren. Eine zentrale Fragestellung, die im Laufe der Forschungsarbeit immer wieder reflektiert wird, ist die nach dem angemessenen Verhältnis zwischen Nähe und Distanz und welchen Einfluss das Beobachten auf die Anwesenden hat (vgl. Breidenstein et al. 2020:72).

Durch den offenen Ansatz ethnografischer Forschung sind die Methodik und Strategie eher flexibel und nicht von vornherein festgelegt. Sie werden dem angepasst, was beobachtet oder genauer erforscht wird. Bei den im Rahmen der Studie gemachten Besuchen bei der Familie zeigte sich schnell, dass schriftliche Beobachtungsprotokolle nicht ausreichen, um die Fülle an Handlungen und Eindrücken zu erfassen. Oft zeigte sich erst im Nachgang, was eigentlich relevant war. Während der für die Studie gemachten Beobachtungen der musizierenden Kinder begann die Mutter immer wieder parallel tiefschürfende

Gespräche mit mir als Forscherin. Daher wurden die Protokolle frühzeitig um Audio- und Videoaufnahmen ergänzt, um mehr Informationen zeitgleich sammeln zu können. Dies ist für ethnografische Forschungen auch allgemein typisch. Üblicherweise wird mit diversen Methoden parallel im Feld geforscht. Dies bietet den weiteren Vorteil, das Geschehen im Nachgang unter unterschiedlichen Gesichtspunkten mehrfach analysieren zu können (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013:309 ff.).

Grundsätzlich stellt sich bei qualitativen Untersuchungen immer die Frage nach ihrer Aussagefähigkeit über den behandelnden Kontext hinaus. „Zwar können Forscher*innen keine empirisch fundierten Aussagen über ein von ihnen beforschtes Feld hinaus treffen. Auch können sie nicht unbegründet annehmen, dass sich rekonstruierte Muster allgemein generalisieren lassen. Allerdings können sie begründete Annahmen darüber treffen, inwieweit bestimmte Muster sich unter ähnlichen Bedingungen in ähnlicher Weise wiederfinden lassen.“ (Jachmann/Welte 2021:26)

Eine musikalische Familienwelt

Für die Datenerhebung in meiner laufenden Studie wurden neben den Beobachtungs- und Videoprotokollen auch Fotos gemacht. Für konkretere Fragen wurden zudem Interviews in einem lockeren Gesprächscharakter mit den einzelnen Familienmitgliedern sowie wichtigen Personen im Leben der Kinder genutzt. Insgesamt besuche ich die Familie zwei Mal über einen Zeitraum von jeweils drei Monaten immer wieder in unterschiedlichen Situationen ihres Alltags zu Hause, aber auch z.B. in der Chorprobe und der Musikschule und halte die jeweiligen Beobachtungen mit den genannten Medien fest. Der erste Beobachtungszyklus wurde Ende 2020 abgeschlossen.

In dieser Familie, die ich durch Vermittlung von Dozent*innen der Musikhochschule in Hannover fand, sind Musik und Musizieren die dominierenden Themen. Sie ziehen sich beinahe durch den gesamten Alltag. Es wird regelmäßig in unterschiedlichen Gruppierungen gemeinsam musiziert und viel Musik gehört (Klassik, aber auch andere Genres). Die Kinder nehmen an Privat- und Musikschulunterricht teil; ihre Nachmittage werden durch die zahlreichen Musikunterrichtsstunden strukturiert.

In den meisten Beobachtungen habe ich die drei Jungen, im Vergleich zu den vielen Kindern, die ich in meiner langjährigen Praxis als Klavierlehrerin erlebt habe, als ungewöhnlich ernsthaft und diszipliniert wahrgenommen. Das betraf insbesondere Situationen während des Instrumentalunterrichts, der Chorproben und des heimischen Musizierens. Die Zwillinge besuchen den Knabenchor gemeinsam und verbringen auch sonst viel Zeit zusammen. Insgesamt fällt bei den beiden eine große Konzentriertheit und Fokussiertheit auf, die sich auch körperlich äußert. Während der Beobachtungen, sei es in der Chorprobe oder im Instrumentalunterricht, saßen bzw. standen die Jungen auffällig stiller als die anderen Kinder und wirkten dadurch sehr kontrolliert. Dieses Verhalten zeigten sie durchgängig über den gesamten Beobachtungszyklus und z.B. ebenso auf Videos, die die Mutter in meiner Abwesenheit aufgenommen hatte, sodass anzunehmen ist, dass es nicht durch meine Beobachtungen ausgelöst wurde. Auf diesen Aspekt möchte ich während meiner weiteren Beobachtungen noch ein genaueres Augenmerk legen. Wann genau wird dieses konzentrierte Verhalten sichtbar, wann wird es durchbrochen und warum?

Insgesamt ist bei allen Beobachtungen eine sehr starke Bindung zwischen den Zwillingsgeschwistern spürbar. Neben der überwiegenden Kooperation und Harmonie gibt es aber auch Situationen, beispielsweise beim gemeinsamen Musizieren zusammen mit der Mutter und dem älteren Bruder, bei der

sich ein leichtes Konkurrenzverhalten abzeichnet und es zu Kabbeleien zwischen ihnen kommt.

Die Mutter zeigt sich quasi durchgängig in allen Beobachtungssituationen als die Organisatorin des Alltags der Kinder; sei es in Bezug auf die Schule, Hausaufgaben, aber v.a. auch im Hinblick auf alles, was mit der musikalischen Alltagspraxis zusammenhängt. Auf das häusliche Üben und auch das gemeinsame Musizieren legt sie offensichtlich großen Wert und fordert hier auch durchaus Disziplin von allen Kindern ein. Die Motivation der Mutter, das Musizieren so zentral im Alltag der Familie zu verankern, möchte ich gerne bei weiteren Beobachtungen und v.a. in Interviews herausarbeiten.

Interessant ist auch, dass viele Dinge im Haus per se oder zumindest zeitweise mit Bezug auf die Musik genutzt werden. Zum Beispiel stehen im Wohnzimmer ein Klavier, ein Keyboard, meist das Cello und ein offenes CD-Regal. In den von der Mutter gedrehten Videos wird beispielsweise ein Laptop für das Ansehen von Musikvideos oder für ein Notenprogramm verwendet. Ähnliches gilt für das Handy der Mutter und ein Mikrofon, welches sie für Aufnahmen ihrer Familie beim Musizieren verwendet.

Rückblick

Grundsätzlich stellt sich in der Ethnografie immer die schwierige Frage danach, wie man Zugang zum Feld, also den Personen, die man beobachten möchte, erhält. Durch die aktuell gebotene Vorsicht im Hinblick auf die Pandemie war dieser Zugang noch einmal erschwert und erforderte eine besonders umsichtige und rücksichtsvolle Planung der Umsetzung. Grundsätzlich ist es auch sehr wichtig, aktiv Vertrauen aufzubauen und ganz klar zu kommunizieren, was man gerne wie erforschen und herausfinden möchte (vgl. Breidenstein et al. 2020:60; Wolff 2015:334ff.). Es stellte sich als Herausforderung dar, eine Familie für mein Forschungsvorhaben zu gewinnen, da selbst jene, die nicht zu besorgt aufgrund der Pandemielage waren, sich größtenteils nicht vorstellen konnten, einer Forschungsperson Zugang zu ihrem Zuhause und ihrem Alltag zu gewähren.

Die dynamische Lage hatte auch Einfluss auf meine Untersuchungen. So fand die üblicherweise rein institutionelle Schulbildung auf einmal auch als formell-informelle Mischform am heimischen Computer statt. Analog war es mit dem Musikunterricht der Kinder. Dies war nur einer der Punkte, an dem Flexibilität in der Praxis gefordert war. Es fanden beispielsweise viele der Besuche bei der Familie am Abend statt, wenn die Kinder übten und musizierten. Dadurch, dass das Familienleben in seiner normalen Dynamik begleitet wurde, war es permanent notwendig, die eigene Rolle an das aktuelle Geschehen anzupassen. Es war z.B. als reine Beobachterin beim häuslichen Üben oder aber als Spielgefährtin beim Ballspiel im Garten zudem wichtig, eine gewisse innerliche Professionalität und Objektivität zu bewahren. Ähnlich war es immer wieder notwendig, die gewählte Methodik zu hinterfragen und anzupassen.

Fazit

Diese Studie kann einen Baustein der Grundlagenforschung der lebensweltlichen Alltagspraxen darstellen. Die Wunschvorstellung wäre, die Lebensumstände der Familien sowie Besonderheiten der Kinder als Einflussfaktoren des (informellen) Musikkernens zu erkennen und in künftige musikpädagogische Lehrkonzepte aktiv einzubeziehen. Dies soll helfen, die Relevanz des Fokus auf die „agency“ der Kinder zu verdeutlichen. Darüber hinaus stellen sich noch viele Fragen nach der Bedeutung von Musik in den Lebenswelten von Kindern im Allgemeinen, danach, wie ihr persönlicher Zugang zur Musik aussieht und wie Instrumentalunterricht darauf reagieren könnte. Analog zum kindheitswissenschaftlichen Diskurs sollte die

Musikpädagogik Familie als „bildungsbedeutsamen Lernzusammenhang“ (Schmidt-Wenzel 2016:299) bewerten und sich damit auseinandersetzen, was Heranwachsende auch in weniger beachteten Situationen ihres Alltags leisten und lernen. Dies sollte auch unabhängig von einem wertenden Blick auf das Gelernte geschehen, der die Nutzbarkeit für institutionelle Bildungsziele prüfen würde.

Verwendete Literatur

- Arantes, Lydia Maria/Rieger, Elisa (2014):** Einleitung. In: Arantes, Lydia Maria/Rieger, Elisa (Hrsg.): Ethnographien der Sinne. Wahrnehmung und Methode in empirisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen (13–19). Bielefeld: transcript.
- Asmus, Edward P./Hodges, Donald A. (2006):** The influence of music on the home, school, and community. In: Sounds of learning. International Foundation for Music Research.
- Bertelsmann Stiftung (2018):** Familie und Musik. Musikalische Bildung im Spiegel sozialer Ungleichheit. Musikalische Bildung. In: Bertelsmann Stiftung 01/2018: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBI_2018_Familie_und_Musik_Kurzbericht.pdf (letzter Zugriff: 04.04.2022).
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020):** Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK.
- Czerwonka, Sandra/Bilstein, Johannes (2022):** Familien als Kulturräume der Kindheit: Eine Befragung von Eltern zur Bedeutung und Praxis Kultureller Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: URL <https://www.kubi-online.de/artikel/familien-kulturräume-kindheit-befragung-eltern-zur-bedeutung-praxis-kultureller-bildung> (letzter Zugriff: 04.04.2022).
- Flick, Uwe (2016):** Qualitative Forschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2013):** Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Annedore, Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (301–322). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fritzen, Anne (2018):** „Meine Meer – schweinchen sind immer so laut!“ Instrumentales Lernen im Familienumfeld aus Kinderperspektive. In: üben & musizieren 3/2018, 13–17.
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (2007):** Ethnography – Principles in Practice. London/New York: Routledge.
- Jachmann, Jan/Welte, Andrea (2021):** Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung. In: Krupp, Valerie/Niessen, Anne/Weidner, Verena (Hrsg.): Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung (15–30). Münster: Waxmann.
- Lareau, Annette (2003):** unequal childhood. Class, Race, and Family Life. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Lüders, Christian (2015):** Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (384–401). Hamburg: Reinbek.
- Mahlert, Ulrich (2011):** Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. Mainz: Schott.
- McPherson, Gary E. (2009):** The role of parents in children's musical development. In: Psychology of Music, 37(1)/2009, 91–110.
- McPherson, Gary E./Davidson, Jane W. (2002):** Musical Practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. In: Music Education Research, 4(1)/2002, 141–156.
- McPherson, Gary E./Davidson, Jane W./Faulkner, Robert (2012):** Music in our lives. Rethinking Musical Ability, Development and Identity. Oxford: Oxford University Press.
- Petrat, Nicolai (2007):** Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht. Regensburg: Gustav Bosse.
- Schmidt-Wenzel, Alexandra (2016):** Familie als informelles Lern- und Bildungsfeld. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen (285–302). Wiesbaden: Springer VS.
- Uprichard, Emma (2008):** Children as being and becomings: Children, childhood and temporality. In: Children and Society, 22(4)/2008, 303–313.

Varró, Margit (1929): Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie. Hamburg: Simrock.

Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (334–349). Hamburg: Reinbek.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nazfar Hadji (2022): Musiklernen im familiären Alltag — Ethnografie in der Anwendung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/musiklernen-familiaeren-alltag-ethnografie-anwendung>
(letzter Zugriff am 21.08.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

von **Saskia Bender, Nils Rennebach**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Kulturelle Bildung | Ländliche Räume | Strukturtheorie | Hegemonietheorie | 12. Netzwerktagung

Abstract

Mit Handlungsverantwortung im Feld der Kulturellen Bildung ist neuerdings auch die Verantwortung gegenüber ländlichen Räumen gemeint, welche v.a. von der Ausdünnung der Kultur- und Bildungsangebote und damit von Ungleichheit betroffen zu sein scheinen. Diesbezüglich verspricht die Kulturelle Bildung(-spraxis) einerseits, zu einer Annahme und Inwertsetzung diverser ländlicher Kulturen und Bildungsstrategien beizutragen und damit gesellschaftliche Teilhabe zu unterstützen. Allerdings steht Kulturelle Bildung andererseits auch unter dem Verdacht, bestehende Differenzen zu stabilisieren und über die Bewegung (vom Zentrum) in das Land hinein koloniale Perspektivierungen aufzurufen. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu „Passungsverhältnissen Kultureller Bildung zu Kultur(en) in ländlichen Räumen“, gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Förderschwerpunkt „Forschung zur Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen“. Die Analysen verweisen darauf, dass eine Kulturelle Bildung(-spraxis) – nicht nur in ländlichen Räumen – in nicht zu vermeidenden konflikthafter und machtvoller Handlungspraktiken situiert ist. Andererseits scheint sie genau darüber jener Integration durch Vielfalt zuzuarbeiten, die das ureigene Projekt des demokratischen Zeitalters ist.

Mit Handlungsverantwortung ist neuerdings auch die Verantwortung gegenüber ländlichen Räumen gemeint. Für viele der als ländlich, peripher und sehr peripher gekennzeichneten Regionen scheint sich „[mit] dem Größenwachstum der Betriebe, der Kapitalintensivierung und der raumplanerischen Verlagerung in den Außenbereich der Gemarkung“ (Hahne 2019:12) die Frage nach ihrer ökonomischen Basis zu stellen. Eine weitere Folge ist die bislang nur leicht rückläufige Abwanderung insbesondere der jungen Bevölkerung.

Daraus resultieren u.a. der Rückbau des öffentlichen Nahverkehrs, Schließungen von lokalen Einkaufsmöglichkeiten, der Rückgang von Angeboten in Einzelhandel und Gastronomie sowie allem voran die Ausdünnung von Kultur- und Bildungsangeboten. Die ländlichen Räume erscheinen in vielen anschließenden Deutungen also buchstäblich als verbindungslos zu dem, was die fortschreitende Moderne offeriert. Der Gedanke liegt nahe, dass die Bevölkerung dies als fehlende Sichtbarkeit und Anerkennung dechiffrieren würde (vgl. Deppisch 2019). Nicht zuletzt entstünde, so Deppisch, daraus eine Distanz und auch ein Misstrauen gegenüber denjenigen, die mehr von den Möglichkeiten des demokratischen Zeitalters (Flügel-Martinsen 2020) profitieren bzw. dieses gar repräsentieren. Folgerichtig reagiert diese demokratische Gesellschaft mit der Intention, einen Ausgleich zu schaffen.

Einen wichtigen Teil dieser Strategie bildet gegenwärtig die Unterstützung und Förderung von Angeboten Kultureller Bildung. Dabei ist in der Problemdeutung wie auch in der Verantwortungsübernahme die Spannung zwischen Zentrum und Peripherie enthalten. Darauf verweisen bereits bei oberflächlichem Blick viele Bezeichnungen entsprechender Programme und Initiativen. So gibt es z.B. „Pioniere“ – junge Kreative aus den Großstädten, die in schrumpfende Regionen geholt werden (Wolter et al. 2018), Versuche, die „Kulturperlen“ im Land zu finden und zu stärken (Wolf 2018 *kubi-online* <https://www.kubi-online.de/artikel/vier-flaechenlaender-blick-strategien-programme-kultur-bildung>), und ein diese Initiativen abbildender Themenschwerpunkt der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online betitelt den entsprechenden Einführungstext „Land in Sicht!“ (<https://www.kubi-online.de/themenfeld/laendliche-raeume>). Die Beteiligung der Bewohner*innen und Akteur*innen vor Ort wird in allen diesen Programmen und Ansätzen angestrebt, dennoch scheint die gute Absicht der Schaffung gleichwertiger Lebensverhältnisse kulturtheoretisch auch mit einem Spannungsverhältnis von *Kultur haben und (noch) nicht haben*, mit einer Konstitution von Gebenden und Nehmenden verbunden zu sein. Insofern liegt es nahe, in der Handlungsverantwortung für ländliche Räume mehr zu sehen als eine Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten: Offenbar steht – für beide Seiten – mehr auf dem Spiel.

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus dem vom BMBF geförderten Projekt „Passungsverhältnis Kultureller Bildung zu Kultur(en) in ländlichen Räumen“. Dieses ist ein Teilprojekt des Verbundvorhabens „Passungskonstellationen Kultureller Bildung zu Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT), das an den Universitäten Bielefeld und Leipzig durchgeführt wird. Zu Beginn der Ausführungen richtet sich der Blick auf die Ausgangsüberlegungen des Vorhabens. Es folgen Informationen zur empirischen Anlage und schließlich eine Kurzdarstellung der Ergebnisse aus bislang drei Erhebungsregionen. Der Abschluss besteht in einer Ergebniszusammenfassung aus zwei Perspektiven. Über strukturtheoretische und hegemonietheoretische Rahmungen wird versucht, auf die Frage „Was tun?“ zuzugehen: Wie ist das Verhältnis von ländlichen Regionen zu einer kulturellen Bildungspraxis tiefenstrukturell ausgeformt? Welche unterschiedlichen Passungsverhältnisse lassen sich darüber hinaus womöglich für differente regionale Einflusstrukturen (Stile) beschreiben? Was bedeutet dies für die Anschluss- und Handlungsmöglichkeiten einer kulturellen Bildungspraxis?

Ausgangspunkt: Kulturelle Bildung als Teil etablierter Kultur?

Bereits vor einiger Zeit hat Gabriele Weiß darauf hingewiesen, dass es sich bei Kultureller Bildung um einen Containerbegriff zu handeln scheint. Die konstatierte Unbestimmtheit trifft schon im Einzelnen auf die Elemente Kultur und Bildung zu und steigert sich in Unbestimmtheit und Diffusität in deren Verknüpfung

(vgl. Bender/Lambrecht 2020): Containerbegriffe „bestimmen ein Phänomen, bleiben aber mit der Bestimmung unklar, breit, abstrakt und somit wiederum unbestimmt“ (Weiß 2007:13). Was bleibt, ist ein loser Verweis auf eine moderne Imagination des Guten (vgl. Bender/Lambrecht 2020), die aber spätestens dann, wenn mit bester Absicht Aussagen getroffen werden wie: „Auch Sportvereine sind Akteur*innen Kultureller Bildung“, nicht mehr konkretisiert werden kann.

Dennoch ist diese Unbestimmtheit zunächst nur ein Aspekt der Dynamiken im Feld Kultureller Bildung. Ergänzend haben z.B. die Arbeiten zu den Beharrungskräften sozialer Milieus anschaulich gezeigt, dass Kultur und Bildung – im Gegensatz zu der häufig erhofften Herstellung von Distanz zur Lebenswirklichkeit, die Freiheitsmöglichkeiten eröffnen soll – v.a. auch zentrale Elemente distinktiver Praktiken sind, die gerade Ungleichheiten und Differenz stabilisieren. Diese Arbeiten beschreiben soziale Milieus als Ausdruck sedimentierter Präferenzstrukturen und Handlungsroutrinen (Bauer/Bittlingmeyer 2006:214). Zwischen diesen milieuspezifischen Praktiken bestehen an sich keine qualitativen Unterschiede – so die These im Anschluss an die Studie von Michael Vester et al. (2001). Diese sind zwar different, aber die Praktiken „von benachteiligten Gruppen“ sind „sozial sinnhaft“ und weisen dasselbe „Maß an Handlungskomplexität“ aus, „wie dies für die mittlerweile gängigeren schulbildungsaspirativen“ Strategien gilt (ebd.:218): Differente Freizeitgestaltungen wie „Bergsteigen, die Teilnahme an Motorradrennen, das Lesen von Arztromanen, der Konsum von Dauerwerbesendungen im Fernsehen, ein Familienausflug mit dem Fahrrad, der Besuch von Theaterveranstaltungen usw.“ können dementsprechend „gleiche Dignität beanspruchen“ (ebd.:223). Die Betonung von *besonderen* kulturellen Praxisformen rückt damit in erster Linie als „Inwertsetzung von Herrschaft in den Blick“ (ebd.). Durchaus kann gefragt werden, ob die Ausweitung Kultureller Bildung auf ganz diverse Praktiken nicht einer solchen Inwertsetzung differenter kultureller und bildungsbezogener Praktiken nachkommt und welchen Angeboten Kultureller Bildung es in der Folge besser gelingt, in dem konkreten Bezug auf ländliche Räume und die dortigen Akteur*innen die entsprechenden Erfahrungen von Annahme, Akzeptanz und Investition hervorzurufen.

Ein diesbezüglich skeptischer Aspekt fädelt sich hier allerdings über die Arbeiten im Umfeld der Hegemonie- und der radikalen Demokratietheorien ein. Diese stellen eine harmonische Versöhnung der Gesellschaft über gemeinsam geteilte Werte und Ideale oder anzuerkennende Grundstrukturen grundsätzlich infrage (Comtesse/Flügel-Martinsen/Martinsen/Nonhoff 2020). Stattdessen sei jede gesellschaftliche Ordnung von bestimmten Dominanzen geprägt. Sozialität kann sich aus diesem Grund nicht jenseits von Machtförmigkeit konstituieren. Damit äußert sich insgesamt eine Relativierung der kulturellen Dominanz bestimmter sozialer Ordnungen. Der Bezug auf Bildung, die Idee der individualisierten Subjektivierung, der kreative Ausdruck sowie der Wert von Freiheit und Autonomie erscheinen so als Teil eben einer ganz spezifischen sozialen Ordnung: Beispielsweise ist die „Autonomisierung gewisser Sphären [...] nicht der notwendige strukturelle Effekt von irgendetwas, sondern vielmehr das Resultat präziser artikulatorischer Praxen, die diese Autonomie konstruieren. Autonomie, weit davon entfernt, unvereinbar mit Hegemonie zu sein, ist eine Form hegemonialer Konstruktion“ (Laclau/Mouffe 2020:179).

Hegemoniale Ordnungen sind jedoch nicht beliebig, sondern entstehen auf dem Boden bestehender Machtgefüge, in welchen „bestimmte soziale Kräfte ihre Forderungen kraftvoller artikulieren können als andere“ (Nonhoff 2019:549). Entsprechende Dominanzen verlaufen als Kampf um Hegemonie über hegemoniale Operationen – v.a. als Entstehung und kulturelle Positionierung bestimmter Artikulationsketten. Diese bestehen aus bestimmten Argumentationsmustern und Begründungsfiguren und verknüpfen sich mit spezifischen Imaginationen, Metaphern, Bildern etc. zu diskursiven Formationen.

Artikulatorische Knotenpunkte sind dementsprechend privilegierte Elemente, die eine Bedeutungskette partiell fixieren (vgl. Amri-Henkel 2021:51): „In jedem Fall geht mit der Konstruktion von Äquivalenzketten eine antagonistische Zweiteilung des diskursiv-sozialen Raums einher: dort das Andere, welches das Gemeinwohl verhindert; hier die Forderungen, die gemeinsam auf die Herstellung einer besseren Ordnung abzielen.“ (Nonhoff 2019:548) Für diese Äquivalenzketten konstituieren sich schließlich spezifische Repräsentanten. Dies sind z.B. Namen oder bestimmte Begriffe, die für die Erfüllung der mit dem dominanten Diskurs verknüpften Hoffnungen, Ziele und Versprechen stehen. Diese Knotenpunkte müssen in einem heterogenen gesellschaftlichen Bedingungsgefüge jedoch in der Lage sein, konstitutive Antagonismen zu überbrücken. Aus diesem Grund sind eben diese Signifikanten, die dies leisten, ihrer konkreten „partikularen Verweisungsfunktion (größtenteils) entleert“ (ebd.:549). Ernesto Laclau (1996) spricht hier von tendenziell *leeren Signifikanten*. Aus hegemonietheoretischer Perspektive hat Kulturelle Bildung also durchaus Nähen zu dem, was Laclau als leere Signifikante bezeichnet (vgl. Bender/Lambrecht 2020).

Diese theoretischen Vorüberlegungen betten die empirischen Analysen der Studie weiter ein. In einem Kampf um bereits etablierte Artikulationsketten und um die Aufrechterhaltung von Ordnung stünde demnach Kulturelle Bildung unter dem Verdacht, bestehende Differenzen zu stabilisieren und über die Bewegung in das Land hinein – wie es sich in den eingangs zitierten Programmen und Initiativen zum Teil andeutet – koloniale Perspektivierungen aufzurufen. Auf der anderen Seite steht aber auch das Versprechen der Annahme und Inwertsetzung ländlich diverser Kulturen und Bildungsstrategien.

Anlage des Forschungsprojekts

Konkret wurden im Teilprojekt Gruppendiskussionen in vier kontrastiven ländlichen Regionen geführt. Diese lagen im westlichen Süden, in der nördlichen Mitte und im Osten Deutschlands. Es sind jeweils Regionen, in denen Projekte Kultureller Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung gelingend durchgeführt werden. Eingeladen waren heterogene Akteur*innen aus den Kulturvereinen und -projekten, Verwaltungsmitarbeiter*innen, aber auch regionale Künstler*innen, Besucher*innen, Bürgermeister*innen, Mitglieder anderer Vereine, Mitwirkende und Mitspielende etc.

Gespräche fanden einmal während einer Ausstellungseröffnung und einmal nach einer Theateraufführung statt, in die jeweils regionale Akteur*innen aktiv eingebunden waren. Eine Gruppendiskussion wurde hingegen aufgrund der Bedingungen der Corona-Pandemie online ohne Anschluss an ein aktuelles Projekt durchgeführt. Die Gesprächsimpulse waren offen auf kulturelle Teilhabe und Kulturelle Bildung in ländlichen Regionen bezogen.

Zum Einstieg in die jeweilige Gruppendiskussion wurde ein Werk lokal verbundener Künstler*innen gezeigt sowie ein Motiv aus der Region. Die Teilnehmenden waren zunächst darum gebeten worden, sich auf dieses zu beziehen. Der vorformulierte Einstiegsimpuls lautete: *„Für den Einstieg habe ich ein Kunstwerk ausgewählt und möchte Sie bitten, sich dieses anzuschauen und zu erzählen, was Ihnen spontan einfällt, wenn Sie es betrachten“*. Die Gespräche dauerten jeweils ca. 1,5 Stunden. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und strukturrekonstruktiv mittels der objektiven Hermeneutik (Wernet 2021) ausgewertet. Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen aus drei Erhebungsregionen, die kontrastive Varianten und Gemeinsamkeiten innerhalb des Samples bereits gut darstellen, dienen im Folgenden dazu, die Rekonstruktionen zu den ländlichen Räumen zusammenfassend vorzustellen.

Zum Verhältnis von Region zu Angeboten Kultureller Bildung(-spraxis)

Ein zentrales Ergebnis der bisherigen Analysen wird direkt jeweils zu Beginn mit den ersten Bezugnahmen der Beteiligten auf den Stimulus deutlich: In allen drei Materialien zeigt sich in den jeweils eröffnenden Aussagen der Teilnehmer*innen eine strukturelle Abwehr des geforderten Bezugs auf jene Formen künstlerischen Ausdrucks. Dies gilt, obwohl es sich in allen Fällen um freiwillige Teilnahmen handelt und die überwiegende Zahl der Teilnehmenden über eine Nähe zu, ein Interesse an oder gar ihre Aktivität in Projekten und Angeboten Kultureller Bildung in den jeweiligen Regionen gewonnen wurden.

In Region A eröffnete ein ehemaliger Bürgermeister und ehrenamtlich engagierter Pensionär mit der Aussage „ja↓ hhh° (1.1) <<schneller> URLAUB (-) an urlaub tu ick da denken> (-) mittelmeer↓“. Er wählt damit das Setting insgesamt ab, indem er nicht nur nicht über das Bild an sich, sondern auch nicht über die Region und deren Spezifik spricht bzw. auch nichts einbringt, was zur aufgerufenen Thematik in einer Beziehung stünde. In Region C findet sich mit der folgenden Eröffnung durch ein Vereinsmitglied eines Theaterprojekts eine strukturell ähnliche Positionierung: „was war jetzt die frage↑ entschuldigung ((Lachen im Hintergrund)) <<leiser> ich habe das akustisch> ich hab das [AKUSTISCH]“. Das leicht provokative Nichtverstehen der Adressierung dient nicht dem Austausch mit den Forschenden, sondern der Gruppe zur Vergemeinschaftung. Schließlich äußert sich die erste Teilnehmerin in Region B, eine Pädagogin aus dem Bereich Kinder- und Jugendfreizeiten über eine individuelle Distanzierung „is nich mein bild ((lacht))“.

Da sich dieses Moment also über Regionen hinweg zeigt, liegt es nahe, dass der initiale Sprechakt das *regionale Hausrecht* markiert. Es geht hier strukturell also in erster Linie um eine Solidarisierung nach innen hinsichtlich der Gruppe oder eben der Region, bevor mit einem Außen – hier repräsentiert über den Interviewer – kooperiert werden kann, womit tiefenstrukturell auf die Differenz *intern regionaler* und *externer Repräsentanz* verwiesen ist. Entgegen der möglichen Vermutung, in den ländlichen Regionen sei eine positive Resonanz auf entsprechende Initiativen im Feld von Kultur und Bildung zu erwarten, findet sich zunächst ein Ausdruck von Region, der sich in einer Abgrenzungsbewegung zeigt und konstituiert. Alle Regionen weisen ergänzend aber auch regionsspezifische Prägungen (Stile) auf, die wir im Anschluss an Thomas Loer (2007) als *regionale Einflussstrukturen* bezeichnen und die im Folgenden weiter ausdifferenziert werden sollen.

Zur Ausdifferenzierung regionaler Einflussstrukturen als Passungsverhältnisse von Kultureller Bildung zu Kultur(en) in ländlichen Räumen

Die *Erhebungsregion A* liegt im Osten Deutschlands und ist ca. 50 Kilometer von der nächsten Großstadt entfernt. Das Dorf, in dem der Ausgangspunkt – ein Kulturverein – angesiedelt ist, entwickelte sich ab dem 14. Jahrhundert zunächst als zu einem Gutshof gehörende Ansiedlung. Das Gut erlebte wechselnde Besitzer und gehörte nach Gründung der DDR zu einer großen Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft. Die Räume des Anwesens selbst wurden von Bildungseinrichtungen und immer schon für kulturelle Angebote genutzt. Es war schließlich Teil eines volkskundlichen Museums und beherbergt heute den neuen Kulturverein – dort fand auch die Erhebung statt. Insgesamt haben zehn regionale Akteur*innen aus dem Ort, der Kleinstadt sowie aus der weiteren Region an der Gruppendiskussion teilgenommen.

Auf den bereits gezeigten Einstieg folgen Bezugnahmen auf die Geschichte des Ortes und die Geschichte des Kulturvereins, der das alte Anwesen wiederbelebt habe. Daran schließt der Interviewer eine Frage an

diejenigen an, die sich noch nicht beteiligt haben.

I: (-) <<schneller>nehmen sie das> (-) AUCH so wahr (--)<<schneller>oder (.) hat sich da vielleicht sogar was verÄNDert> ↑

MD: ((räuspert sich)) <<schneller>also ick nehm det schon so wahr weil ick bin ja hier UFFGEWACHSEN (.) und genau *wie ick jetz sitze hab ick als kind schon hier=jeSESSEN>* (-) in=ner SCHULE war=n=wir im schulraum und ähm (-) dann (.) ja (.) nach=der wende war hier (.) tot also nix mehr und als (et) denn <<schneller> so langsam wieder ÖFFNETE> (.) HANDWERKERTACH und=so <<schneller> hieß=et immer die [Dorf A1]er> kommen ja NICH (1.5) NÖ (.) WARUM ↑ [...]

I: h=hm (3.2) herr fischer kann=ich sie vielleicht (.) direkt ansprechen also wenn=sie als KÜNSTLER [Funktion] des (-) [Theater A1] wenn sie=sowas hör=n wie wirkt (.) wie fühlen sie=sich (.) also (-) für wen MACHEN sie=also (.) wer ist publiKUM oder neh- nehmen=sie das dann auch WAHR mit leuten die=dann eben da partizipieren an angeboten oder (1.6) wenn=[ich das so=direkt nachFRAGEN-]

HF: [naja ich gehör ja auch zu den NEU] ÄH [SIEDLERN]

MH: [<<lachend>Neusiedler>] ja also ((mehrere lachen))

HF: das is=n (1.8) TOLLER begRIFF also=das würd=ich (--)'h <<lauter>durchaus AKZEPTIEREN> ((räuspern)) (1.6) naja *man=schafft verBINDUNGEN zu menschen wenn=man was TUT also (-)* durch=die TÄTIGKEIT und ((durchatmen, 3.1)) die bringen dann äh vielleicht=auch ne qualität herVOR

Auf die Frage des Interviewers antwortet nun Marie Dresing (MD), eine Naturpädagogin, die inzwischen wieder in ihrer Heimatregion wohnt. Insbesondere die Aussage „*wie ick jetz sitze hab ick als kind schon hier=jeSESSEN*“ validiert hier eine Fallstruktur des Nicht-Bewegens und der Negation aus Prinzip. Diese erweist sich im weiteren Fortgang durch das Material als spezifisch für die regionale Einflusstruktur, womit die These zum Eröffnungssprechakt bestätigt, aber auch konkretisiert werden kann. Die regionale Einflusstruktur positioniert sich im Kern abwehrend gegenüber einem Außen, das auch die Kulturelle Bildung(-spraxis) einschließt.

Schließlich wird etwas später noch ein aktiver Theatermacher der Region, Hauke Fischer (HF), angesprochen, wie das für ihn wäre, dass viele *der* Kultur noch ablehnend gegenüberstünden, andererseits aber auch Akteur*innen viel daran gelegen sei, diese weiter auszubauen. Auffällig ist hier, dass sich Herr Fischer offensiv als *Neu-Siedler* begreifen will. Er strebt keine Assimilation an das Regionale an, und dies, obwohl Marcel Heinemann (MH) eigentlich versucht, ihm diese Position lachend abzusprechen, um ihn darüber in das Regionale zu integrieren. Dies bedeutet auch, dass der Andere in dieser regionalen Einflusstruktur kaum als Anderer adressiert werden kann. Allerdings geht Herr Fischer darauf nicht ein, wenngleich das eigentliche Tun von ihm inhaltlich auch nicht weiter gefüllt wird. An die Stelle rückt eher eine Netzwerkgeste (vgl. für eine ausführlichere Rekonstruktion dieses Falls Bender/Lambrecht/Rennebach 2022). Diese gewollte Unverbundenheit entwirft Kulturelle Bildung sozusagen als imaginären (leeren) Ort außerhalb der ansonsten dominanten regionalen Einflusstruktur.

Erhebungsregion C liegt ebenfalls im Osten Deutschlands und war bereits vor der Wende als Urlaubsregion bekannt und beliebt, was sie nicht zuletzt ihrer Naturlandschaft verdankt. Das Theaterprojekt, das der

Grund für die Auswahl genau dieser Region gewesen ist, wurde dort gezielt als Reaktion auf sehr hohe Wahlergebnisse für rechte und rechtsextremistische Parteien etabliert und auch entsprechend öffentlich gefördert. Die Aufführungen wurden erst in Zusammenarbeit mit dem Theater der nächstgelegenen Großstadt und auch einigen Schauspieler*innen des dortigen Ensembles durchgeführt. Den Verein gibt es inzwischen allerdings seit mehr als zehn Jahren und er wird vor Ort von Aktiven getragen. Nach wie vor begleitet ein externer Regisseur die Inszenierungen. Wenige professionelle Schauspieler*innen unterstützen die Mitspielenden, die hauptsächlich aus der Region, aber vereinzelt auch aus der nächsten Großstadt kommen. Hier haben an der Gruppendiskussion ausschließlich Mitglieder des Vereins teilgenommen.

PM: was war jetzt die frage ↑ entschuldigung ((Lachen im Hintergrund)) <<leiser> ich habe das akustisch> ich hab das [AKUSTISCH]

SH: [ASSOZIATIONEN] zu diesem BILD

PM: was ich damit verbinde sozusagen

I: genau=genau

GP: also ICH verbinde damit (--) unsere ERSTE produktION nämlich mit dem [Staatstheater C1] (-) [Name Theaterstück] und GENAU dieses bild hatten wir als großFLÄCHIGES °h bild da STEHEN UND (--) *ja es IS (--) gehört zu unserer reGION* das [Wanderweg C1] ist dort mit abgebildet und °h die wir dort gemacht haben [das war einzigartig] *immer wenn ich=s SEHE denke ich an die WUNDERSCHÖNE vorstellung*

TM: [es WURDE] eigentlich im gesamten STÜCK nach diesem WERK geSUCHT (-) ähm also während der vorstellung also ne ↑ <<leiser> diesen diesen>

GP: fast (5,1)

SH: und °hhh hab DANN eben AUCH festGESTELLT dass jetzt diese GANZE [Laientheater]geschichte und gruppe und leute DASS DES (-) äh w- äh für MICH *dazu sehr beigetragen hat dass ich °hh jetzt in [Kleinstadt C1] halt heim dass das jetzt meine heimat is und ich mich hier wohlfühle [...]*

Nach der bereits gezeigten Zurückweisung des Fremden auch als Versuch der Konstitution der Gruppe im Innern durch den Bankangestellten Peter Manner (PM) erfolgt eine vermittelnde Einbettung und die Wieder-Einrichtung eines Arbeitsbündnisses durch die Frührentnerin Sabine Herald (SH), woraufhin die pädagogische Mitarbeiterin und Vorstandsmitglied des Vereins Gerda Pflug (GP) dann mit einer Bezugnahme auf den Impuls einsteigt bzw. einsteigen kann. In der ersten Aufführung war (für die Forscher*innengruppe ein Zufall) eben dieses gezeigte Werk ein wesentliches Element. Dabei wird dies unproblematisch dem Regionalen zugeschlagen „*ja es IS (--) gehört zu unserer reGION*“, die künstlerische Auseinandersetzung damit im Theaterstück aber romantisierend schwärmerisch gerahmt, was diese sozusagen all jenen modernen Ansprüchen einer individuellen kritischen Auseinandersetzung, der Distanznahme zur Lebenswirklichkeit der Entwicklung und Bildung etc. entkleidet: „*immer wenn ich=s SEHE denke ich an die WUNDERSCHÖNE vorstellung*“. Dies wird dann auch im Folgenden prompt von einem weiteren Mitglied der Theatergruppe korrigiert – bei dem es sich um einen professionellen Schauspieler, Herrn Maler (TM) handelt, der nun noch einmal den künstlerisch offenen Zugriff auf das Werk zum Ausdruck

bringt „[es WURDE] eigentlich im gesamten STÜCK nach diesem WERK geSUCHT“, was Frau Pflug aber direkt wieder eingrenzt: „fast“.

Auch diese Gruppe grenzt sich also deutlich gegenüber dem Interviewer ab, der für das Thema Kulturelle Bildung – vermittelt über den Impuls eines regional sehr berühmten Bildes – steht. Manifest überraschend ist dies, da das Bild von der Gruppe selbst bereits in das Zentrum ihrer Arbeit gestellt wurde. Der daran anschließende Bezug zum Regionalen kann jedoch, im Kontrast zur regionalen Einflusstruktur A, über spezifische Güter, Bilder, Wanderwege und besondere Erfahrungen positiv gefüllt werden. Dennoch zeigen sich hier deutlich differente Bezugnahmen und Deutungen der Praxis, die sozusagen in der Situation in Ansätzen aufflackern, aber nicht offen bearbeitet werden. Die Kohärenz der Gruppe ist so eigentlich nicht gegeben. An diese Stelle rücken höchst diverse Motive des Mitmachens – wie z.B. bei Sabine Herald (SH), die sich aufgrund der Theatergruppe in der Region beheimatet fühlt.

Zugleich scheint die Gruppe aber auch nur als solche zu funktionieren, solange diese Differenzen – also der Kampf gegen rechts versus jene romantische Schwärmerei für die Region, die Suche nach der Integration ins Regionale versus jener Versuch der Etablierung künstlerischer Weltzugänge – nicht manifest werden oder zumindest nicht offen ausgetragen werden. Der über das Projekt als Teil einer Kulturellen Bildung(-spraxis) repräsentierte kulturelle Stil des Theaters irritiert das Regionale sowie auch eine Positionierung konkreter Akteur*innen zu diesem insofern nicht direkt, denn Verschiedenheit wird nicht offen thematisiert.

Zur Validierung dieser These lohnt ein Blick auf zwei ergänzende Aussagen aus dem Leipziger Teilprojekt (s.o.), in dem Interviews mit differenten regionalen Akteur*innen geführt wurden. So bringt v.a. der Bürgermeister der Gemeinde markant zum Ausdruck, dass das Theaterprojekt nicht im Sinne einer Transformation oder Inwertsetzung in das Innere der regionalen Einflusstruktur hineinwirkt: „das was mit dem [Theater] hier geboten wird, das ist letztendlich so mittlerweile ein Insider (.) äh ich sage mal, -tipp“. Der Verein wird so in der Region sozusagen toleriert, er darf seine Nische besetzen und es werden, wie Peter Manner an späterer Stelle dann betont, „andre BILDER nach außen“ produziert.

Im Kontrast zu den beiden bisherigen Fallbeispielen ist nun in der dritten *Erhebungsregion B* im ehemaligen Grenzgebiet in Westdeutschland, die für ihre kulturelle und künstlerische Vielfalt bekannt ist, dieser Bezug auf ein regionales Außen komplett getilgt. Interessanterweise zeigen sich zwar ebenfalls Abgrenzungsbewegungen, die allerdings wiederum keinen gemeinsamen Ort oder Raum mehr konstituieren. An die Stelle des Regionalen treten dort singuläre Bezüge auf Kulturelle Bildung.

JM: h wenn ich weiter machen soll *MEINE WEGE führen immer WEITER ÄH da gibt=s kein STOPP (.)* und MAUERN erst recht nich ((lacht)) die hatten wa lange genug (-) ((lacht)) (3.0)

EH: h=hm (2.6)

I: okay (2.0) ja (.) weitere gedanken

GT: ja für *mich is das auch wie so=n schutzwall ne DRAUßEN is richtig theATER (.) angeSAGT UND ÄH (-)*
N: <<len>wohl>führlort (.) vielleicht nicht unbedingt OPTISCH (-) aber draußen scheint es ja ordentlich zu KRACHEN (-) [...]

EH: hh ja: dann mach ich mal weiter [Künstlerin Vor- und Zuname] is ne ganz LIEBE freundin von MIR und ich weiß sie hat einen WUNDERSCHÖNEN GARTEN in [OT Stadt B2] wo sie immer ganz viel MÜHE und

zeit damit zubringt ihren RASEN zu mähen °hh und *das erste was ich gedacht habe ach das is doch der IDYLLISCHE GARTEN von [Künstlerin Vorname]*

AT: JA also ich hab natürlich (.) gleich erstmal so *assoziationen an meine ARBEIT* allerdings auch an=s [Region B2] weil ich seh hier nämlich ZWEI *ELEMENTE einer ähm [geschichtlichen] kategorie* † ((Lachen im Hintergrund)) die eben die [Region B2] also die [Siedler] sehr geprägt haben nämlich ich seh ein [Grenz- und Wegbefestigung der Siedler ca. 10. Jhd.] ((Lachen im Hintergrund)) [...]

Das *Gemeinsame* bildet vielmehr diese prekäre Situiertheit des Regionalen und in der Folge eine innere Konkurrenz um Deutungsmacht. Diese scheint allerdings sublimiert in Versuchen individueller (kreativer) Platzierungen. So z.B. bei Gustav Tischer (GT), Geschäftsführer eines mittelständischen Unternehmens und Vereinsvorstand des Schützenvereins, der die Symbolik des Werks in einer funktionalen Abriegelung („*schutzwall*“) von Nicht-Region verortet, demgegenüber das Werk – dies wird bedauert, aber nicht korrigiert – nichts Eigenes, nichts ästhetisch Ansprechendes oder Heimeliges des Regionalen, eben keinen „*wohl>fühlort*“ anbietet. Übergreifend sind zudem die subtilen Abwertungen der jeweils Anderen deutlich erkennbar: Wenn Elena Hofmann (EH) als Leiterin eines regionalen Kulturverbands die Künstlerin als leicht zwanghafte Gärtnerin präsentiert, die diese persönliche Symptomatik auch in ihren Bildern zum Ausdruck bringt, dann ist diesen jeder davon losgelöste künstlerische Wert abgesprochen. Zumindest versöhnlich ließe sich dann die *trennende Thematisierung* Anton Teicherts (AT) einordnen, der als Kunsthistoriker die Region in einem lebensweltlichen Sinn auszusparen vermag. Region als Region wird hierüber jedoch nur in einem abstrakt berufsförmigen Sinn thematisiert, was gleichwohl Irritationen (Lachen) auslöst, vermutlich, weil es die gegenwärtige Kultur ebenso auslässt und darüber delegitimiert.

Ergebniszusammenfassung aus strukturtheoretischer und aus hegemonietheoretischer Perspektive

Die Ergebnisse lassen in der Zusammenschau ein sich ausdifferenzierendes Bild hinsichtlich des Stabilisierungs- und des Transformationspotenzials von Angeboten Kultureller Bildung(-spraxis) in ländlichen Räumen entstehen. So muss aus einer strukturtheoretischen Perspektive im Grunde klar konstatiert werden, dass Kulturelle Bildung in allen Regionen zunächst als nicht-regional und damit als das Fremde und Andere markiert ist. Das ist insofern interessant, als dass die Konstitution des Fremden sich hier gegen die herrschende Kultur richtet und nicht, wie häufiger gesehen und beschrieben, gegen Andere in einer Eigenschaft als Minderheiten (vgl. Zinn-Thomas 2019:170). Dies kann sich in einer strukturell gut bestimmbaren regionalen Einflussstruktur ausdrücken (Region A), aber auch einfach als deutliche Distanz zwischen den dadurch als different gesetzten kulturellen Artikulationen, die das Regionale gleichsam unberührt lassen (Region C). Überraschend ist, dass auch in Region B, die selbst eine tendenziell moderne und plurale Kultur pflegt, diese Abwehr auftritt – allerdings ähnlich zu der von Reckwitz (2020) konstatierten singulären Distinktion: „Singularitäten sind nichts Vorsoziales, vielmehr bilden sich um sie herum komplizierte singularistische Vergesellschaftungsformen, in denen Einzigartigkeiten hergestellt und beobachtet, valorisiert und angeeignet werden“ (ebd.:429).

Die im Rahmen des Teilprojekts zunächst gestellte Frage nach der Passung zwischen Kultureller Bildung und Kultur(en) in ländlichen Räumen muss also strukturekonstruktiv prinzipiell mit *Nicht-Passung* beantwortet werden. Es finden sich Formen von klarer Abwehr, kosmetischer Modernisierung und singulärer Distanzierung. Das bedeutet auch, dass sich die Idee einer Inwertsetzung im Sinne eines harmonischen

Zusammenhandelns in den künstlerischen Feldern einer kulturellen Bildungspraxis nicht in dem Sinne einstellt, dass sich hier Dimensionen gegenseitiger Annahme ausbilden oder Unterschiede quasi organisch in gemeinsamen Bildungs- und Entwicklungsdynamiken aufgehen. Bestimmend ist stattdessen eine unausweichliche Auseinandersetzungsaufforderung als Ausdruck eines Einbezogen-Seins in demokratische Prozesse, die sich im Forschungssetting selbst perpetuiert.

Indem die rekonstruktiven Analysen auf die strukturellen Antagonismen kultureller Artikulationen stoßen, werden also vornehmlich die grundlegenden Annahmen der hegemonietheoretischen Arbeiten gestützt, die davon ausgehen, dass soziale Ordnungen strukturell von diversen Unvereinbarkeiten geprägt sind. Die Befunde machen also deutlich, dass das Regionale eine Kandidatenschaft für Konflikt übernimmt. Zugleich heißt dies nicht, dass innerhalb der Regionen Vorstellungen von Gemeinschaft ein empirisches Pendant hätten. Die hegemonietheoretische Perspektive erleichtert damit auch den Abschied von der viel beschworenen, aber letztlich auch bereits verschiedentlich als Imagerie ausgewiesenen Annahme einer Gemeinschaft im Regionalen im Kontrast zu anonymen, funktional differenzierten und segregierten urbanen Räumen: „Die recht verstandene Gemeinschaft ‚ist weder ein herzustellendes Werk, noch eine verlorene Kommunion, sondern [...] Eröffnen eines Raums der Erfahrung des Draußen‘“ (Nancy 1988:45, zit. nach Delitz 2019:336). Die ländlichen Regionen sind als Ordnungen insofern auch selbst von Statusdifferenzen durchzogen, worauf bereits Ilien und Jeggle (1978) in ihrer berühmt gewordenen Studie hingewiesen haben: „ein nach außen hin geradezu organisches Bild [...] verdeckt den internen Zustand enormen Druck-Gegendrucks“ (ebd.:161). Insgesamt sind regionale Subjektpositionen und ein daran geknüpfter regionaler Status sowie das regionale Prestige so als ein spezifisches, aber auch historisch relativ stabiles „Mitsammen“ (Badiou 2006) beschreibbar (vgl. Delitz 2019:336).

Interessanterweise ergeben sich jedoch gerade aus einer solchen hegemonietheoretischen Perspektive ergänzende Sichtweisen auf jene auf den ersten Blick ernüchternden Formen der Nicht-Passung: Kulturelle Bildung erscheint auch dann als Teil etablierter Hegemonie und die Region in einer spezifischen Nähe zu herrschaftskritischen Positionen. Aber in dieser Szenerie kann gesagt werden: Kulturelle Bildung bietet – gemäß ihrer Lesbarkeit als leere Signifikante – neue Artikulationselemente an: In Region A als Möglichkeit der Positionierung im Sinne eines imaginär Anderen und in Region C als Ort, der trotz deutlicher interner Differenzen antritt, das Partikulare und damit auch das von dem im engen Sinne Regionalen Abweichende zu integrieren. Nicht jenseits von Konflikt und Konkurrenz (Region B) werden darüber durchaus alternative und differente Subjektpositionen und Artikulationen eröffnet. Becks Hypothese einer Auflösung der Verbindung von Ort und stabilen Formen des „Mitsammens“ im Zuge von Globalisierung und Pluralisierung (Zinn-Thomas 2019:172) wäre damit nicht bestätigt. Dennoch zeigen diese Möglichkeiten für Kulturelle Bildung, dass die Ränder des Regionalen durchaus diffus sind und auch dies sich in einer beständigen Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden artikulieren muss: „Auch im übermächtigen Schicksalhaften ist es das Fremde, das das ‚Dorf‘ erst als gemeinschaftliches heraus treibt, konstituiert. Die notgedrungene Allianz kann aber sehr schnell wieder verfallen [...], wo plötzlich der eigene Dorfgenosse zum ‚Fremden‘, seine ‚Verwandtschaft‘ zum übermächtigen Feind werden konnte“ (Ilien/Jeggle 1978:179).

Was tun?

Für die Frage „Was tun“ hieße dies, dass *Handlungsverantwortung ebenfalls nicht jenseits von Handlungsmacht konzipiert werden kann*. Der Umstand, dass Kulturelle Bildung(-spraxis) sich demzufolge in konflikthaften und machtvollen Handlungspraktiken bewegt und dabei diffuse und imaginär bleibende

Artikulationsangebote macht, wäre dann nicht zu vermeiden oder gar aufzulösen. Zum Teil werden die Differenzen z.B. in Versuchen, sich auf Augenhöhe zu begegnen, nur umso sichtbarer und entlarven diese Gesten als Verdeckung hegemonialer Operationen. Dennoch stellt Kulturelle Bildung, wie gezeigt, alternative Artikulationselemente und Positionierungen zur Verfügung und arbeitet damit genau jener Integration durch Vielfalt zu, die das ureigene Projekt des demokratischen Zeitalters ist. Denn regionale Akteur*innen finden dort auch alternative (imaginäre) Verortungen im Sinne einer strukturell jenseits des Regionalen liegenden und tendenziell singulären stellvertretenden Integration. Lokal erfolgreiche kulturelle Bildungsakteur*innen versuchen, die Antagonismen nicht unnötig herauszutreiben – sie bieten diese alternativen Artikulationselemente eher konsequent an. Diesbezüglich formuliert Chantal Mouffe (2015) bereits aus einer edukativen (und damit gewiss auch normativ hegemonialen) Perspektive: „[D]ie Besonderheit demokratischer Politik liegt nicht in der Überwindung des Wir-Sie-Gegensatzes, sondern in der spezifischen Art und Weise seiner Etablierung“ (ebd.:22).

Verwendete Literatur

Amri-Henkel, Andrea (2021): Die Energiewende im Bundestag: ein politisches Transformationsprojekt? Eine Diskursanalyse aus feministischer und sozial-ökologischer Perspektive. Bielefeld: transcript.

Badiou, Alain (2006): Das Jahrhundert. Zürich/Berlin: diaphanes.

Bauer, Ulrich/Bittlingmeyer, Uwe (2006): Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen (212–234). Wiesbaden: VS.

Bender, Saskia/Lambrecht, Maike (2020): Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung. Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf „Kulturelle Bildung“ im Kontext von Förderstrukturen. In: Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.): Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung (49–61). München: kopaed.

Bender, Saskia/Lambrecht, Maike/Rennebach, Nils (2022): Diskursive Landschaften? Positionierungen zur kulturellen Bildung(-spraxis) in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde (191–206). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (2020): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp.

Delitz, H. (2019): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Nell, Werner/Weiland, Marc (Hrsg.): Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch (326–337). Berlin: Metzler.

Deppisch, Larissa (2019): „Wo sich Menschen auf dem Land abgehängt fühlen, hat der Populismus freie Bahn“ – eine Analyse des populär-medialen Diskurses zu der Bedeutung von Infrastrukturverfall, Abstiegsangst und rechten (extremistischen) Werten für den Zuspruch zum Rechtspopulismus. Braunschweig: Thünen.

Flügel-Martinsen, Oliver (2020): Radikale Demokratietheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.

Hahne, Ulf (2019): Perspektiven der Forschung. Wirtschaftswissenschaften. In: Nell, Werner/Weiland, Marc (Hrsg.): Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch (8–13). Berlin: Metzler.

Ilien, Albert/Jeggle, Utz (1978): Leben auf dem Dorf. Zur Sozialgeschichte des Dorfes und zur Sozialpsychologie seiner Bewohner. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Laclau, Ernesto (1996/2002): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia und Kant.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 6. Auflage. Wien: Passagen.

Loer, Thomas (2007): Die Region. Eine Begriffsbestimmung am Fall des Ruhrgebiets. München/Wien: DeGruyter und Oldenbourg.

Mouffe, Chantal (2015): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nancy, Jean-Luc (1988): Die undarstellbare Gemeinschaft. Stuttgart: Patricia Schwarz.

Nonhoff, Martin (2019): Hegemonie. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch (542–552). Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2019/2020): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Weiß, Gabriele (2017): Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff? Einleitung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst (13–25). Bielefeld: transcript.

Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Opladen: Barbara Budrich.

Wolf, Birgit (2018): Vier Flächenländer im Blick: Strategien und Programme zu Kultur und Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/vier-flaechenlaender-blick-strategien-programme-kultur-bildung (letzter Zugriff am 28.12.2021).

Wolter, Katja/Schiller, Daniel/Hesse, Corinna (2018): Kreative Pioniere in ländlichen Räumen: Innovation & Transformation zwischen Stadt & Land. Stuttgart: Steinbeis-Edition.

Zinn-Thomas, Sabine (2019): Fremdheit im Dorf. In: Nell, Werner/Weiland, Marc (Hrsg.): Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch (167–174). Berlin: Metzler.

Anmerkungen

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JKL1915A im Förderschwerpunkt „Forschung zur Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Saskia Bender , Nils Rennebach (2022): Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/handlungsmacht-handlungsverantwortung-kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen>

(letzter Zugriff am 30.08.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Kulturelle Bildungspraxis im Zeitalter planetarer Politik. Eine deutsch-tschechische Grenzwanderung als trans-korporale Erfahrung

von **Lea Spahn**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Müll | Nachhaltigkeit | planetare Politik | Posthumanismus | Transkorporalität | Verantwortung | Ästhetische Forschung | 12. Netzwerktagung

Abstract

Eine zehntägige Wanderung im Nationalpark Šumava/Böhmerwald auf der deutsch-tschechischen Grenze; ein Projekt, das sich an der Schnittstelle von ästhetischer Forschung, performativer Kunst und Aktivismus verortet. Während des Projekts in dieser Grenzzone wird der Wanderweg selbst zum Vermittler: Die historischen Ereignisse am Saum des Eisernen Vorhangs sind der Landschaft eingeschrieben wie auch die aktuellen Mensch-Natur-Verhältnisse, die sich in dieser Landschaft materialisieren und in ihrer Interdependenz erlebbar werden. Umwelt wird zur geteilten Mitwelt. Durch dieses Projekt lassen sich Fragen aufwerfen: Wie kann sich Kulturelle Bildung zu diesen Interdependenzen ins Verhältnis setzen? Wie können diese Interdependenzen in der Praxis erfahrbar werden? Und: Wie kann die Auseinandersetzung mit den brennenden Fragen klimapolitischer Herausforderungen im Rahmen Ästhetischer Forschung erprobt werden? Darum wird es in dem folgenden Artikel gehen, um am Beispiel des Projekts „Crossing Borders – The Agronaut’s Journey“ lokale und planetare Verantwortung in der Praxis Kultureller Bildung zu diskutieren.

Kulturelle Bildungspraxis als politischer Raum

Kulturelle Bildung findet innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse statt und eröffnet partizipative Räume der Auseinandersetzung im Medium ästhetischer Erfahrung und Praxis. Dabei ist der Diskurs Kultureller Bildung

schon immer mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen verschränkt, welche sich in der Praxis, Formen der Institutionalisierung und auch Förderstrukturen manifestieren. Die Herausforderungen sind Auslöser, Begründung und Legitimation zugleich. Mit Bezug auf Mensch-Natur-Verhältnisse lässt sich beobachten, dass im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren nicht nur der ländliche Raum zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen hat, auch der klimapolitische Diskurs um Nachhaltigkeit bildet sich in der Praxis Kultureller Bildung ab. Mit den sozialen (Protest-)Bewegungen wie Fridays for Future oder Extinction Rebellion wächst zudem die gesellschaftliche Aufmerksamkeit für planetare Herausforderungen dieser Zeit. Dadurch wird die Notwendigkeit für Kulturelle Bildungspraxis, sich innerhalb der Interdependenzen ökonomischer, sozialer, kultureller und ökologischer Dimensionen zu verorten, auch vermehrt diskutiert (vgl. Singer-Brodowski 2016; Stoltenberg 2020/2010). Eine posthumanistische Kulturelle Bildungspraxis kann hier ansetzen, um in ästhetisch-forschenden Praktiken die planetare Dimension mikrologisch erfahrbar zu machen, und ergänzt damit die Auseinandersetzung mit Wissensregimen, Machtkonstellationen und sozialen Gefügen (Henkel 2016; Gesing et al. 2019).

Dieser Beitrag setzt an dieser Situation und einem empirischen Beispiel an, um den Entwurf einer kritisch posthumanistischen Kulturellen Bildungspraxis zu wagen. Posthumanistische Theorien sind nur im Plural und als ein breit gefächertes Diskursfeld, aber auch wissenschaftskritische Intervention, zu denken (Braidotti/Hlavajova 2018). Angefangen mit feministischen und wissenschaftstheoretischen Reflexionen, wurden in den 1970er- und 1980er-Jahren die patriarchale Prägung von Wissensproduktion kritisiert und die Situiertheit von Forschenden betont (u.a. Haraway 1988), später die Agentialität von Materie und die Verschränkung von Mensch-Technik-Natur-Verhältnissen herausgearbeitet (vgl. u.a. Bennett 2010) bis hin zu den New Materialisms und Environmental Humanities, die diese Verschränkungen und Interdependenzen empirisch fundieren wie auch Sozialität wissenschaftstheoretisch auf das Mehr-als-Menschliche ausdehnen und damit historische Grenzziehungen radikal infrage stellen (vgl. u.a. Coole/Frost 2010; Neimanis/Åsberg/Hedréen 2015; Åsberg 2018).

In diesem Artikel folge ich v.a. dem kritischen Posthumanismus von Rosi Braidotti (2013), dem feministischen Materialismus von Stacy Alaimo (2008) und der posthumanistischen Phänomenologie von Astrida Neimanis (2019). Braidotti basiert ihre Argumentation auf der Verschränkung anti-humanistischer und anti-anthropozentrischer Kritik und konturiert Subjektivität als „materialist and vitalist, embodied and embedded“ (Braidotti 2013:188). Es geht ihr sowohl um den Bruch mit modernistischem Fortschrittsglauben und kapitalistischen Steigerungslogiken als auch um den kritischen Umgang mit deren Einfluss auf Körperpolitiken der Optimierung, zunehmenden digitalisierten Selbstvermessung wie auch antifeministischen und rassifizierenden Mechanismen der Exklusion und Subjektivierung. Sie betrachtet Sozialität durch die Linse der (körperlichen) Materialität, die sie als aktiv in soziale Prozesse verwickelt versteht; diese Agentialität des Lebendigen „expresses itself by actualizing flows of energies, through codes of vital information across complex somatic, cultural and technologically networked systems“ (ebd.:189–190). Sie durchzieht mithin Sozialität als komplexes, mehr-als-menschliches Gefüge.

Dies lässt sich mit Astrida Neimanis' Entwurf posthumanistischer Phänomenologie vertiefen, die sie v.a. in ihrem Buch *Bodies of Water* (2017) entwickelt. Darin entfaltet sie am Beispiel von Wasser, wie sich dies in unterschiedlichen Aggregatzuständen in, zwischen und durch Körper verschiedenster Art bewegt – menschliche und nicht-menschliche. Dabei stellt sie zudem heraus, dass sich in diesen Bewegungen auch

soziale Verhältnisse abbilden und analysieren lassen: Sie materialisieren sich als sozio-ökologische Konstellationen, die Einblicke in historisch-koloniale, kulturelle, ökonomische und soziale Logiken geben. Neimanis rekurriert auf die phänomenologische Figur leiblicher Erfahrung und erweitert sie (materialistisch) durch das Konzept „verteilter Körperlichkeit“ (Neimanis 2017:26). Sie denkt menschliche Körper eben nicht als souveräne Entitäten, sondern als materielle Vielheiten, die mit ihren Umwelten verschränkt sind: „We as human bodies do not sit atop and apart from the entanglements of the material world; we are instead consistently pulled out of our place of privilege by our symbiotic relationality to other bodies“ (ebd.:44).

Körper als verschränkt und interdependent zu verstehen, eröffnet auch eine andere Perspektive auf das in der Romantik entstandene und bis heute vorherrschende Verständnis, es gäbe eine „Natur“, die außerhalb des Menschen zu finden ist. Dies wird ebenfalls durch eine interdisziplinäre Denkströmung adressiert, die die Vorstellung kritisiert, „that nature or the environment simply ‚is‘. Environmental humanities suggest rather [...] that human ideas, meanings and values are shape, in some important way, the ‚environment out there‘“ (Neimanis/Åsberg/Hedréen 2015:71–72). In Differenz zu der Vorstellung einer externen Natur, wird mit dem Begriff der NaturenKulturen deren wechselseitige Verschränkung betont (Gesing et al. 2019). Vor diesem Hintergrund bilden posthumanistische Theorien (in ihren unterschiedlichen Ausprägungen) eine Perspektive, die eine Re-Imagination des Sozialen erlaubt, in der menschliche und nicht-menschliche Akteure als relational und interdependent aufeinander bezogen postuliert werden (Neimanis et al. 2015). Wird dies auf das Feld Kultureller Bildung angewendet, bilden Angebote und Praktiken nicht nur einen Raum ästhetischer Erfahrung, sondern, so möchte ich argumentieren, einen transformativen Raum subjektiver und kollektiver Bildungsprozesse.

Es geht im Rahmen Kultureller Bildung nicht um die Einhaltung oder Verbreitung normativer Bildungsziele im Zusammenschluss mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder den UN-Klimazielen, wie auch Mandy Singer-Brodowski formuliert; vielmehr kann Kulturelle Bildung als transformatives Lernen durch sinnlich-leibliche Erfahrung zum „Wandel individueller Bedeutungsperspektiven“ beitragen und als Teil „kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess[e]“ (Singer-Brodowski 2016:15) gerahmt werden. Als sinnlich-leiblicher Erfahrungsraum ermöglicht Kulturelle Bildung entsprechend subjektive und kollektive Bildungsprozesse, die sich im Medium ästhetischer Zugänge und Erfahrungen entfalten. Dabei können auch die komplexen Herausforderungen der gegenwärtigen Zeit in ihren lokalen Auswirkungen und ihren planetaren Verschränkungen adressiert werden, wie im Weiteren an einem Projekt diskutiert wird. So verbinden sich in der Frage, wie unterschiedlichste Körper (menschliche und nicht-menschliche), Technologien und Geschichten (historische und gegenwärtig dominante Narrative) aufeinander bezogen sind (vgl. Neimanis/Åsberg/Hedréen 2015), posthumanistische Theorien und transformatives Lernen.

Das Aufwerfen von Fragen, die Suche nach Antworten und (Mit-)Gestaltungsprozessen, wie es in der Kulturellen Bildungspraxis praktiziert wird, basiert dabei immer auf der Aktivierung und dem Einbezug des spezifischen biografischen Wissens der Teilnehmer*innen. Zusammenfassend bildet sich in diesen Denkbewegungen ein Wandel ab: Menschliche Existenz lässt sich nicht nur als ein „In-der-Welt-Sein“ (Heidegger) beschreiben, sondern auch als ein „Von-Welt-Sein“ (i.O. „being of the world“, Haraway 2015), wodurch die Verschränkung von Menschen mit ihren Umwelten betont wird. Dies verdeutlicht auch der begriffliche Wandel von Umwelt zu Mitwelt. Wie sich Kulturelle Bildungspraxis unter Einbezug dieser Denkbewegungen gestalten kann, soll im Folgenden an einem Beispiel diskutiert und anschließend

theoretisch gerahmt werden.

Crossing Borders - Die Reise der Agronaut*innen

„Zur Wahrnehmung des natürlichen Mitseins gehört auch die Wahrnehmung alles dessen, was nicht mehr da ist.“ (Meyer-Abich 2015/2014:233)

Das durch den deutsch-tschechischen Zukunftsfonds geförderte Projekt „Crossing Borders“ fand 2020 als eine zehntägige Wanderung im Nationalpark Šumava/Böhmerwald an der deutsch-tschechischen Grenze statt. Initiiert durch Hana Magdonova (Brno University of Technology), Otto Kauppinen (Janáček-Akademie für Musik und Darstellende Künste Brunn/Brno) und Lea Spahn (Philipps-Universität Marburg), verortete sich das Projekt an der Schnittstelle von Ästhetischer Forschung und Umweltaktivismus. Die Gruppe bestand aus 12 deutschen und tschechischen Teilnehmer*innen, die in den zehn Tagen ca. 100 Kilometer von Železná Ruda nach Haidmühle wanderten. Es handelt sich um das Grenzgebiet, dass bis 1989 durch den Eisernen Vorhang getrennt war und eine geopolitisch aufgeladene Situation zwischen „Ost“ und „West“ markierte. Entsprechend betraten wir als Gruppe eine Landschaft, die durch die Geschichte des Grenzverlauf mit den Erinnerungen und auch landschaftlichen Spuren aus der Zeit geprägt ist, in der der Eisernen Vorhang Deutschland und auch Europa teilte und eine politische Abgrenzung durch ein Grenzregime symbolisch demonstrierte. An der deutsch-tschechoslowakischen Grenze verliefen die Grenzbefestigungen und Sperrzonen auch durch Šumava/Böhmerwald, der heute, nach der Öffnung der Grenzen, als Nationalpark in enger Zusammenarbeit zwischen den Ländern verwaltet und betreut wird (vgl. Internet 1). Heute bildet diese Grenzzone das „Grüne Band“, ein transnationales Naturschutzgebiet, das den Verlauf dieser Grenze als europäisches Projekt renaturiert und kulturell belebt und das sich gerade auch der Geschichte dieser Landschaften widmet, Erinnerungsarbeit leistet und kulturelle Verständigung fördert (vgl. Internet 2)

Im Sinne Ästhetischer Forschung nach Helga Kämpf-Jansen (2001) basierte das Projekt auf einem sinnlich-leiblichen Zugang zu Forschungsprozessen, das sich explizit mit den Möglichkeiten posthumanistischer Forschungspraxis durch das deutsch-tschechische Grenzgebiet bewegte. Zwar brachten die Teilnehmenden auch individuelle Fragestellungen mit, es gab jedoch täglich gemeinsame ästhetische Anlässe, die als Reaktion auf die landschaftlichen Gegebenheiten entstanden. Ästhetische Forschung nimmt die Forscher*innen in ihrem sinnlich-leiblichen „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966) ernst; in diesem Sinne war ein Prinzip, sich der eigenen Neugier und Wahrnehmungsresonanzen folgend durch die Landschaft zu bewegen.

Am ersten Wandertag betrat die Gruppe, bepackt mit Wanderrucksäcken und Proviant, den Nationalpark bei Bayrisch Eisenstein/Železná Ruda. Eine erste Aufgabe mit dem Passieren der Nationalparkgrenze war, den eigenen Rhythmus im Gehen zu finden und mit allen Sinnen für die Umgebung aufmerksam zu werden. Nach der Ankunft in der ersten Notunterkunft – einem mit Holz abgegrenzten Bereich unter freiem Himmel – gegen Abend, wo zwei unterstützende Versorger*innen die Gruppe erwarteten, gab es einen langen Austausch zu den Erlebnissen und Erfahrungen dieses Tages: Die Begegnung mit der Langsamkeit einer Nacktschnecke, die den Weg „kreuzte“, die Geräusche des Windes, die Schwere des Rucksacks während des Laufens, das Pausieren auf einem Baumstumpf und das krachende Geräusch eines umstürzenden Baums, das ganz plötzlich die Stille durchbrach und als ein zeitlicher Schnittpunkt von Lebensspannen erlebt wurde.

Die ersten Tage waren regnerisch, sodass Wärme, trockene Kleidung und in Bewegung zu bleiben wichtig waren. Nachdem das Wetter weniger wechselhaft war und öfter die Sonne schien, veränderte sich auch die Dynamik der Begegnung mit dieser Landschaft: Die Gruppe konnte besser an Orten verweilen und wurde zunehmend aufmerksam für Veränderungen des Bodens und der Landschaft, für Spuren des militärischen Sperrgebiets und die systemische Ökologie. Am deutlichsten wurde dies durch den Eintritt in die Kernzone des Nationalparks, von dessen Fichtenwäldern durch den Borkenkäferbefall und einen Sturm in weiten Teilen nur noch Baumstümpfe standen. Sich durch diesen gezeichneten Landschaftsstrich zu bewegen war ein eindrücklicher Wegabschnitt, in der viele der Teilnehmenden in der kahlen Landschaft ein Verlustgefühl erlebten. Dort übernachtete die Gruppe an einer ehemaligen Militärstation auf dem Berg Poledník, durch die die Grenze und die gegenüberliegende bayerische Zone während des Kalten Krieges elektronisch überwacht wurde (vgl. Internet 3); die Schneise des ehemaligen Zauns war noch deutlich sichtbar.

Durch eine Führung mit einem Mitarbeiter des Nationalparks veränderte sich am folgenden Tag die Auseinandersetzung mit dieser KulturLandschaft radikal: Er beschrieb die Kernzone als ein „Laboratorium“, in der die Abwesenheit menschlichen Forstmanagements gerade die Möglichkeit böte, um die Resilienz und Selbstorganisation einer KulturLandschaft in Echtzeit zu erforschen und das Zusammenspiel verschiedener Lebewesen in einem Ökosystem zu beobachten: So bieten die gefallenen Baumstämme nährstoffreichen Boden für Kleinstpflanzen und die umgestürzten Wurzelteller Auerhähnen im Winter eine proteinreiche Futterstelle. Zugleich bezog er sich auch auf die Spuren des Grenzzauns, z.B. wie die Grenze nicht nur menschliche Siedlungen zerteilte, sondern auch jahreszeitliche Wanderbewegungen von Tieren unterbrach. Nachdem die Grenzzäune abgebaut worden waren, so berichtete er, dauerte es mehrere Generationen, bis diese alten Weideauen wieder von Rehen aufgesucht wurden.

Diese neuen Perspektiven und Informationen nahmen Einfluss auf die leib-körperliche Erfahrung des Sich-Bewegens in dieser KulturLandschaft und wurden später ergänzt durch eine historische Führung in dem Grenzgebiet von einem Zeitzeugen, der die Zwangsumsiedlungen und Grenzverschiebungen thematisierte. Die unterschiedlichen Wissensbestände waren Sensibilisierungswerkzeuge, die 1) die Wahrnehmung für diese KulturLandschaft intensivierten, 2) die interkulturelle Verständigung über Geschichte(n) anregten und 3) die Landschaft als Multi-Spezies-Erinnerungsraum sichtbar werden ließen. Ein weiterer Aspekt waren 4) alltägliche Herausforderungen wie das Wetter, das gemeinsame Auf- und Abbauen der Zelte, die Verständigung innerhalb der Gruppe und die Versorgung mit Essen und Trinken. Dazu kamen die obligatorischen Regeln des Nationalparks: „Nutzen Sie die Notunterkunft nur für eine Übernachtung!“; „Machen Sie kein Feuer!“; „Hinterlassen Sie keinen Abfall!“ (vgl. Internet 3).

Diesen letzten Aspekt möchte ich im Folgenden exemplarisch vertiefen, um die politische und ethische Dimension Kultureller Bildung im Zeitalter planetarer Verantwortung herauszustellen. Denn in dem Projekt wurde Müll zum Thema – und das kann vertiefend auf „transcorporeal pathways“ (Neimanis 2017:39) hin erforscht werden, also die Pfade durch das transkorporale Netzwerk menschlicher und nicht-menschlicher Körper.

Müll als sozial-kulturelle Grenzziehung

Die Forschungspraxis spannte sich an der Schnittstelle von ästhetischer Forschung und posthumanistischer Ethnografie auf (vgl. Kämpf-Jansen 2001; Pink 2015; Kirksey/Helmreich 2010). Am Beispiel von Müll lässt

sich dies in besonderer Weise aufzeigen: Da eine Regel des Nationalparks lautete, keinen Abfall zu hinterlassen, und, außer in angrenzenden Dörfern, keine Mülleimer bereitstanden, waren wir gezwungen, unseren Müll zu tragen. Trotz vieler Vereinbarungen und dem Versuch, Verpackungen zu vermeiden, häufte sich täglich Müll an, den wir zunächst nicht trennten. Nur einmal, an einem Campingplatz, konnten wir nach Papier, Plastik und Restmüll trennen. Auf der Wanderung wurde uns unser Konsumverhalten und der damit verbundene Müll deutlich vor Augen geführt und war auch als Gepäck vom Gewicht her spürbar. Darauf möchte ich näher eingehen, um den Entwurf einer posthumanistischen kulturellen Bildungspraxis zu verdeutlichen.

Die Kulturwissenschaftlerin Windmüller schildert Abfall eindrücklich als „Kulturprinzip der Moderne“ (2004). Als soziale Praxis untersucht, wird schnell deutlich, dass der Umgang mit Müll – die Grenzziehungen zwischen wertvoll und wertlos – symbolisch aufgeladen ist und auch soziale Hierarchien zum Ausdruck bringt. So formuliert der Historiker Christof Mauch: „Müll und Weggeworfenes geben Aufschluss über Bedürfnisse und Wertvorstellungen, über einstmals Geschätztes und über das, was wir vergessen wollten. Sie markieren Phasen von Zurückhaltung im Umgang mit Ressourcen und von Überschwang und Verschwendung“ (Mauch 2018:8). In dieser forschenden Einstellung ist Müll nicht nur etwas Materielles, sondern gibt Auskunft über die praktische und soziale Konstruktion desselben. In Wegwerfgesellschaften, so führt er aus, könnten Mülldeponien empirische Einblicke in Konsumverhalten, technische Produktionen und Wegwerfpraktiken geben, die zum Teil in Differenz zu (gewünschten und gegebenen) Selbstauskünften stehen (vgl. ebd.:10), z.B. bezüglich des Anstiegs von Verpackungsmüll durch den gestiegenen Online-Versandhandel (vgl. Internet 4). Er diagnostiziert, dass in einem „Laisser-faire-Kapitalismus“ (ebd.: 5) Reparieren und Wiederverwerten im Lebensstil des globalen Nordens nicht vorgesehen sind und erst als kulturelle Praxis im Kontext nachhaltiger Bildung und Aktivismus (wieder) auftauchen. Stattdessen gibt es globale Abfallströme, in denen Abfall zum Wirtschaftsgut geworden ist; erst in den letzten Jahren wächst mit dem Begriff der „Kreislaufwirtschaft“ (Wilts 2018:9) das Bewusstsein für Recycling und die Herausforderungen der Materialwiederverwertung in einem rohstoffarmen Land, wie die Bundesrepublik es ist (Gäth/Eck 2018).

Wilts beschreibt den Wandel nationaler Müllkreisläufe und der internationalen Ökonomie von Müll als Wirtschaftsgut wie auch deren planetare ökologische Auswirkungen, die stets auch in Zusammenhang mit rechtlichen Entwicklungen stehen (vgl. Klett/Weishaupt 2018). Eine Kreislaufwirtschaft adressiert umweltrechtlich zwar die Erzeuger und Besitzer von Abfällen, ausgenommen Privathaushalte. Diese müssen ihre Abfälle den öffentlich-rechtlichen Entsorgungsträgern überlassen (ebd.:19). Kreislaufwirtschaften können jedoch nicht auf nationaler Ebene stehen bleiben, sondern nur als europäisches bzw. internationales Abfallwirtschaftssystem einen Unterschied für sozial-ökologische Zukünfte erreichen, wie Wilts und Klett/Weishaupt argumentieren. So betrachtet, kann die Auseinandersetzung mit Müll eine kritische Reflexion über spätkapitalistische Lebensweisen und globale Kreisläufe anregen, durch die Menschen als Konsument*innen angesprochen und an die damit verbundene Verantwortung erinnert werden (Köster 2018:41).

Vor dem Hintergrund dieses kurzen Einblicks, erscheinen materialistische und posthumanistische Theorien als zentrale Bezugsgrößen, um sich dem Müll als sozialer Praxis und als Ausdruck von (nicht-)menschlichen Beziehungsgefügen zu widmen:

„While toxic chemicals, radiation, toxic e-waste from the global north dumped in the global south, industrial agriculture, factory farming, and animal experimentation are often overlooked in predominant visual, theoretical and popular accounts of the proposed anthropogenic geological epoch, trans-corporeality, with its attention to the disconcertingly extensive effects of seemingly benign consumerist practices, underscores that they too are matters of concern for the anthropocene.“ (Alaimo 2018: 437)

Das Beispiel des Mülls kann dies illustrieren und vergegenwärtigen; im Weiteren möchte ich diese Verstrickungen durch den Begriff der Trans-Korporalität im Anschluss an Stacy Alaimo (2018/2008) theoretisch untermauern. Denn Müll als kulturelles Phänomen und Grenzziehungspraxis zu betrachten, adressiert die Involviertheit und das Betroffen-Sein von menschlichen Akteuren. Dennoch geht mein Anliegen darüber hinaus. Im Begriff der Trans-Korporalität lässt sich eine posthumanistische kulturelle Bildungspraxis bündeln, denn er will gerade fassen, dass alle Lebewesen als körperliche Wesen Teil der materiellen Welt sind, durch die sie verbunden sind, in der sie von materiellen Akteuren durchkreuzt werden und beständig Transformationen ausgesetzt sind (vgl. Alaimo 2018).

Transkorporalität als Erfahrung

Hier lässt sich an Stacy Alaimos kritische Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs anschließen. Denn wenn Müll in einem spätkapitalistischen und globalisierten Lebensstil kulturelle Selbstverständnisse und Grenzziehungspraktiken sichtbar und spürbar werden lässt, so ist ihre Frage in Bezug auf Nachhaltigkeit: „[W]hat is it that sustainability seeks to sustain and for whom“ (2012:562)? Alaimo wirft einen (macht-)kritischen Blick auf Nachhaltigkeitsdiskurse, in dem ein technologischer Machbarkeits-Fokus vorherrscht, der Machtdifferenzen, politische Differenzen und kulturelle Werte ausblendet, welche die Basis auch von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen bilden:

„Even as the practices of sustainability foster the recognition that nearly everything one does has environmental effects, the epistemological stance of sustainability, as it is linked to systems management and technological axes, presents a rather comforting, conventional sense that the problem is out there, distinct from one’s self. Human agency and master plans will get things under control.“ (Alaimo 2012:561)

Stattdessen argumentiert sie dafür, eben diese Unterscheidung von Selbst (ich, hier) und Natur (da draußen) zugunsten einer transkorporalen Epistemologie aufzugeben, in dem das Selbst materiell konzeptioniert ist und nicht aus dem ökonomischen, politischen, kulturellen, wissenschaftlichen und körperlichen Netzwerk extrahiert werden kann, die es bedingen und konstituieren (ebd.:561). Das materielle Selbst ist in dieser Konzeption koextensiv mit seinen Umwelten verwoben – was sich auch in dem Begriff der Mitwelt spiegelt (Bärtisch et al. 2017). Das heißt, auch andere Lebewesen und biodiverse Systeme (in verschmutzten, gift-durchzogenen und kleiner werdenden Lebensräumen) einzubeziehen, statt Nachhaltigkeit nur als anthropozentrisches Prinzip für den Erhalt menschlicher Lebensweisen in Gegenwart und Zukunft zu nutzen. Trans-Korporalität bietet hier einen Entwurf, der menschliche und nicht-menschliche Organismen nicht als Entitäten, sondern als interdependente Netzwerke konturiert:

„Thinking the subject as a material being, subject to the agencies of the compromised, entangled world, enacts an environmental posthumanism. The subject cannot be separated from networks of intra-active material agencies [...] and thus cannot ignore the disturbing epistemological quandaries of risk society“ (Alaimo 2018:436).

Alaimo adressiert damit auch politische und ethische Dimensionen, die in Nachhaltigkeits- und Zukunftsdiskursen mitgedacht werden sollten, wie dies gleichermaßen von anderen Vertreter*innen formuliert wird (vgl. u.a. Braidotti 2013; Barad 2007). So fordert die Quantenphysikerin und feministische Theoretikerin Karen Barad in ihrem Konzept des Agentiellen Realismus eine „Ethico-Onto-Epistemologie“; darin sind Wissenssysteme, Existenzweisen und ethische Fragen nicht voneinander zu trennen. Vielmehr formuliert sie in dem Begriff der „response-ability“ ein responsives (Ver-)Antwortverhältnis, in dem unterschiedlichste Materialitäten intra-aktiv aufeinander bezogen agieren und Wirklichkeit konstituieren. Barad zufolge ist Ethik „not about right responsibility to a radically exterior/ized other, but about responsibility and accountability for the lively relationalities of becoming of which we are a part“ (Barad 2007:393). Einmal mehr wird in diesem Zitat die ethische und politische Aufgabe formuliert, die Relationalitäten, in und durch die Menschen leben, wahrnehmen zu lernen. Eine trans-korporale Ethik in kulturelle Bildungspraxis einzubeziehen ist folglich das Anliegen, die biologischen, technologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Systeme und Prozesse aufzuspüren, um menschliche und nicht-menschliche Akteure als mitweltlich verfasste Netzwerke zu verstehen.

Wie sich diese forschende Haltung in dem beschriebenen Projekt manifestierte, konnte nur ausschnitthaft wiedergegeben werden. Ausgehend von der Annahme einer „verteilten Körperlichkeit“ (vgl. Neimanis 2019:26), ging es in dem Projekt darum, Prozesse zu initiieren, in denen die Teilnehmer*innen sich für die mitweltlichen Systeme und Prozesse sensibilisieren und ihre Verstrickung in diese.

Was tun?! - Kulturelle Bildung und planetare Verstrickungen

„[T]he primacy and living immediacy of sensory experience does not reside solely within the boundaries of the skin, somehow locked within discrete, disconnected bodies.“ (Paterson et al. 2012:2)

Wenn es um eine posthumanistische Orientierung in der Kulturellen Bildung geht, kann diese Aussage Patersons einen grundlegenden Impuls geben, menschliche Körper nicht als einzelne, durch die Hautgrenze unterschiedene Körper zu betrachten. Vielmehr bedeutet ihre sinnlich-leibliche Öffnung „zur Welt hin“ stets eine Verstrickung mit ihren Umwelten – und den darin lebenden menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren. Die sinnlich-leiblichen Eindrücke sind wie Echos, die durch den individuellen, den Gruppenkörper und die erforschte Landschaft hallen. Die Landschaften sind dabei nicht auf ein romantisches Naturbild zu reduzieren, das typischerweise wie auf einer Postkarte imaginiert wird; aus posthumanistischer Perspektive ist Landschaft ein „becoming-in-place [...] a hyper-complex interplay of practice, time, space, memory, text/image and materiality“ (Jones 2015:4). Landschaften konstituieren sich entsprechend als ein Zusammenspiel, von dem Menschen nur ein Teil sind und trotzdem auf ihre sinnlich-leiblichen Wahrnehmungsprozesse angewiesen sind, um das Zwischenspiel forschend zu untersuchen – und um ihre politische und ethische Verstrickung zu erkennen.

In diesem Sinne lässt sich über den Bezug auf posthumanistische Theorien und das Konzept der Trans-Korporalität Kulturelle Bildung als ein responsives Verhältnis zur Mit_Welt als leibkörperlicher, materieller und situierter Organismus (Braidotti 2013) fassen. Kulturelle Bildung verortet sich dann innerhalb der Herausforderungen dieser Zeit und eröffnet Erfahrungsräume, in der die komplexe Konflikthaftigkeit sozial-ökologischer Prozesse erfahren werden kann. Das hier vorgestellte Projekt „Crossing Borders – The Agronaut’s Journey“ steht exemplarisch für eine solche Praxis, in der sich die Teilnehmer*innen nicht nur für trans-korporale Verbindungen sensibilisieren, sondern auch neue, planetare Imaginationen des Sozialen entwerfen und verhandeln.

Verwendete Literatur

Alaimo, Stacy (2018): Trans-Corporeality. In: Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.): Posthuman Glossary (435-438). London: Bloomsbury.

Alaimo, Stacy (2012): Sustainable This, Sustainable That: New Materialisms, Posthumanism, and Unknown Futures. In: PMLA 127/3, 558-564.

Alaimo, Stacy (2008): Trans-Corporal Feminism and the Ethical Space of Nature. In: Alaimo, Stacy/Hekman, Susan (Hrsg.): Material Feminisms (214-236). Bloomington: Indiana University Press.

Åsberg, Cecilia (2018): Feminist Posthumanities in the Anthropocene: Forays into the Postnatural. In: Journal of Posthuman Studies 1 (2)2017, 185-204.

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.

Bärtsch, Tobias/Drognitz, Daniel/Eschenmoser, Sarah/Grieder, Michael/Hanselmann, Adrian/Kamber, Alexander/Rauch, Anna-Pia/Raunig, Gerald/Schreibmüller, Pascale/Schrick, Nadine/Umurungi, Marilyn/Vanecek, Jana (Hrsg.) (2017): Ökologien der Sorge. Wien: transversal texts.

Bennett, Jane (2010): Vibrant Matter. A Political Ecology of Things. Durham: Duke University Press.

Braidotti, Rosi (2013): The Posthuman. Cambridge: Polity Press.

Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.) (2018): Posthuman Glossary. London: Bloomsbury.

Coole, Diana/Frost, Samantha (Hrsg.) (2010): New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics. Durham: Duke University Press.

Gäth, Stefan/Eck, Frances (2018): Müll als Ressource. In: APuZ, 49-50/2018, 23-29.

Gesing, Frederike/Knecht, Michi/Flitner, Michael/Amelang, Katrin (eds.) (2017): NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien. Bielefeld: transcript.

Hamilton, Jennifer Mae/Neimanis, Astrida (2018): Composting Feminisms and Environmental Humanities. In: Environmental Humanities 10 (2)/2018, 501-527.

Haraway, Donna J. (2015): Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. In: Environmental Humanities 6 (1)/2015, 159-165.

Haraway, Donna J. (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies 14 (3)/1988, 575–599.

Henkel, Anna (2016): Natur, Wandel, Wissen. Beiträge der Soziologie zur Debatte um nachhaltige Entwicklung. In: Soziologie und Nachhaltigkeit (SuN) 2 (1)/2016, 1–23. DOI: <https://doi.org/10.17879/sun-2016-1675>.

Jones, Owain (2015): „Not Promising a Landfall...“: An Autotopographical Account of Loss of Place, Memory and Landscape. In: Environmental Humanities 6 (1)/2015, 1–27.

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Baden-Baden: Tectum.

Kirksey, S. Eben/Helmreich, Stefan (2010): The Emergence of Multispecies Ethnography. In: Cultural Anthropology 25 (4)/2010, 545–576.

Klett, Wolfgang/Weishaupt, Hagen (2018): Müllgovernance in Deutschland und Europa. In: APuZ 49-50/2018, 17–22.

Köster, Roman (2018): Kleine Geschichte deutscher Abfalldiskurse bis 1990. In: APuZ 49-50/2018, 36–41.

Ladino, Jennifer K. (2015): Mountains, Monuments, and other Matter. Environmental Affects at Manzanar. In: Environmental Humanities 6 (1)/2015, 131–157.

Mauch, Christof (2018): Archäologien des Mülls als Spiegel der Gesellschaft. In: APuZ 49-50/2018, 4–8.

Merleau-Ponty, Maurice (1966 [1945]): Phänomenologie der Wahrnehmung. München: De Gruyter.

Meyer-Abich, Klaus Michael (2015/2014): Den Tod des Fisches leben. In: Scheidewege 44(15)/2014, 233.

Neimanis, Astrida (2017): Bodies of Water. Posthuman Feminist Phenomenology. London: Bloomsbury.

Neimanis, Astrida/Åsberg, Cecilia/Hedén, Johan (2015): Four Problems, Four Directions for Environmental Humanities: Toward Critical Posthumanities for the Anthropocene. In: Ethics and the Environment 20 (1)/2015, 67–97.

Paterson, Mark/Dodge Martin/MacKian, Sara (2016 [2012]): Introduction: Placing Touch within Social Theory and Empirical Study. In: Paterson, Mark/Dodge, Martin (Hrsg.): Touching Space, Placing Touch. 1. Auflage (1–28). London: Routledge.

Pink, Sarah (2015): Doing Sensory Ethnography. 2. Auflage. London: Sage.

Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (1)/2016, 13–17.

Stoltenberg, Ute (2020/2010): Kultur als Dimension eines Bildungskonzepts für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/kultur-dimension-eines-bildungskonzepts-nachhaltige-entwicklung (letzter Zugriff am 19.01.2022).

Wilts, Henning (2018): Was passiert mit unserem Müll? In: APuZ 49-50/2018, 9–16.

Windmüller, Sonja (2004): Die Kehrseite der Dinge. Müll, Abfall, Wegwerfen als kulturwissenschaftliches Problem. Münster: LIT Verlag.

Internet

Naturpark Bayerischer Wald: www.naturpark-bayer-wald.de/nationalpark-sumava.html.

Grünes Band Europa: www.europeangreenbelt.org; www.icomos.de/icomos/pdf/eiserner-vorhang-und-gruenes-band-iron-curtain-and-green-belt.pdf.

Besucherzentrum Poledník: www.npsumava.cz/de/besuchen-sie-sumava/besucherzentren/informationszentrum-polednik/

Statistisches Bundesamt zur Abfallwirtschaft: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Umwelt/Abfallwirtschaft/_inhalt.html.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Lea Spahn (2022): Kulturelle Bildungspraxis im Zeitalter planetarer Politik. Eine deutsch-tschechische Grenzwanderung als trans-korporale Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildungspraxis-zeitalter-planetarer-politik-deutsch-tschechische-grenzwanderung>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung

von **Marion Gerards, Norbert Frieters-Reermann**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Diskursanalyse | Förderprogramme | Kultur macht stark | Flucht | Migration | Rassismuskritik | Diversität | 12. Netzwerktagung

Abstract

Das Anliegen des *BMBF*-geförderten Forschungsprojektes „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“ war es, aus einer rassismuskritischen Perspektive Thematisierungsweisen der gesellschaftlichen Diskursfelder Flucht, Migration und Kulturelle Bildung zu analysieren. Auf der Ebene von Diskursen wurde untersucht, in welcher Weise zu Flucht/Migration und Menschen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung in Kontexten Kultureller Bildung gesprochen wird und inwiefern hierbei (Alltags-)Rassismen, Kulturalisierungen und Stereotypisierungen (re-)produziert und/oder Diskriminierungserfahrungen thematisiert werden. Den zentralen Diskurskorpus der Untersuchung bildeten Anträge der *BMBF*-geförderten Programme „Kultur macht stark“ und „Kultur macht stark plus“. Im Rahmen der macht- und rassismuskritischen Diskursanalyse konnten drei wirkmächtige Deutungsmuster herausgearbeitet werden. Diese legen zentrale Herausforderungen für die Kulturelle Bildung offen und verweisen auf ihre Handlungsverantwortung in der postmigrantischen Gesellschaft:

1. Kulturelle Bildung und Prozesse der Paternalisierung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung.
2. Kulturelle Bildung und Prozesse des Othering in der Verschränkung der Kategorien race, ‚Kultur‘ und ‚Geschlecht‘.
3. Kulturelle Bildung und Prozesse der Integration im Sinne einer (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme.

Kulturelle Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft sieht sich diversen Herausforderungen gegenüber, die sowohl die wissenschaftliche, bildungsbezogene, kulturpolitische als auch die ästhetische Praxis betreffen und vielfältige Fragen nach Handlungsverantwortung aufwerfen. In den formalen und non-formalen Bildungsangeboten von Schule oder Kinder- und Jugendarbeit hat eine macht- und rassismuskritische Forschung ebenso wie die kritische Reflexion von Diskriminierungserfahrungen schon seit Längerem Bedeutung (z.B. Leiprecht 1992; Fereidoni 2010; Pates u.a. 2010; Bundschuh/Ghandour/Herzog 2016; Klomann et al. 2018).

Und auch die Kulturelle Bildung setzt sich verstärkt ab Mitte der 2010er-Jahre mit Machtasymmetrien, hegemonialen Kulturverständnissen oder essentialisierenden Zugehörigkeitsordnungen auseinander (vgl. Mecheril 2015/2013; Ziese/Gritschke 2016; Mörsch 2015, 2019; Schütze/Mädler 2017). Insofern hat das Ende 2016 nach dem „langen Sommer der Migration“ (Hess u.a. 2017) gestartete und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ (FluDiKuBi) dieses relevante Forschungsthema ebenfalls aufgegriffen. In der Verschränkung von Rassismuskritik und Diskursanalyse zielte es darauf ab, Sagbarkeitsfelder, aber auch Dethematisierungen zu Flucht und Migration im Diskurs der Kulturellen Bildung zu analysieren. Die zentralen Ergebnisse des Projekts werden im Folgenden nach einer kurzen Einführung in Theorie und Methodik vorgestellt, um dann Ebenen der daraus resultierenden Handlungsverantwortung für Forschung, Förderpolitik und Praxis der Kulturellen Bildung zu diskutieren.

Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Einblicke in ein macht- und rassismuskritisch positioniertes Forschungsprojekt

In einer Verknüpfung von künstlerisch-ästhetischen Praxen und politischer Beauftragung erfährt und erfährt Kulturelle Bildung in den letzten Jahren eine spezifische Dimension in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im (trans-)nationalen Kontext von Migration, Flucht und Asyl. Korrespondierend zu den gesellschaftlichen Ambivalenzen zwischen partizipativer Anerkennung der zugewanderten oder geflüchteten Menschen einerseits und diskriminierender Ausgrenzung dieser andererseits, ist davon auszugehen, dass auch Angebote und Konzeptionen Kultureller Bildung in eigener Weise dem Risiko einer ethnischisierenden, kulturalisierenden und rassisierenden Praxis unterliegen. Homogenisierende Zuschreibungen und kulturalisierende Konstruktionen national-ethno-kultureller Zugehörigkeiten (Mecheril 2003) können auch in künstlerisch-ästhetischen Praxen Wirkungen zeigen bzw. durch diese begünstigt werden. Zum Beispiel dann, wenn eindimensionale und dominante Imaginationen von ‚deutscher‘ Kultur und der Kultur der ‚Anderen‘ normative Setzungen vermitteln, ästhetische Prozesse beeinflussen oder auch partizipative Prozesse unterlaufen, sodass dadurch eigenständige Lernprozesse und die selbstbestimmte Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen verengt oder verhindert werden.

Um den Verhältnissen von Wissen und Macht im Diskurs der Kulturellen Bildung auf die Spur zu kommen, richtete sich das leitende Interesse des Forschungsprojektes auf die diskursiven Verschränkungen von künstlerisch-ästhetischen Praxen mit gesellschaftlich-politischen Thematisierungen im Kontext von Flucht und Migration. Der Annahme von Michel Foucault folgend, dass Diskurse an der Herstellung von sozialer Wirklichkeit beteiligt sind (vgl. Link 2005:80), gilt auch für die Kulturelle Bildung, dass deren hegemonialer Diskurs die (ästhetische) Praxis hervorbringt, von der er spricht (Foucault 2014). Mit einem

rassismuskritischen Forschungsansatz stand demnach der Diskurs der geförderten Kulturellen Bildung im Fokus und wurde um wissenschaftsbezogene und kulturpolitische Diskurse ergänzt. Schwerpunktmäßig ging es um die vom *BMBF* geförderten Programme *Kultur macht stark (KMS)* und *Kultur macht stark plus (KMS+)*, die dahingehend analysiert wurden, ob und in welcher Weise Konzepte Kultureller Bildung migrationsgesellschaftliche Verhältnisse und rassismuskritische und diversitätssensible Perspektiven berücksichtigen: In welcher Weise wird zu Flucht oder Migration, wird über Menschen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung in Kontexten Kultureller Bildung gesprochen, inwiefern werden hierbei (Alltags-)Rassismen, Kulturalisierungen und Stereotypisierungen (re-)produziert und Diskriminierungserfahrungen thematisiert?

Zielperspektive, Untersuchungsgegenstand und Methodik

Auf Grundlage von theoretischen Ansätzen der Kulturellen Bildung, der kritischen Migrationsforschung, der Cultural Studies, der Rassismuskritik und der gewalt- und konfliktsensiblen Bildungsforschung verfolgte das Forschungsprojekt das Ziel, vorliegende Angebote und Konzepte institutioneller Kultureller Bildung auf homogenisierende, diskriminierende, kulturalisierende, rassisierende und entwertende Tendenzen und Deutungsmuster zu untersuchen. Das Anliegen war somit keine Wirkungsforschung, da es nicht um die Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung ging, ob diese z.B. Menschen ‚integrieren‘ oder zu demokratiefähigen Subjekten machen könne (vgl. Gaztambide-Fernández 2017:24). Vielmehr ging es um eine rassismus- und diversitätssensible Diskursforschung auf der Basis eines dekonstruierend angelegten Vorgehens, um so Wissensordnungen und Sagbarkeitsfelder, aber auch Dethematisierungen in der Kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration zu untersuchen. Den zentralen Diskurskorpus der Untersuchung bildeten bewilligte Anträge aus den Programmen von *KMS* und *KMS+*, die nachfolgend kurz vorgestellt werden.

Das Programm *Kultur macht stark (KMS)* wurde durch das *BMBF* 2012 erstmals aufgelegt und gilt als das größte Förderprogramm zur Kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum. Ziel des Programms ist es, kulturelle Bildungsangebote zu fördern, die sich 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 Zielgruppenbeschreibung werden bereits Differenzkategorien und „Risikofaktoren“ (Sturzenhecker 2014:2) aufgerufen, die Kinder und Jugendliche als bildungsfern positionieren und denen mit einem Wirkungsanliegen begegnet werden soll. In *KMS* sind dies: „Förderung kognitiver Kompetenzen, von sozialem Lernen, der Persönlichkeitsbildung und von Erfahrungswissen, da sie besonders geeignet sind, Selbstmotivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft zu stärken.“ (BMBF 2012) Nach einer ersten Förderphase von 2013 bis 2017 wurde das Programm um eine zweite Förderphase von 2018 bis 2022 verlängert; zum Redaktionsschluss (Februar 2022) befindet sich die dritte Förderphase in Vorbereitung.

Im Erhebungszeitraum des Forschungsprojektes liegt die erste Förderphase von *KMS* (2013–2017). Für die Fragestellung waren diejenigen bewilligten Anträge von Interesse, in welchen Flucht und/oder Migration thematisiert werden. Der Textkorpus für die Untersuchung konstituierte sich aus den erhobenen Anträgen der Verbände, die als Programmpartner von *KMS* in der ersten Förderphase tätig waren.

Den eigenen Förderlogiken (vgl. Mörsch 2016:177) folgend, veranlasste das *BMBF* im Sommer 2016 mit *Kultur macht stark plus (KMS+)* ein zusätzliches Programm zur Förderung von kulturellen Bildungsmaßnahmen für junge Erwachsene mit Fluchterfahrung zwischen 18 und 26 Jahren. Ziel des

Programms ist die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe für diese Zielgruppe. 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 o.J.). Weil über die Ausschreibung des Programms und die Eingrenzung der Zielgruppe auf junge Erwachsene mit Fluchterfahrung die Thematisierung von Flucht und Migration vorausgesetzt werden konnte, waren alle bewilligten Anträge von *KMS+* im Untersuchungszeitraum von Interesse.

Insgesamt wurden aus den ca. 14.000 Anträgen für den Zeitraum 2012 bis 2018 1.270 Anträge als relevantes Diskursmaterial ausgewählt, erhoben und im Laufe des Forschungsprozesses in einem mehrstufigen Verfahren analysiert. Ausgehend von diskurstheoretischen Überlegungen Michel Foucaults (2014/1972), von Konzeptionen der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2012) und der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Reiner Keller (2011; 2007) wurde eine Methodik entwickelt, die dekonstruierend angelegt ist, eine rassismustheoretisch informierte Analyseperspektive verfolgt und den Diskurs der Kulturellen Bildung auf dominierende Wissensbestände, Denkfiguren (Knobloch 1992), Deutungsmuster (Keller 2007) und Wissensordnungen (Rosa/Strecker/Kottmann 2007) zu Flucht und Migration untersucht. Konkret wurde das Antragsmaterial von *KMS* und *KMS+* in einem kodierenden Verfahren analysiert. Zentral waren hier Kodierungen zu folgenden Kategorien:

- Wie wird zu Flucht und Migration gesprochen?
- Welche Ressourcen, Defizite oder kollektiven Merkmale im Allgemeinen und in Bezug auf die künstlerisch-ästhetische Praxis im Speziellen werden den Kindern und Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchtbiografie zugeschrieben?
- Welche Kunst- und Kulturverständnisse sind erkennbar?
- Wie wird über Integration gesprochen?
- Werden direkte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Kinder und Jugendlichen oder institutionelle Diskriminierungen als bildungsbenachteiligend thematisiert?

Anhand der so gewonnenen knapp 26.000 kodierten Textstellen wurde mit der Interpretationsarbeit begonnen, die über einen induktiven Ansatz das Textmaterial zunächst rezipierte, um dann auf dieser Basis Verdichtungen zu erkennen. So konnten insbesondere typische Aussagen ermittelt werden, die sich im Zentrum der Sagbarkeit manifestieren; es wurden aber ebenso Äußerungen sichtbar, die eher vereinzelt und am Rand der Sagbarkeit zu verorten sind. Auch konnte so auf Nicht-Gesagtes und Dethematisierungen geschlossen werden.

Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden anhand von drei zentralen Deutungsmustern vorgestellt und vertieft. Zur Nachvollziehbarkeit und Veranschaulichung werden an einigen Stellen Zitate aus dem bewilligten Antragsmaterial von *KMS* und *KMS+* herangezogen. Diese Textauszüge stellen keine extremen Aussagen am Rand des Sagbarkeitsfeldes dar, sondern sie bilden exemplarisch typische Aussagen des Diskurses ab. Die Nummerierung der Förderanträge erfolgte zum Zwecke der Anonymisierung durch das Forschungsteam.

Forschungsergebnisse

Als relevante Ergebnisse des Forschungsprozesses wurden für den Diskurs der Kulturellen Bildung drei zentrale wirkmächtige Deutungsmuster analysiert:

1. Kulturelle Bildung und Prozesse der Paternalisierung in der Verschränkung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung.
2. Kulturelle Bildung und Prozesse des Othering in der Verschränkung der Kategorien race, ‚Kultur‘ und ‚Geschlecht‘.
3. Kulturelle Bildung und Prozesse der Integration im Sinne einer (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme.

Diese drei Muster werden nachfolgend eingehender beschrieben.

Als ein erstes Deutungsmuster lässt sich *Paternalismus* als eine den Diskurs prägende Sprechweise feststellen. Kennzeichnend für den entmündigenden Paternalismus ist ein Duktus der Viktimisierung und Klientifizierung. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrations- und/oder Fluchterfahrung (im Folgenden als „Refugees“ bezeichnet) werden weniger als souverän und handlungsfähig, sondern vielmehr als hilfs- und förderbedürftig sowie als unmündige Subjekte konstruiert und positioniert. Weiterhin verdichten sich diagnostizierende Sprechweisen zu Traumatisierungen. Dominant ist insgesamt eine defizitäre Perspektive, wie exemplarisch in diesem Textauszug sichtbar ist:

„Die Bildungsbenachteiligung der Flüchtlinge ist selbstredend. Neben dem generellen Fehlen deutscher Sprachkenntnisse liegt bei einigen Kindern Analphabetismus vor. Als besondere Belastungen kommen nicht selten Traumata-Erfahrungen und der Verlust eines oder beider Elternteile hinzu.“ (KMS Antrag 0472)

Solche Vorannahmen zu Erfahrungen, Lebens- und Bildungsbiografien werden weitestgehend in hierarchisierender Unterscheidung zu denen der Mehrheitsgesellschaft sichtbar. Während die so adressierten jungen Erwachsenen „in jeder Hinsicht Hilfe“ (KMS+ Antrag 184) benötigten, artikuliert sich ein unmarkiertes Wir als souverän, helfend und kompetent. Wirksam ist ein Duktus, der impliziert: Wir wissen, was ihr braucht. Auffällig ist weiterhin die dominante Denkfigur des „mehrheitsgesellschaftlichen Staunens“ darüber, dass geflüchtete junge Menschen gleichwertige Subjekte mit Ressourcen und persönlichen Fähigkeiten sind. Exemplarisch dafür ist folgender Textauszug:

„Offensichtlich sind Flüchtlinge ganz normale Menschen: Sie möchten gebraucht und gefordert werden, sie möchten anpacken und sie wollen ihren Spaß haben.“ (KMS+ Antrag 001)

Othering in Bezug auf Refugees kann als zweites relevantes Deutungsmuster benannt werden. Hier werden Wissensordnungen von Zugehörigkeit sichtbar, wenn im hegemonialen Sprechen Refugees als die ‚Anderen‘ und die ‚Fremden‘ konstruiert werden. Wirksam ist hierbei ein statisches, geschlossenes und eurozentristisches Kulturverständnis, welches es ermöglicht, Refugees fest in einer ‚anderen‘ Kultur oder einem ‚anderen‘ Kulturkreis zu verorten. Diese ‚andere‘ Kultur wird beispielsweise verallgemeinernd als arabische, afrikanische oder orientalische bezeichnet. Im Verständnis der postkolonialen Theorie impliziert *Othering* ein Macht- und Unterwerfungsverhältnis (Spivak 1996), das im untersuchten Diskurs mit hierarchisierten binären Spaltungen (Hall 2004) einhergeht. Es verdichten sich Vorstellungen eines

deutschen bzw. dominanzkulturellen, demokratischen ‚Wir‘ gegenüber Vorstellungen von unzivilisierten, unmündigen ‚Anderen‘.

Wirksam sind insbesondere Unterscheidungen zwischen Tradition und Moderne sowie Natur und Kultur. Als sagbar erweisen sich auch Sprechweisen zu Wildheit gegenüber Zivilisation. Diese Dualismen können mit Stuart Hall (1994) als Teil eines rassisierten Diskurses, des Diskurses vom Westen und dem Rest interpretiert werden. Stereotypisierende Sprechweisen fixieren und naturalisieren die kulturelle Differenzierung. Sie werden im untersuchten Diskurs sowohl in Bezug auf Kultur im weiten Sinne von Lebensweisen, Normen und Werten wie auch im engen Sinne in Bezug auf Künste und künstlerisch-ästhetische Praxis wirksam. Beispielhaft hierzu wird Refugees wiederholt abgesprochen, pünktlich und zuverlässig zu sein, Tischmanieren zu besitzen oder sparsam mit Energie umgehen zu können. Die Kultur der ‚Anderen‘ wird damit als intolerant und rückständig konstruiert.

Weiterhin ist auffällig, dass die diskursiv in den sogenannten Herkunftskulturen verorteten Künste als ursprünglich oder traditionell bezeichnet werden und sich beispielsweise auf rhythmische Musik und Tänze beschränken. Als auffallend dominant erweisen sich weiterhin Aussagen zu Bildungs- und Kulturferne. Refugees werden hierbei eine eigene Bildungsbiografie und künstlerisch-ästhetische Erfahrungen weitestgehend abgesprochen. Mit der Wirkung eines eurozentristisch-hochkulturellen Verständnisses werden geflüchteten Menschen im untersuchten Diskurs „mangelnde Kompetenzen in Fragen der Kultur“ (KMS Antrag 019) zugeschrieben, und es erfolgt eine Positionierung als bildungs- und kulturferne Subjekte. Exemplarisch dafür ist auch folgendes Zitat:

„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 Antrag 669)

Es kann festgehalten werden, dass in den geförderten Angeboten Kultureller Bildung Refugees als kulturell ‚Andere‘ (re-)präsentiert werden. Mit diesem „Ausstellen von Differenz“ (Demir/Heidenreich 2017:186) geht zum einen das Risiko einer exotisierenden Praxis einher und zum anderen zeichnet sich eine wiederholte Bezugnahme auf das Konzept von Interkulturalität ab, das aufgrund seiner „kulturalistischen Logik“ (Hess 2013:166) die (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2003) verstärken kann, wie exemplarisch in diesem Zitat erkennbar wird:

„Die Vorstellung der unterschiedlichen Traditionen und Kulturen wird die Unterschiedlichkeit nebeneinander stellen und so für das Gefühl der Gleichheit sorgen.“ (KMS Antrag 152)

Mit einer intersektionalen Perspektive, insbesondere auf die Verschränkungen von race und ‚Geschlecht‘, lässt sich eine weitere dominante Denkfigur im diskursiven Othering freilegen: die ‚andere Frau‘ als Unterwerfene. Mit einer spezifischen Viktimisierung werden als ‚anders‘ markierte Mädchen und Frauen als Opfer eines Patriarchats, konkret als unterdrückt, passiv, orientierungslos und unsicher konstruiert. Exemplarisch dazu ist dieses Zitat:

„Die meisten der geflüchteten, jungen Frauen waren jahrelang der Unterdrückung ausgesetzt und kennen keine Gleichberechtigung.“ (KMS+ Antrag 106)

Auffällig ist, dass aus einer fast durchgehend heteronormativen Perspektive patriarchale Geschlechterverhältnisse ausschließlich in eine Kultur der ‚Anderen‘ verschoben werden. In Deutschland lebende geflüchtete Frauen stünden im „Widerspruch Patriarchat vs. offene Gesellschaft“ (KMS+ Antrag

076). Eine solche Darstellung verweist mit Christine Riegel „auf ein vermeintliches Patriarchat der Anderen. Gewaltvolle Geschlechterverhältnisse werden dabei ethnisiert oder rassialisiert und gleichzeitig außerhalb der eigenen, dominanten Gesellschaft verortet.“ (Riegel 2018)

Ein drittes Deutungsmuster kann anhand der hegemonialen Sprechweisen zu *Integration* offengelegt werden. Das dominante Integrationsverständnis zeigt sich im Diskurs der Kulturellen Bildung mit monodirektionalen Vorstellungen der Anpassung verbunden. Insbesondere wird das Erlernen der deutschen Sprache als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, Subjektwerdung und Integration postuliert und zu einem zentralen Anliegen Kultureller Bildung, die so Gefahr läuft, selbst zur Integrationsmaßnahme zu werden. Kulturelle Bildung artikuliert sich diskursiv außerdem als Vermittlerin von ‚deutschen‘ und dominanzkulturellen Werten, und es verdichten sich Zivilisierungsanliegen, die in Bezug auf teilnehmende Refugees beispielsweise so benannt werden:

„Respekt vor anderen Meinungen muss erlernt werden.“ (KMS+ Antrag 025)

Der Ort für das Erlernen von Respekt und weiteren als demokratisch verstandenen Werten ist (hier exemplarisch) das Kulturelle Bildungsangebot. In solch einer Funktionalisierung Kultureller Bildung für Zwecke der Zivilisierung und Demokratieerziehung können koloniale Kontinuitäten und Wissensordnungen aufgedeckt 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 rassistisch definierten ‚Anderen‘“ (Gaztambide-Fernández 2017:25). Mit der im Diskurs dominanten spezifischen Verknüpfung von Sprach-, Werte- und Kulturvermittlung wird Kulturelle Bildung letztlich in das deutsche Asyl- und Integrationsregime involviert und dient als vorgezogene Integrationsmaßnahme insbesondere für diejenigen, denen der Zugang zu Bildung und Sprachkursen aufgrund ihres aufenthaltsrechtlichen Status verwehrt bleibt.

Es ist festzuhalten, dass sich Kulturelle Bildung im untersuchten Diskurs weitestgehend ohne rassismus- und machtkritisches Selbstverständnis artikuliert. Eine selbstkritische Reflexion des Eingebundenseins in das deutsche Asyl- und Integrationsregime ist nahezu nicht erkennbar. Vielmehr lassen sich sowohl eine Dethematisierung diskriminierender und benachteiligender Strukturen als auch kulturalisierende sowie rassistisierende Wissensbestände aufdecken. Damit manifestiert sich ein instrumentelles Selbstverständnis Kultureller Bildung, welches die widerständigen Potenziale künstlerisch-ästhetischer Praxis weitestgehend ungenutzt lässt. Es zeichnet sich ab, dass Kulturelle Bildung für sich eine All-Verantwortlichkeit oder All-Zuständigkeit reklamiert, die sich darin zeigt, dass durch ästhetisch-künstlerische Praxen sowohl Spracherwerb und Wertevermittlung als auch Integration und Aufarbeitung, wenn nicht sogar Therapie fluchtbedingter Traumatisierungen ermöglicht werden sollen. Vielleicht ist hier sogar von einer Hybris Kultureller Bildung zu sprechen, die ebenso einer kritischen Überprüfung bedarf, wie auch insgesamt eine kritische Auseinandersetzung mit den Begründungszusammenhängen der ästhetisch-künstlerischen Praxis notwendig ist. Diese umfasst sowohl die Reflexion der eigenen Haltung – im Zusammenspiel mit eurozentristischen Wissensbeständen – als auch die Reflexion des Eingebundenseins in hegemoniale Diskurse zu Migration und Flucht, zu Integration und ‚deutscher‘ Kultur.

Von der Diskursanalyse zur Handlungsverantwortung

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus diesen Analyseergebnissen für die eingangs genannten Ebenen der Kulturellen Bildung (Forschung und Wissenschaft, Kultur- und Förderpolitik, künstlerisch-

ästhetische Praxis), wenn man diese Konsequenzen im Sinne einer Handlungsverantwortung entwickeln möchte? Ohne an dieser Stelle eine differenzierte Diskussion des Verantwortungsbegriffs leisten zu können, soll hier mit einem Verweis auf die etymologische Bedeutung kurz das für die weitere Diskussion relevante Verständnis benannt werden: Bereits im Mittelhochdeutschen kann das Element des Antwortens und dann speziell des vor Gericht Antwortens benannt werden, bei dem es darum geht, für etwas einzustehen oder sich zu rechtfertigen. Somit gehören sowohl die Rechtfertigung der eigenen Handlungen als auch die Bereitschaft, für diese einzustehen, zum Kern eines verantwortlichen Handelns (vgl. Beck 2015:169–170).

Handlungsverantwortung auf der Ebene der Wissenschaft und Forschung zur Kulturellen Bildung bedeutete für uns als Forschungsteam, über den gesamten Forschungsprozess eine macht- und rassismuskritische Perspektive einzunehmen und das eigene Involviertsein in spezifische politische Verhältnisse zu reflektieren, in denen das Migrations- und Fluchtthema diskursiv umkämpft ist und kulturalisierende Zuschreibungen rechtspopulistische Diskurse anschlussfähig machen. Diese maktkritische Perspektivität macht es unumgänglich, rassistische und dominanzkulturell aufgeladene Begriffe, Strukturen und Effekte zu dekonstruieren und sowohl das leitende Erkenntnisinteresse als auch den Begründungs- und Verwertungszusammenhang der Forschung immer wieder selbstkritisch zu befragen.

Mit der Diskursanalyse nach Michel Foucault, Siegfried Jäger u.a. stand ein methodisches und theoretisches Gebäude zur Verfügung, in dem ein dekonstruierender Zugang auf wirkende Macht-Wissen-Komplexe angelegt ist. Und für die konkrete Analyse- und Interpretationsarbeit im Forschungsteam hatten wir mit dem Denk- und Aushandlungsraum einer partizipativ und machtreflexiv angelegten Diskurswerkstatt ein Format entwickelt, das für die Reflexion von normativen Vorannahmen und unser Involviertsein in privilegierende Machtverhältnisse von besonderer Bedeutung war. Diese kritische Selbstbefragung im Forschungsprozess betraf auch mögliche Tendenzen der Vereindeutigung im Erkennen von Rassismus, um so das Risiko zu mindern, *weiße*, koloniale und paternalistische Einschreibungen in wissenschaftliches Wissen weiterzuführen. Der macht- und rassismuskritisch positionierte Forschungsprozess, der sowohl inspirierend und anregend, aber auch mühsam, herausfordernd und zuweilen schmerzvoll war, zielte insgesamt darauf, Verantwortung für die eigene Wissensproduktion zu übernehmen. So konnten wir beispielsweise bei der Ausschreibung des dritten Förderprogramms von *KMS* auf der Basis der Forschungsergebnisse macht- und rassismuskritische Kommentierungen an die Verantwortlichen im *BMBF* zurückmelden. Des Weiteren wird zurzeit von Susanne Bücken, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt federführend tätig war, eine *Handreichung: Diskurswerkstatt Rassismuskritik* erarbeitet, die dem *BMBF* zur Verfügung gestellt wird.

Grundsätzlich lassen sich für die Ebenen der Kulturellen Bildung folgende Reflexionsfragen formulieren, die – sicherlich noch erweiterbar – dazu beitragen können, eine macht- und rassismuskritisch ausgerichtete Handlungsverantwortung zu übernehmen. Dabei steht die Reflexion des eigenen Verständnisses zu relevanten Dimensionen für eine Kulturelle Bildung in postmigrantischen Verhältnissen im Fokus:

Migrationsverständnis

- Welches Verständnis von Flucht und Migration ist handlungsleitend?
- Werden Flucht und Migration als (welt-)gesellschaftliche Abweichung oder als Normalität verstanden?

- Werden primär die Probleme oder die Potenziale im Kontext von Migration und Flucht innerhalb der Gesellschaft thematisiert?

Integrationsverständnis

- Welches Integrationsverständnis ist handlungsleitend?
- Wird Integration eher als Anpassungsprozess von Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung oder als gesamtgesellschaftlicher Inklusionsprozess verstanden?
- Wird Integration als einseitige Bewältigungsaufgabe der zugewanderten Menschen oder als kollektiver Prozess von allen Gesellschaftsmitgliedern gesehen?

Kulturverständnis

- Welches Kulturverständnis ist handlungsleitend?
- Liegt ein normativer Kulturbegriff vor, der eine wertende Gegenüberstellung verschiedener Kulturen vornimmt? Ist beispielsweise das Konzept der Interkulturalität handlungsleitend, das dazu beiträgt, den Differenzaspekt ‚Kultur‘ oder ‚Kulturkreis‘ zu einer wirkmächtigen Überformung von individuellen Unterschieden werden zu lassen?
- Wird die ‚Kultur der Anderen‘ überhaupt wahrgenommen und anerkannt oder wird sie als rückständig, traditionell, unmodern o.a. abgewertet?
- Werden Menschen über ihre kulturelle Zugehörigkeit und ihre kulturellen Praxen zu ‚Anderen‘ gemacht (Othering)?

Rassismusverständnis

- Welches Rassismusverständnis ist handlungsleitend?
- Wird Rassismus nur als individuell-personelle Handlungsform von Einzelnen oder auch als strukturelles Machtverhältnis und als kollektiver diskursiver und sozialer Prozess wahrgenommen?
- Werden die Verbindungen zwischen kolonialer Vergangenheit, Rassismus und gegenwärtigen globalen Dominanzverhältnissen erkannt?
- Werden die kollektiven, impliziten rassistischen Tendenzen und Dominanzvorstellungen in der Mehrheitsgesellschaft im Kontext von Flucht und Migration berücksichtigt?

Subjekt-Objekt- und ‚Zielgruppen‘-Verständnis

- Welches Subjekt-Objekt-Verständnis ist handlungsleitend?
- Werden Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung primär als Objekte gesehen, viktimisiert oder klientifiziert und einer (defizitären) ‚Zielgruppe‘ von Bildungsangeboten zugeordnet oder werden sie als mit Rechten und Ressourcen ausgestattete Subjekte und Handelnde verstanden?

- Werden Menschen mit Fluchterfahrung auf die Identitätskategorie Flucht/Migration reduziert oder werden sie differenziert als Individuen wahrgenommen, die weiteren intersektional miteinander verwobenen Identitätskategorien angehören können?

Transfer für die Förder-, Bildungs- und Forschungspraxis

Auf der Basis dieser allgemeinen Reflexionsfragen lassen sich in drei Dimensionen weiterführende Anregungen für eine Handlungsverantwortung entfalten, die macht- und rassismuskritische Perspektiven im Kontext Kultureller Bildung einnehmen. Diese Perspektiven zielen primär darauf ab, Diskurse und Praktiken der Stereotypisierung, der Kulturalisierung, der Paternalisierung und der Viktimisierung gegenüber den Teilnehmer*innen von Angeboten der Kulturellen Bildung nicht zu (re-)produzieren und so diskriminierende und rassistische Tendenzen zu minimieren. Diesbezüglich können drei Dimensionen und damit verbundene Akteur*innen der Kulturellen Bildung mit Reflexionsfragen zu ihren Praktiken adressiert werden.

Politische Dimension: Die Förderpraxis des *BMBF*

- Wie können Förderrichtlinien entwickelt werden, welche die (Re-)Produktion von Stigmatisierungen eindämmen und welche die Antragsteller*innen auffordern, ihre Vorhaben aus einer macht- und rassismuskritischen sowie diversitätssensiblen Perspektive zu reflektieren?
- Wie kann eine Förderpraxis sich davon lösen, dass Kulturelle Bildung als Integrationsmaßnahme im Kontext des Asylregimes eingebunden und auf eine spezifische zielgerichtete, problemorientierte Förderpädagogik reduziert wird?
- Wie kann stattdessen verstärkt Kulturelle Bildung gefördert werden, bei der ästhetische und soziale Differenzenerfahrungen für alle, das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe von allen, eine inklusive ressourcenorientierte Perspektive sowie die Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen im Vordergrund stehen?

Pädagogische und künstlerisch-ästhetische Dimension: Die Bildungspraxis von Einrichtungen

- Wie können Institutionen und Akteur*innen der Kulturellen Bildung für eine macht- und rassismuskritische Praxis sensibilisiert und qualifiziert werden?
- Wie können verstärkt die Potenziale und Ressourcen der Teilnehmenden fokussiert und Zielgruppen nicht vornehmlich defizitär konstruiert werden?
- Welche internen Prozesse, Selbstverpflichtungen und Verfahren sind dafür notwendig?

Wissenschaftliche Dimension: Die Forschungspraxis wissenschaftlicher Institutionen

- Wie kann eine diversitätssensible sowie macht- und rassismuskritische Perspektive von Forscher*innen und Forschungsinstitutionen gefördert werden?
- Wie kann eine Forschung gestärkt werden, die Kulturelle Bildung nicht primär auf ihre Wirkungsversprechen hin beforscht, sondern auch mögliche individuelle und strukturelle Diskriminierungen sowie hegemoniale Machtdynamiken im Kontext Kultureller Bildung fokussiert?

- Wie können insbesondere im Kontext von Kultureller Bildung verstärkt die Perspektiven von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen durch partizipative Forschungsansätze berücksichtigt werden?

Auf den Ebenen von Wissenschaft und Forschung sowie von Förder- und Bildungspraxis der Kulturellen Bildung sollte es unserer Auffassung nach v.a. darum gehen, Forschungsprojekte, Förderrichtlinien und kulturelle Bildungsprojekte so zu entwickeln, dass Prozesse der Kulturalisierung, der Paternalisierung und des Othering vermieden werden und vielmehr eine macht- und rassismuskritische sowie diversitätssensible Perspektive eingenommen bzw. vorausgesetzt werden sollte. Mit einer so ausgerichteten Forschungs-, Förder- und künstlerischen Praxis wird sich Kulturelle Bildung nicht weiter als Integrationsmaßnahme im Kontext des Asylregimes einbinden lassen, sondern sie kann dann mit ihren Potenzialen dazu beitragen, Kritik an hegemonialen Praxen zu thematisieren, Widerständigkeiten zu artikulieren, ästhetische Differenzerfahrungen zu ermöglichen und das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe von Menschen (Gerards 2019) und speziell von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Flucht- oder Migrationsbiografie zu verwirklichen.

Verwendete Literatur

Beck, Valentin (2015): Verantwortung oder Pflicht? Zur Frage der Aktualität und Unterscheidbarkeit zweier philosophischer Grundbegriffe. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, 2/2015, 165–202; <https://praktische-philosophie.org/zfpp/article/download/85/81> (letzter Zugriff am 10.02.2022).

Bücken, Susanne/Gerards, Marion/Meiers, Johanna (2019): Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnis einer rassismuskritisch positionierten Forschung. Schriftliche Fassung des Vortrags auf der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ in Berlin, 07.–09.10.2019: https://katho-nrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Gerards_Marion/Schriftliche_Fassung_Vortrag_FluDiKuBi_Abschlusstagung_BMBF_08.10.2019.pdf (letzter Zugriff am 10.02.2022).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure: <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/inhalt-und-ziele/inhalt-und-ziele.html2> (letzter Zugriff am 11.4.2022).

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: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-742.html (letzter Zugriff am 20.11.2019).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.): Kultur macht stark plus – ein Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe junger erwachsener Geflüchteter: www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/einblicke/kultur-macht-stark-plus.html (letzter Zugriff 14.02.2022).

Bundschuh, Stephan/Ghandour, Ehsan/Herzog, Esra (Hrsg.) (2016): Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Demir, Nuray/Heidenreich, Nanna (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 Postidentität, die nicht machtblind ist. In: Bayer, Natalie/Kazeem-Kamiński, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis (180–200). Berlin: De Gruyter

Fereidooni, Karim (2010): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS.

Foucault, Michel (2014/1972): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer

Gaztambide-Fernández, Ruben (2017): Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In: Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung (21–33). München: kopaed.

Gerards, Marion (2019): Kulturelle Teilhabe und Teilgabe als Herausforderungen und Potentiale Sozialer Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.): Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion (83–116). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich (Schriften der Katho NRW 30).

Hall, Stuart (2004): Das Spektakel der „Anderen“. In: Merken, Andreas/Koivisto, Juha (Hrsg.): Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4 (10–166). Hamburg: Argument.

Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2 (137–179). Hamburg: Argument.

Hess, Sabine (2013): Wider den methodologischen Kulturalismus in der Migrationsforschung: für eine Perspektive der Migration. In: Jöhler, Rainer/Marchetti, Christian/Tschöfen, Bernhard/Weith, Carmen (Hrsg.): Kultur_Kultur.: Denken. Forschen. Darstellen. Tagungsband des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24.09.2011 (161–170). Münster/New York: Waxmann.

Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. 2. korrigierte Auflage. Berlin, Assoziation A.

Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Reiner (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung Social Research 8, 73–107.

Klomann, Verena/Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Sylla, Nadine (Hrsg.) (2018): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.

Knobloch, Clemens (1992): Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. In: Archiv für Begriffsgeschichte (7–24). Bonn: Felix Meiner.

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (1992): Rassismus und Jugendarbeit. Zur Entwicklung angemessener Begriffe und Ansätze für eine veränderte Praxis (nicht nur) in der Arbeit mit Jugendlichen. Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg. Duisburg: DISS (DISS-Studien).

Link, Jürgen (2005): Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt“ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung (77–100). Konstanz: UVK.

Mecheril, Paul (2015/2013): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen (letzter Zugriff am 01.04.2019).

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus (Studien zur Kunstvermittlung).

Mörsch, Carmen (2016): Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart (173–183). Bielefeld: transcript.

Mörsch, Carmen (2015): Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung (17–29). Bochum: projektverlag (Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung 7).

Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susanne/Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

Riegel, Christine (2018): „Es geht darum, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen.“ Interview mit Christine Riegel. <https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/kooperationen/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-riegel/> (letzter Zugriff am 12.02.2022)

Rosa, Hartmut/Strecker, David/Kottmann, Andrea (2007): Soziologische Theorien. 1.2 Soziologie als Reflexion: Analyse und Diagnose der Moderne. Stuttgart: UTB.

Schütze, Anja/Maedler, Jens (Hrsg.) (2017): *weiße Flecken*. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: kopaed (Kulturelle Bildung 63).

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak reader. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak. Hrsg. von Donna Landry and Gerald MacLean. New York [u.a.]: Routledge.

Sturzenhecker, Benedikt (2014): „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher (letzter Zugriff am 20.11.2019).

Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis): <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3453-2/gefluechtete-und-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 12.02.2022).

Anmerkungen

Der vorliegende Aufsatz beruht in seinem einführenden Teil auf Textbausteinen aus dem Vortrag, den Susanne Bücken, Marion Gerards und Johanna Meiers auf der Abschlusstagung des BMBF-Förderschwerpunkts „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“, die vom 07. bis 09.10.2019 in Berlin stattfand, gehalten haben (vgl. Bücken/Gerards/Meiers 2019). Wir möchten an dieser Stelle den beiden Kolleginnen für ihre wertvolle Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Forschungsprojekt und für das zur Verfügungstellen ihrer Textbausteine danken.

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration“ (FluDiKuBi, Förderkennzeichen 01JK1612) (2016–2020) fand vom 08. bis 10.06.2020 das digitale Fachforum „KULTUR MACHT ANDERE. Rassismuskritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft“ statt; eine Dokumentation der Vorträge ist einzusehen unter www.s-inn.net/veranstaltungen/digitales-fachforum-kultur-macht-andere [letzter Zugriff am 12.02.2022].

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Marion Gerards, Norbert Frieters-Reermann (2022): Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Umgrenzung des Kulturbegriffs im Bildungsdiskurs

Eine hegemoniale Theorie-Praxis-Problematik in der Kulturellen Bildung am Beispiel der Musikpädagogik

von **Nora Leinen-Peters, Johanna Borchert**

Erscheinungsjahr: 2022

Peer Reviewed

Stichwörter:

Hegemoniekritik | Kulturbegriff | Kulturelle Bildung | Musikpädagogik | Musikunterricht | Praxistheorie | Teilhabe | 12. Netzwerktagung

Abstract

Was muss der Inhalt von Kultureller Bildung sein, an der allen Individuen Teilhabe ermöglicht werden soll? Wie können wir greifbare Außengrenzen eines Kulturbegriffs für den Bildungsdiskurs ziehen, ohne dabei einen hegemonialen Fokus zu reproduzieren? Die hegemoniale Problematik durchzieht auf mehreren Ebenen die (musikpädagogische) Praxis in der Auswahl von Inhalten musikalischer Kultureller Bildung. Obgleich diese Problematik bereits Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist und Konsens in Bezug auf die Abkehr von rein eurozentristischen Praxen im Musikunterricht besteht, kann dieser Forderung in der Unterrichtspraxis aus unterschiedlichen Gründen bisher nicht Rechnung getragen werden. Wie kann also ein Lösungsvorschlag aussehen? Mithilfe der kultursoziologischen Perspektive von Andreas Reckwitz und einer Offenheit für Utopie versuchen wir, uns einer Lösungsperspektive zu nähern, die auf ein Zusammenspiel zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis abzielt.

Einleitung

Kulturelle Bildung ist wichtig, wertvoll und soll inklusiv sein. Sie soll allen Individuen kulturelle und damit gesellschaftliche Partizipation ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012:157). Teilhabe ist auch eine pädagogische Zieldimension und im musikpädagogischen Diskurs omnipräsent, so beispielsweise im *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch/Knigge/Niessen/Platz/Stöger 2018) oder als

ausschlaggebender Punkt für das groß angelegte Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (Kranefeld et al. 2014). Zunächst ist demnach die Kulturelle Bildung aller Individuen ein wichtiges Anliegen und mit Sicherheit ein unersetzlicher Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer inklusiveren und gerechteren kulturellen Realität. Doch was genau verbirgt sich hinter der Kulturellen Bildung?

Wir möchten uns in diesem Artikel damit auseinandersetzen, wie der Kulturbegriff im Rahmen Kultureller Bildung gefasst werden kann. Dabei möchten wir uns von einem allgemeinen Kulturbegriff abgrenzen, denn es geht in diesem Kontext gerade nicht um ein Kulturverständnis im engen oder weiten Sinn. Es geht uns darum, einen Orientierungspunkt für das zu finden, was als Inhalt Kultureller Bildung unter Berücksichtigung von Hegemoniekritik verstanden werden kann.

Im *Handbuch Musikpädagogik* wird gefordert: „[Bei der musikalisch kulturellen Teilhabe als Bestandteil allgemeiner Teilhabe] ist aus der Sicht musikpädagogischer Forschung die gesamte Bandbreite möglicher musikalischer Praxen zugrunde zu legen, aus der Individuen allerdings immer nur Ausschnitte für sich beanspruchen.“ (Krupp-Schleußner/Lehmann-Wermser 2018:215). Doch was ist unter der gesamten Bandbreite möglicher musikalischer Praxen“ zu verstehen? Und wie kann dieses Verständnis einen Orientierungspunkt für die musikpädagogische Praxis bzw. die kulturelle Bildungspraxis bieten? Es handelt sich nicht nur um die „europäische Kunstmusik“ bzw. die sogenannte Hochkultur, so der Konsens, doch wo liegen die Außengrenzen des Gemeinten? Soll der Fokus in Zukunft lieber auf *Guitar Hero*, *TikTok* oder *DSDS* liegen, darauf, wie man sich richtig auf einem Rave bewegt, oder doch auf Mendelssohn, Liszt und der Sonatenhauptsatzform, weil Erstgenannte ja in der Alltagswelt schon zu Genüge vertreten sind? Die naheliegendste Antwort wäre: Alles sollte gleichermaßen vertreten sein. Sowohl die *Humboldt-Kantate* als auch der *Wellerman*, aber auch die richtige Auswahl von Bluetooth-Kopfhörern? Wo die Grenze verläuft bzw. was im Konkreten Inhalt des Musikunterrichts ist, unterliegt oft der Auswahl durch die Musiklehrkräfte. Dass diese unbewusst einem hegemonialen Fokus folgt, soll im Folgenden anhand von drei Problemen dargelegt werden.

Problem I: Offenheit und Geschlossenheit von Lehrplänen und Curricula

Das erste Problem tritt beim Vergleich der bildungspolitischen Anforderungen und der unterrichtlichen Praxis auf und hat eine Doppelstruktur. Rahmenlehrpläne und Curricula umfassen oft bewusst keine Festlegung auf Werke und Inhalte. Dadurch ermöglicht sich theoretisch eine Auseinandersetzung mit verschiedensten Inhalten und dem oben angebrachten Wunsch nach Einbezug „aller mögliche[n] musikalische[n] Praxen“ (ebd.) wird ein Spielraum gegeben. Im Konkreten ergeben sich dabei aber zwei Schwierigkeiten:

1. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände erfolgt durch die Lehrkraft. Die Praxen der Schüler*innen werden dabei oft als „Subtopics“ behandelt, so zeigt eine Studie von Verena Bons und Thade Buchborn (Buchborn/Bons 2020:5). Gegenüber den Schüler*innenpraxen und sogenannten fremden Praxen sowie Jazz- und Populärmusik liegt der Fokus oft auf der Analyse und dem Verständnis „europäischer Kunstmusik“, sodass hier eine Hegemonie auf mehreren Ebenen vorliegt (vgl. ebd. 2020:12). Dies lässt sich u.a. daran erkennen, wie feingliedrig zwischen einzelnen Epochen und Gattungen der eurozentristischen Kunstmusik unterschieden wird, während bei außereuropäischer Musik oft von globaler gefassten Kategorien wie „afrikanischer Musik“ gesprochen wird (Buchborn et al. i.D.:14).

2. Des Weiteren zeigt sich, dass kompetenzenorientierte Musik-Lehrpläne auf den ersten Blick die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten musikalischen Praxen ermöglichen. Allerdings eröffnet die genaue Beschreibung der Kompetenzen einen impliziten Fokus auf „europäische Kunstmusikpraxen“. Der Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen untergliedert sich beispielsweise in die drei Kompetenzbereiche: Rezeption, Produktion und Reflexion (MSW NRW 2014:15-16) und setzt diese auch in Bezug zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Er bietet aber keinerlei Anhaltspunkte zu deren inhaltlicher Ausgestaltung. Die Rezeption als Kompetenzbereich bezieht sich v.a. auf das Analysieren und Interpretieren musikalischer Werke, die Produktion ist v.a. auf Improvisation, Komposition und Reproduktion angelegt und die Reflexion untergliedert sich in das Erörtern und Beurteilen, ausgehend von der Analyse und Interpretation oder der Gestaltung und Ausführung (vgl. ebd.).

Dies sind v.a. musikalische Praxen, die sich in das Unterrichtssystem einordnen und in diesem Sinne gut beobachten und bewerten lassen. Hier zeigt sich die Überformung der antizipierten musikalischen Praxis durch einen Auswahlmechanismus auf Grundlage der Passung zu den entsprechenden Kompetenzen. „Europäische Kunstmusiken“ lassen sich durch diese Zugangsweisen und die genannten Kompetenzbereiche erschließen, doch existieren auch musikalische Praxen und Zugangsformen, die durch dieses System nicht erfahrbar sind und somit nicht Einzug in den allgemeinen Musikunterricht halten könnten. Die vorgegebenen Kompetenzbereiche evozieren somit den traditionell-hegemonialen Musik- und Kulturbegriff, der im aktuellen Diskurs abgelehnt wird.

Darüber hinaus führt der ausgeprägte Wunsch nach Sichtbarkeit und Überprüfbarkeit zuweilen zu einem unterrichtsspezifischen Herantreten an den musikalischen Gegenstand, was in einigen Fällen einem „echten“ und nachhaltigen Zugang im Weg stehen könnte. In Bezug auf die Lehrpläne der Länder Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen stellen auch Dorothee Barth und Anne Bubinger (2020) fest, dass die schulische Musikausbildung derzeit auf formale Analyse und „fundierte Notenkenntnisse“ fokussiert ist (ebd.:30). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Ergebnissen der Studien von Buchborn und Bons (2020) und Buchborn et al. (i.D.).

In einer von uns durchgeführten Online-Befragung im Sommer 2021 gab der Großteil der befragten Musiklehrer*innen an, dass das Curriculum für ihre unterrichtliche Praxis durchaus von Bedeutung ist. Das wiederum bedeutet, dass das aufgeworfene Problemfeld „Curriculum“ Relevanz im Diskurs um kulturelle Bildung hat. Gleichzeitig wird es teils auch als Einschränkung wahrgenommen. So beantwortet eine Lehrkraft die Frage danach, was sie inhaltlich einschränkt: „Curriculare Vorgaben schränken ein.“



Abb. 1: Grafik Leinen-Peters/Borchert

Problem II: Ausbildung von Musiklehrer*innen

Das zweite Problem fokussiert die Ausbildung von Musiklehrer*innen. Auch hier herrscht wieder eine Zweiteilung:

1. Zugangschancen zu einem Schulmusikstudium: Buchborn (2019) setzte sich bereits in einer Studie am Beispiel studierbarer Hauptinstrumente im Schulmusikstudium damit auseinander, wer in Deutschland eigentlich Musiklehrer*in wird. Wer Musiklehrer*in werden möchte, muss bereits vor dem Studium eine gute Musikerin oder ein guter Musiker in sein (vgl. ebd.:39). Unabhängig davon muss sie*er auch schon vorher über ein stilistisches Profil verfügen, das in das System Musikhochschule passt (vgl. ebd.). Die Zugangschancen für Bewerber*innen zum Lehramtsstudium sind demnach entsprechend der jeweiligen musikalisch-stilistischen Sozialisation und Profilierung unterschiedlich hoch. Der Kanon studierbarer Hauptfächer schafft eine weitere klare Grenze, die Teile musikkultureller Praxis ausklammert. Während „klassische“ Orchesterinstrumente, Gesang und Klavier prinzipiell immer angeboten werden, ist das Angebot im Bereich Jazz/Rock/Pop oft ausgedünnt und – abhängig von der Kapazität – oft eingeschränkt. Weltmusik und elektronische Musik werden überhaupt nur an vereinzelten Studienstandorten angeboten (positive Gegenbeispiele sind die Hauptfächer Zither an der Hochschule für Musik und Theater München und Songwriting an der Hochschule für Musik und Tanz Köln). Dabei spielt das Hauptinstrument während des gesamten Studiums eine wichtige und identitätsstiftende Rolle (vgl. ebd.:40).

2. Auswahl der Studieninhalte: Wie die Studie bestätigt, liegt der Fokus der im Rahmen des Schulmusikstudiums angebotenen Lerninhalte hauptfachunabhängig größtenteils auf „europäischer Kunstmusik“. Auch die von uns durchgeführte Umfrage hat ergeben, dass der thematische Schwerpunkt im Schulmusikstudium der Teilnehmer*innen zu 60 bis 90% auf klassischer Musik lag. Dieser Umstand kann wiederum die Auswahl des Unterrichtsgegenstands im Musikunterricht prägen, den die werdenden Musiklehrer*innen später selbst anbieten. Diese kulturelle Verengung und Hegemoniereproduktion des Schulmusikstudiums kritisiert darüber hinaus Ruth Wright auf internationaler Ebene (Wright 2018:18).

Problem III: Leuchtturm-Dilemma fehlender Passung kultureller Praxen

Das dritte Problem befasst sich mit der sogenannten Projektitis im Bereich der Kulturellen Bildung. Die eben beschriebene fehlende Passung von Lerner*innenkultur- und Lehrendenkulturpraxen wird, so Achim Könnecke (2012), v.a. durch nicht kontinuierliche nonformale Bildungsangebote aufgefangen, wodurch sich ein Leuchtturm-Dilemma ergibt, da an einzelnen Standorten beispielhaft auf die Problematik eingegangen wird, jedoch nicht in der Breite. So fordert Könnecke, „sollte sich die Politik vom Irrglauben verabschieden, den erschreckenden Mangel an musischer und ästhetischer Bildung sowie an Schulkultur durch singuläre Kooperations-Projektitis und durch strukturelle Instrumentalisierung der Kultureinrichtungen kaschieren oder gar beheben zu können. Kulturelle Bildung muss wieder in der Breite etabliert werden.“ (Könnecke 2012:178). Die Verschiebung des Förderfokusses auf den Projektbereich bringt wiederum zwei Probleme mit sich:

1. Sie führt zu einer ungleichen Verteilung von Bildungsangeboten, denn oft finden Projekte vereinzelt an konkreten Standorten statt und sind dabei an das Engagement einzelner Lehrer*innen oder Multiplikator*innen geknüpft.
2. Durch den begrenzten Förderrahmen von Projekten mangelt es an Nachhaltigkeit und Kontinuität (vgl. Könnecke 2012:178).

Wie sich in den drei aufgeführten Problemen zeigt, kann der theoretischen Forderung nach Abbau von Hegemonien in der kulturellen Bildung praktisch bisher nicht vollständig Rechnung getragen werden. Wir möchten im Folgenden auf den diesbezüglichen musikpädagogischen Diskurs eingehen, um dann einen Versuch zu wagen, unter Einbezug einer kultursoziologischen Perspektive den Kulturbegriff für den Bildungsdiskurs fassbar zu umreißen. Dazu werden wir zunächst mit Hilfe der von Andreas Reckwitz herausgearbeiteten Kulturalisierungsformen der Gegenwart einen Orientierungsrahmen für den Bereich der kulturellen Praxen in der Kulturellen Bildung entwickeln und daran anschließend Entwicklungspotenziale für die (schulische) Musikpädagogik aufzeigen. Abschließend möchten wir in Form einer Utopie einen möglichen Bezugspunkt zum Weiterdenken anbieten.

Musikpädagogischer Diskurs

Diskussionen um hegemoniale Strukturen im Unterricht werden auch im musikpädagogischen Diskurs geführt. Ausschlaggebende Bezugspunkte dieser Diskussion sind die Arbeiten von Dorothee Barth und Olivier Blanchard. Barths Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff bezieht sich auf die inter-, trans- bzw. multikulturelle Musikpädagogik. Sie spricht dabei der Definition des Kulturbegriffs Relevanz zu, da ein unreflektiertes Kulturverständnis in Abwertung, Stigmatisierung und Ausgrenzung umschlagen könnte (vgl. Barth 2000:45). Während sie die Ansicht vertritt, interkulturelle Musikpädagogik sei normative Theorie des kulturellen Respekts, also „alle Kulturen“ gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinanderzustellen (ebd.:187), identifiziert Olivier Blanchard eine eurozentristische Position innerhalb des Feldes interkultureller Musikpädagogik. Er kritisiert, dass diese gleichberechtigte Nebeneinanderstellung nur durch ein Subjekt geschehen könnte, das außerhalb jeglicher Kulturen stünde. Dieses Subjekt kann jedoch in Realität nicht existieren, da sich kein Mensch außerhalb jeglicher kulturellen Sozialisation befinden kann (vgl. Blanchard 2018:286).

So argumentiert Barth für einen bedeutungszuweisenden Begriff von Kultur: „[...] Menschen gehören derselben Kultur [...] [an], wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in

Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkrete Handlung in ihre Erscheinungsformen teilen“ (Barth 2008:166). Und wenn Bedeutungszuweisungen als ästhetische Geschmacksurteile verstanden werden, so Blanchard, wären genau diese geteilten ästhetischen Geschmacksurteile eine hinreichende Bedingung zur Bestimmung einer Kultur (vgl. Blanchard 2018:282). Um dabei jedoch nicht auf Grundlage einer kulturellen Essenz bzw. Standortgebundenheit erneut hegemonial vorzugehen, müsste eine differenzierte Unterscheidung zwischen „musikalisch-ästhetischem“ Geschmacksurteil und nicht-ästhetischen Faktoren festgehalten werden (vgl. Blanchard 2018:282).

Blanchard konstatiert, dass im schulisch-musikpädagogischen Umgang „fremde [...] Kulturen“ (Blanchard 2019:95) anhand von musikalischen Objekten beschrieben würden, die der eigenen eurozentristischen Perspektive hinsichtlich Tonhöhe, Klangdauer, harmonischem Gerüst etc. entsprechen, gegebenenfalls aber dem vorliegenden musikalischen Gegenstand nicht gerecht werden, womit letztendlich nicht mehr Offenheit und Verständnis für andere Kulturen gelernt werden. Stattdessen wird gelernt, warum etwas als andere Kultur (im Verhältnis zur eigenen) definiert wird (vgl. ebd.:288).

Auf dieser Basis kann in der Musikpädagogik, verstanden als eigenes kulturelles System, kulturelle Diversität nicht mehr als ein Nebeneinander gesehen werden. Stattdessen wäre die Kommunikation zwischen Kulturen ein hegemonialer Prozess der Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung (Blanchard 2018:287). Somit ist die Musikpädagogik selbst die hegemoniale Wissensordnung, auf deren Basis Unterscheidungen vorgenommen werden, solange ihr der übergeordnete Blick fehlt.

Daniel Prantl (2020) zeigt in seinem Beitrag zur Überlagerung kultureller Bruchstücke im Musikunterricht, wie eine praxeologische Perspektive auf Kultur (nach Reckwitz) eine solche veränderte Blickrichtung auf Musikunterricht herbeiführen kann. Aus praxeologischer Perspektive weisen nicht Subjekte ihrer Umwelt Bedeutungen zu, sondern werden durch die Teilnahme an und Eingebundenheit in Praktiken geformt. So werden Schüler*innen beispielsweise in unterrichtlichen Praktiken zu Schüler*innen „gemacht“ und sind im Vollzug von (musikalischen) Praxen im Musikunterricht (neben Musiker*innen) immer auch Schüler*innen. Der Vollzug einer musikalischen Praxis im Musikunterricht wäre durch die Überlagerung mit Bruchstücken der schulischen Praxis (beispielsweise der schlichten Anwesenheit einer Vielzahl von Tischen und Stühlen, die zunächst zur Seite geräumt werden müssten) immer auch eine schulische Praxis. Die Ausarbeitungen von Reckwitz sind hier Bezugspunkt für diesen praxeologischen Diskurs. Darüber hinaus und auf praxeologischer Grundlage hat er eine kultursoziologische Gegenwartsanalyse hervorgebracht, die im Folgenden zur Betrachtung der Problematik herangezogen wird.

Kulturalisierung

Reckwitz identifiziert in der aktuellen Gesellschaft, die er als Gesellschaft der Spätmoderne bezeichnet, eine Tendenz zur Singularisierung (Reckwitz 2019/2021). Singularisierung bedeutet in diesem Zusammenhang das Hervorheben von etwas als unaustauschbar und besonders. Durch Singularisierung spricht man einem Gegenstand, einem Ereignis, einer Person etc. den Wert zu, Kultur im engeren Sinne zu sein. Die Unterscheidung zwischen Kultur im engeren und im weiteren Sinne vollzieht sich nach Reckwitz durch die Zugehörigkeit zum Kulturellen im Allgemeinen (Kultur im weiteren Sinne), sodass „gewissermaßen alles Kultur“ ist (Reckwitz 2019:32), und zur „Kultursphäre“ (Kultur im engeren Sinne).

Grenzen der Kultursphäre definieren sich dadurch, dass etwas valorisiert, ihm also Wert zugesprochen wird (ebd.:33). Singularisierung (als Form der Valorisierung) zeigt sich auch in den zwei sich

gegenüberstehenden Kulturalisierungsformen, die Reckwitz Kulturalisierung I und Kulturalisierung II nennt. Kulturalisierung I, die „Hyperkultur“ (ebd.:36), beschreibt die Singularisierung des Individuums. Sie schlägt sich etwa im gewählten Lebensstil als Konglomerat unterschiedlichster Bereiche der Kultur im engeren und im weiteren Sinne nieder. Durch eine möglichst diverse und unverwechselbare Zusammenstellung verschiedener kultureller Praxen im eigenen Lebensstil tritt das Individuum als Singulär und (der Logik der Singularisierung folgend) damit als wertvoll hervor. Ein Beispiel hierfür wäre die klavierspielende und Metal-hörende Qi-Gong-Lehrerin, die am Wochenende U-Bahnen mit Graffiti besprüht. Demgegenüber beschreibt die Kulturalisierung II, der „Kulturessenzialismus“ (ebd.:42), die Singularisierung eines Kollektivs durch eine Singularisierung nach innen und eine Abgrenzung nach außen. Letzteres geschieht durch Rationalisierung und Entvalorisierung des Kollektivaußens. Das singularisierte Kollektiv gilt beim Kulturessenzialismus als Referenzpunkt der Kultur und Verhaltensspielraum der Individuen.

Während diese beiden Kulturalisierungsformen den spätmodernen Blick auf den Gegenstand der Kultur gleichermaßen prägen, so erscheinen sie dennoch als ungeeignete Blickwinkel für die Suche nach dem Kulturbegriff im Bildungsdiskurs. Würde man den Kulturbegriff aus einer kulturessenzialistischen Perspektive begreifen, würde der Fokus dessen, was Gegenstand Kultureller Bildung sein kann, sich auf die jeweilige Perspektive aus dem singularisierten Kollektiv heraus verengen. Das würde nicht nur eine Einschränkung, sondern auch eine hegemoniale Logik bei der Auswahl der Kulturellen Bildungsinhalte zur Folge haben.

Während der hegemoniale Fokus beim Kulturessenzialismus vergleichsweise deutlich zu erkennen ist, scheint die Hyperkultur zunächst eine große Offenheit mit sich zu bringen, die der Forderung nach „allen möglichen musikalischen Praxen“ (Krupp-Schleußner/Lehmann-Wermser 2018:215) gerecht werden könnte. Die schier unüberschaubare Vielfalt der möglichen Inhalte Kultureller Bildung würde jedoch in der Praxis eines Auswahlmechanismus bedürfen, der mit großer Wahrscheinlichkeit einer Marktlogik folgen würde. Subjekte mit höherem ökonomischem, kulturellem oder sozialem Kapital (vgl. Bourdieu 1987) könnten durch ihr Konsumverhalten oder ihre Multiplikator*innenstellung über die Auswahl Kultureller Bildungsinhalte entscheiden, was wiederum eine hegemoniale Struktur stärken würde.

Die folgende Grafik stellt das hier beschriebene Problem dar. Durch einen sich sukzessive erweiternden Bereich dessen, wozu Kulturelle Bildung Zugang schaffen soll (da immer mehr kulturelle Praxen in diese eingeschlossen werden), erweitert sich auch der Kreis derjenigen, für die der Zugang „gelegt“ werden muss. Wenn jede*r an jeder kulturellen (Alltags-) Praxis partizipieren können soll, so ist auch die Gruppe derjenigen, die in Bezug auf den einen oder anderen Bereich Barrieren überschreiten müssen, ansteigend. Im Prinzip geschieht hier auf Ebene Kultureller Bildung das, was Hartmut Rosa als dynamische Stabilisierung auf der gesellschaftlich, strukturellen Ebene beschreibt und auf der kulturellen Ebene mit dem Prinzip einer unablässigen Reichweitenvergrößerung erklärt (Rosa 2005; 2016; 2018; 2021). Es bräuhete zahlreiche Multiplikator*innen und würde auf einen überschaubaren Aufwand hinauslaufen, dessen Ziel in seiner Sinnhaftigkeit noch hinterfragt werden müsste.

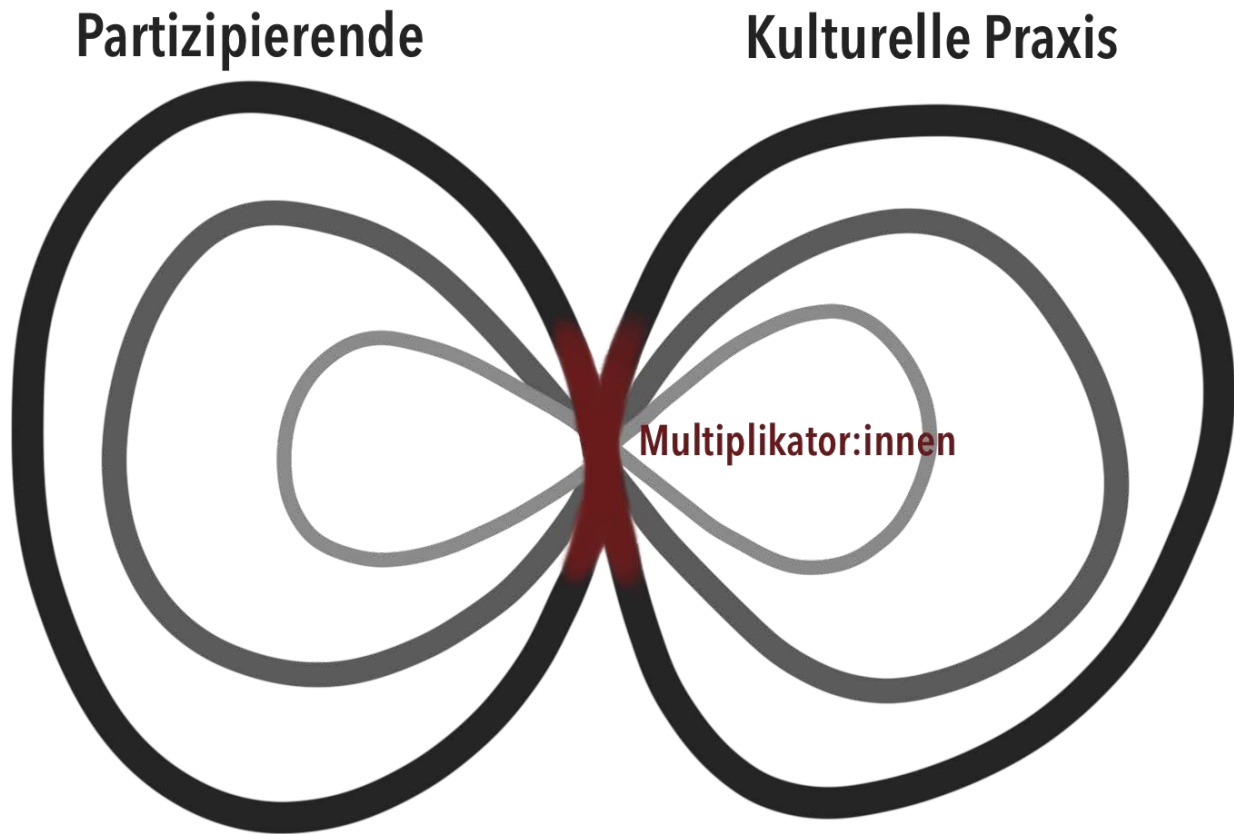


Abb. 2: Grafik Leinen-Peters/Borchert

Aber müsste jede*r zumindest die Möglichkeit haben, wirklich zu allem Zugang zu erlangen? Und wo endet dieses „Alles“? Gerade letztere Frage zielt wieder auf die Außengrenze des Kulturellen in Kultureller Bildung ab. Und hier wartet Reckwitz noch mit einer dritten Form der Kulturalisierung auf: Kulturalisierung III, der neue Kulturuniversalismus. Dieser soll nicht elitistisch oder ethnozentristisch gedacht werden, sondern als fortwährender Aushandlungsprozess dessen, was für alle, unabhängig von Gruppenzugehörigkeiten, als wertvoll gilt. Hier schließt sich der Kreis der Suche nach dem, was als Kultur in Kultureller Bildung verstanden werden könnte. Kultur bedeutet demnach Aushandlung. Aufgabe der Kulturellen Bildung in schulischen Kontexten und außerhalb dieser wäre es, das zugänglich zu machen, was in gemeinsamer Aushandlung als kulturell wertvoll in Erscheinung tritt. Diese Aushandlung kann dann nicht nur innerhalb der Politik, Wissenschaft oder nur in der (Schul-)Praxis geschehen. Vielmehr wäre ein Austausch zwischen diesen Ebenen notwendig, sodass ein erstrebenswertes Teilziel die Stärkung des Wissenstransfers und die Förderung der Partizipation aller an diesem Diskurs wäre.

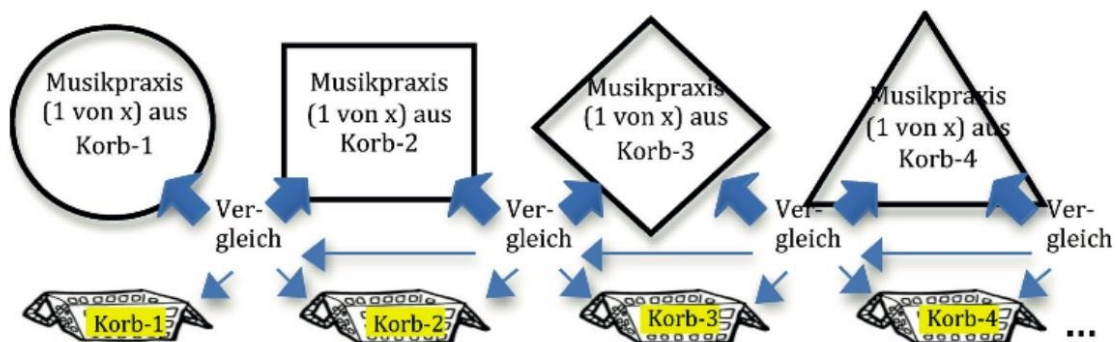
Was tun? Transfer in den musikpädagogischen Diskurs - Konsequenzen für die (schulische) Musikpädagogik

Wie wir durch unseren Problemaufriss und die Studien von Buchborn et al. (2021/i.D.) dargelegt haben, befolgen Lehrpläne allgemeinbildender Schulen des Fachs Musik implizite Priorisierungen hinsichtlich

musikalischer Gegenstände, die im Unterricht verhandelt werden sollen. Auch der Zugang zum Studium ist durch hegemoniale Strukturen geprägt. Von Bewerber*innen wie Absolvent*innen wird jedoch grundsätzlich stilistische Vielfalt und Flexibilität gefordert, wenn es um Ermöglichung von Teilhabe an allen Praxen geht. Durch die limitierten Studienangebote haben Lehrende für die Schule aber von vornherein nur einen kleinen Ausschnitt musikalischer Gegenwartskultur kennenlernen können, welchen sie später im Unterricht vermutlich eher fokussieren werden.

Für den Transfer zurück in die musikpädagogische Diskurs- und Unterrichtspraxis schließt sich nun die Frage an: Was tun? Wagt man angesichts der oben beschriebenen Problematik ein utopisches Gedankenspiel, so lässt sich aus den Studien zur Problematik der Curricula und Strukturen innerhalb der formalen, musikalischen Bildungseinrichtungen der Vorschlag eines Open-Source-Curriculums ableiten. Gedacht sei dies als eine sich stetig fortschreibende, gemeinsame Aushandlung wechselnder, zufällig ausgewählter Expert*innengruppen unter Einbezug von Schüler*innen, Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen etc., welche je für einen definierten Zeitraum gemeinsam an diesem Projekt arbeiten. Ziel wäre es, durch die ständige Aktualisierung immer die gerade relevanten Musikpraxen abzubilden sowie einen jeweils angemessenen Umgang mit diesen Praxen. Durch die gemischte Zusammensetzung des Expert*innengremiums könnten sowohl historische als auch aktuelle Praxen und nicht-eurozentristische Praxen adäquat abgebildet werden.

Eine musikdidaktische Überlegung zum Umgang mit dieser Problematik bietet Christopher Wallbaums Idee, nach welcher nicht mehr „die Kulturen“ oder „die Musikstile“ an sich als Gegenstand des Musikunterrichts verhandelt werden, sondern deren inhärente Praktiken extrahiert und von den Beteiligten zu eigenen „Schulmusikpraxen“ gemacht werden. Dieser Ansatz, *Musikpraxen erfahren und vergleichen*, kurz *Mev*, soll über ästhetische Praxis hinaus auch musikkulturelle Orientierungskompetenz vermitteln. *Mev* füllt verschiedene „Körbe“ mit vielfältigen, musikalischen und musikbezogenen Kulturtechniken, aus welchen sich der Unterrichtsinhalt generiert. Im einzelnen Korb befinden sich dann Techniken und Qualitäten mit Familienähnlichkeit (vgl. Wallbaum 2013:34). Ziel ist es, erfüllende Musikpraxen aus den Körben zu gestalten, die als gemeinsame Erfahrungsgrundlage dienen, auf welcher sich wiederum Vergleiche dieser Schulmusiken vornehmen sowie verallgemeinernde Fragen aufwerfen und beantworten ließen (ebd., vgl. Abbildung 3).



Musikpraxen erfahren und vergleichen

Abb. 3: Wallbaum 2018:5. https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wallbaum_13.6.18.pdf

Die Körbe aus Praktiken einer bestimmten Praxis geben eine gewisse Eingrenzung von gegebenen Mitteln vor. Auf der horizontalen Ebene betrachtet, können im Unterricht eine Reihe verschiedener Musikpraxen gestaltet und vollzogen werden. Für einen Lehrplan nach dieser Konzeption wäre die Vorgabe sinnvoll, dass Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit aus jedem Korb eine Mindestzahl von Musiken praktiziert haben sollten. Die gemeinsame Aushandlung und Verständigung über den jeweils nächsten Korb führt nach Wallbaum dazu, dass vergleichend schon erfahrene Musikpraxen herangezogen werden, um die Eigenheiten jedes Korbes zu befragen. Allerdings ist nicht geklärt, nach welchen Kriterien Körbe bestückt oder unterschieden werden können, wenn die Anzahl zwar überschaubar sein, jedoch auch Praktiken aller Arten musikalischer Praxis Platz bieten soll (vgl. Wallbaum 2018).

Das Modell von *Mev* bietet nach Wallbaum einen Lösungsansatz für das Problem, dass einzelne Musikkulturen im Unterricht nicht einfach nachvollzogen werden können, da der Richtigkeitsaspekt schnell der ästhetisch erfüllten Wahrnehmung im Wege stehen kann und auch keine universal kulturübergreifenden Urphänomene kulturunabhängig praktizierbar sind (vgl. Wallbaum 2013). Damit stellt es eine attraktive Option für einen antihegemonialen Zugang zu kulturellen Praxen dar, löst jedoch nicht das Problem der Auswahl, dem wir uns in diesem Text gestellt haben. Denn nach wie vor müsste entschieden werden, welche Praktiken aus welchen Praxen aus den Körben genommen und in den Unterricht gebracht werden sollten.

Diesem Problem könnte, über den Vorschlag des Open-Source-Curriculums hinaus und vielleicht weniger utopisch, eine regelmäßige Überarbeitung von Studiengängen hin zu demokratischeren Strukturen und die Erweiterungen von instrumentalen Hauptfächern nachhaltig zu veränderten musikalischen Praxen innerhalb des Systems Musikhochschule und Schule führen. Auch in der Forschung ist es letztlich notwendig, den Blick stets zu weiten und die Kommunikation in und zwischen Praxisfeldern voranzutreiben. In jüngster Zeit sind derartige Ansätze bereits zu beobachten. Beispielhaft sei zum einen auf das Projekt „Witra Kubi (Wissenstransfer in der kulturellen Bildung)“ verwiesen, welches mit mehreren Veranstaltungsformaten diesen Austausch speziell in der kulturellen Bildung fördert (vgl. Unterberg 2020). Zum anderen sei das Projekt „MOKuB (Musikvereine als Orte kultureller Bildung)“ erwähnt, welches sich speziell mit der Rolle von Musikvereinen in ländlichen Regionen für die Musikalisch-Kulturelle Bildung befasst und dabei besonderen Wert auf die Vernetzung im und mit dem Forschungsfeld legt (vgl. Lessing 2021).

Fazit

„Im Plural zu existieren wird auch heißen, jenes Wissen ernst zu nehmen, das als weniger wertvoll gilt, nur weil es hinzugekommen ist. In der schulischen Bildung ist dieses Wissen, sind diese Perspektiven bislang unterrepräsentiert. Die Literatur, Kunst- und Kulturgeschichte nicht nur der europäischen, sondern auch der außereuropäischen Gesellschaften, wird in den Bildungseinrichtungen erstaunlich vernachlässigt. Dieser enge schulische Kanon ist den Anforderungen einer globalisierten Welt und der Lebenswirklichkeit einer Einwanderungsgesellschaft nicht ausreichend nachgekommen.“ (Emcke 2016:205)

Was Carolin Emcke hier aus publizistischer Sicht beschreibt, streift großflächig unser aufgeworfenes Problem: Die Auswahlkriterien für Inhalte kultureller Bildung sind noch an zu vielen und teils versteckten Stellen hegemonial. Hegemonialität entsteht zwischen Lehrer*innenautorität und der Alltagswelt der Schüler*innen, zwischen verschiedenen Stilistiken und Instrumenten im Rahmen des Hauptfachs für das Lehramtsstudium, im Lehramtsstudium durch eine stilistische Gewichtung der angebotenen

Lehrveranstaltungen, durch eine implizite Hierarchisierung notationsgebundener Musik in den Curricula, durch eine eurozentristische Blickrichtung auf nicht-eurozentristische Musikpraxen, durch eine leuchtturmartige Förderung von Projekten Kultureller Bildung zur Kompensation benannter Problematiken und nicht zuletzt durch einen mangelnden Austausch zwischen Wissenschaftsfeld und Praxisfeld.

Auf Grundlage unserer oben entfalteten Überlegungen unter Einbezug der kulturosoziologischen Perspektive von Reckwitz lässt sich schließen: Der Begriff „Kultur“ in der Kulturellen Bildung ist kein Gegenstand, sondern ein Diskurs. Dieser Diskurs muss in der Theorie und in der Praxis und v.a. zwischen diesen stattfinden.

Die Überlegung zu einem dynamischen Open-Source-Curriculum weist zwar eine ferne, utopische Dimension auf, was sich aber als Konsequenz ableiten lässt, ist die Fokussierung auf kommunikative Aushandlungsprozesse in jeder kleinen alltäglichen Handlung innerhalb des Rahmens Kulturelle Bildung, sei es im Dienste der Wissenschaft oder der Praxis. Somit wäre es auch Aufgabe von Forschenden, „nicht hochkulturelle“ Bereiche anzuerkennen und sie als gleichberechtigte Praxen in den Diskurs miteinzubeziehen. Der Kulturbegriff in der kulturellen Bildung darf sich öffnen und braucht dafür einen stetigen, kommunikativen Wissenstransfer zwischen Praxis und Wissenschaft. Dieser sollte hegemoniesensibel, inklusiv und generationenübergreifend stattfinden. Am Schluss unserer Überlegungen stehen deshalb Fragen, die die Frage „Was tun?“ auffächern: Wie kann das gelingen? Welche Plattformen können wir nutzen? Wie kann dafür sensibilisiert werden? In welchen Alltagshandlungen kann jede*r Einzelne für sich damit beginnen, sensibel und mutig diese Aushandlung anzuregen?

Verwendete Literatur

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

Barth, Dorothee/Bubinger, Anne (2020): Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik 85/2020, 30–40.

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung?: Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Forum Musikpädagogik, Vol. 78. Augsburg: Wißner.

Barth, Dorothee (2000): Zum Kulturbegriff in der interkulturellen Musikpädagogik. In: Knolle, Niels (Hrsg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik (27–50). Essen: Die Blaue Eule.

Blanchard, Olivier (2019): Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Vol. 9. Münster/New York: Waxmann.

Blanchard, Olivier (2018): Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In: Clausen, Bernd/Dreßler, Susanne (Hrsg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (277–290). Münster/New York: Waxmann.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Buchborn, Thade/Schmauder, Hansjörg/Tralle, Eva-Maria/Völker, Jonas: Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. (Im Druck).

Buchborn, Thade/Bons, Verena (2020): „And it turns out that it only has two chords“. Secondary school music teachers' orientations on dealing with learners' music cultures in the classroom. In: Brunner, Anja/Liechti, Hannes (Hrsg.): Pop-Power-Positions. Global Relations and Popular.

Buchborn, Thade (2019): Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musik- lehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. In: Diskussion Musikpädagogik 83/2020, 39–47.

Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster/New York: Waxmann.

Emcke, Carolin (2016): Gegen den Hass. Frankfurt a. M.: Fischer.

Könneke, Achim (2012): Kultur 2020 – Kunstpolitik für Baden-Württemberg. Ein kritisches Zwischenfazit der bisherigen Umsetzung. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2012 (171–179). Essen: Klartext.

Kranefeld, Ulrike/Heberle, Kerstin/Lütje-Klose, Birgit/Busch, Thomas (2014): Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit (95–113). Münster/New York: Waxmann.

Krupp-Schleußner, Valerie/Lehmann-Wermser, Andreas (2018): Teilhabe. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse (379–406). Münster/New York: Waxmann.

Lessing, Wolfgang (2021): „Gemeinsam neu starten – Perspektiven für Musikvereine nach der Pandemie!“ Eine Tagung des Forschungsprojekts MOkuB entwickelt Impulse für die Amateurmusik: www.mh-freiburg.de/forschung/forschungsprojekte/mokub (letzter Zugriff am 03.12.2021).

MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik (= Schule in NRW Nr. 4733). Düsseldorf.

Prantl, Daniel (2020): Überlagerungen musikkultureller Bruchstücke im Klassenzimmer. <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/frankfurt.files.sheet/e35217a2e84d4cd5a5ced4796126896e.pdf>.

Reckwitz, Andreas (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? (23–150). Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2021): Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. In: Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? (151–251). Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit. Wien/Salzburg: Residenz.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Unterberg, Lisa (2020): Witra KuBi: www.witra-kubi.de/ (letzter Zugriff am 03.12.2021).

Wallbaum, Christopher (2018): Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. In: Dartsch, Michael/Rolle, Christian/Schlothfeldt, Matthias/Vandré, Philipp/Weber, Julia (Hrsg.): Handreichungen zur Kompositionspädagogik: www.kompaed.de/artikel/grundlagen/christopher-wallbaum-unterrichtsgestaltung-als-komponieren/ (letzter Zugriff am 18.03.2022)

Wallbaum, Christopher (2013): Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2013), 20–40.

Wright, Ruth (2018): Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education. In: Clausen, Bernd/Dreßler, Susanne (Hrsg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (1325). Münster/New York: Waxmann.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Nora Leinen-Peters, Johanna Borchert (2022): Umgrenzung des Kulturbegriffs im Bildungsdiskurs. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/umgrenzung-des-kulturbegriffs-bildungsdiskurs> (letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>

Kommentar zum Abschluss der 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung

„Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“

von **Franz Kasper Krönig**

Erscheinungsjahr: 2022

Stichwörter:

Heteronomisierung | Politisierung | Post-Kritik | Wissenschaftstheorie | 12. Netzwerktagung

Abstract

Der Kommentar zur 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung (16.–17.09.21 an der Fließer Fachhochschule Düsseldorf) nimmt zunächst in den Blick, wie die im Tagungsthema „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ anklingende Paradoxie der aktuellen Affirmation einer politischen Beauftragung oder jedenfalls Verantwortung der Kulturellen Bildung mit deren etablierter Autonomiebehauptung bzw. Instrumentalisierungs- und Funktionalisierungsabwehr diskutiert wird. Hierbei setzt sich der Eindruck fest, dass die sozusagen klassische, wenn nicht konstitutive Selbstbehauptung des Eigenwerts der Kulturellen Bildung von der Forschungscommunity kaum noch artikuliert wird.

Eine zweite Überlegung, die den Kommentar angesichts der Tagungsbeiträge beschäftigt, ist die weitgehende Dethematisierung des Verhältnisses der herangezogenen Bezugsdisziplinen und Theorierahmen. Hier stellen sich Fragen nach der Kontingenz der vertretenen Ansätze und nach deren Kompatibilität, die v.a. im Hinblick auf praxeologische und phänomenologische Theorien unterstellt zu werden scheint.

Die 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung fand am 16./17.09.2021 an der Fließer Fachhochschule Düsseldorf zu dem Thema [„Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“](#) statt (siehe: Hofmann/Roskopf [„Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“](#)). Als Veranstalter fungierten das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, das Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim und die Professur für ästhetische Bildung und Erziehung

in der Kindheit an der Fliebler Fachhochschule Düsseldorf. Neben wenigen Plenumsveranstaltungen war die Tagung überwiegend durch Panels, respektive Labore geprägt.

Der vorliegende Kommentar stützt sich in seinem Versuch, die Bearbeitungen des Tagungsthemas auch aus einer generalisierteren Perspektive einzuschätzen, hilfsweise ebenfalls auf den umfangreichen Abstractband. Schließlich ging es der Tagung gerade um eine solche Perspektive. Die Fragen, wie „implizite Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung thematisiert“, „kulturelle Bildungspraktiken (...) entworfen, vollzogen und reflektiert“ und wie „kulturelle Bildungspraktiken erforscht werden“, stehen nicht nur zentral im Tagungsflyer, sondern tatsächlich mehrfach explizit im Fokus der Beiträge und Diskussionen über den ganzen Tagungsverlauf. Die stringente Systematik dieser Dreiteilung hat sich also gelohnt.

Kulturelle Bildung als Einheit der Unterscheidungen von Praxis, Semantik bzw. Selbstbeschreibung und wissenschaftlicher Reflexionsinstanz zu denken (wie man diese Systematik systemtheoretisch reformulieren könnte) erlaubt es, die verschiedenen Wissens- bzw. Reflexionsebenen, die in den jeweiligen Vorträgen und Diskussionen im Mittelpunkt stehen, auf die jeweils anderen und auf Kulturelle Bildung als Ganze zu beziehen. Die Einheits- oder Identitätsfrage der Kulturellen Bildung, die auf Tagungen zwischen praxisorientierten, professionsbezogenen und wissenschaftlichen Diskursen nicht selten mit dem Maß ihrer Dethematisierung drängender wird, wird hier immer wieder durch die Aufrufung der vorgeschlagenen Systematik thematisch.

Kulturelle Bildung

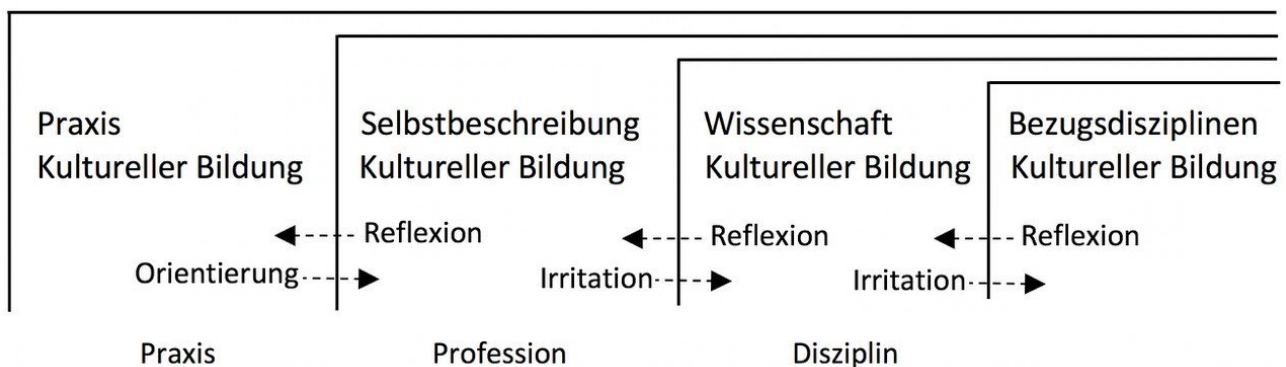


Abb. 1: Eine systemtheoretische Formulierung der Tagungsstruktur: Kulturelle Bildung als Einheit der Unterscheidung von Praxis, Selbstbeschreibung und wissenschaftlicher Reflexionsinstanzen

Die Tagung beginnt mit einer bezugswissenschaftlichen Irritation der Kulturellen Bildung: Mit Oliver Marchart konnte ein besonders exponierter – um nicht zu sagen: radikaler – Vertreter eines Pols im Spannungsfeld gewonnen werden, nämlich jenes, das man betritt, wenn man „Was tun?“ in der Kulturellen Bildung fragt. Marchart geht davon aus, dass „wir alle innerhalb eines politischen Horizonts [stehen], weshalb wir uns bewusst machen müssen, dass nicht allein politische Diskurse, sondern Sprache als solche politisch funktioniert“ (Marchart 2010, 57). Diese Universalitäts- und Ubiquitätsthese des Politischen ist in den Sozial- und Kulturwissenschaft heute derart etabliert, dass ihre Radikalität offenbar nicht mehr spürbar ist und dass niemand von sich oder anderen je zu verlangen scheint, sie eigens zu begründen. Folgt man der Darstellung von Marchart, die sich in der Hauptsache auf Gramsci stützt, gibt es für die Kulturelle Bildung im Ganzen und in jeder konkreten Situation nur zwei Optionen: unterdrücken oder gegen Unterdrückung kämpfen. Entweder Kulturelle Bildung bekämpft die hegemonialen Strukturen, als deren Teil sie selbst aus der Geschichte hervorgeht, oder sie reproduziert sie. Sich scheinbar neutral zu verhalten,

indem man beispielsweise mit einer Kindergruppe Klangimprovisationen ausprobiert oder jemandem Klavier beibringt, bedeutet, ebensolche hegemoniale kulturelle Strukturen zu reproduzieren (das Klavier als Symbol und die Klaviermusik als Zeugnis klassistischer, patriarchaler und kolonialer Strukturen wird bejaht, sie müssten aber wenigstens dekonstruiert werden).

In einer zweiwertigen Konflikttheorie sind Drittstellungen, Paradoxien, Ambivalenzen, Aufhebungen, Unklarheiten und Enthaltungen nicht abbildbar, mithin nicht existent. Wenn marxistischen Ansätzen über Foucault'sche Einflüsse das dialektische Denken entzogen wird, wird jede Position, die nicht klar „Ja“ sagt, zu einem „Nein“ abgerundet, da die dann noch übrig bleibende zweiwertige Konflikttheorie nicht mehr an Auflösevermögen besitzt.

Die Frage „Was tun?“ erhält hier dadurch jedenfalls eine denkbar klare Antwort: Kulturelle Bildung muss in den antihegemonialen Kampf eintreten, um nicht durch Enthaltung ebendiese hegemoniale Position zu reproduzieren und zu stärken. Jede Praxis der Kulturellen Bildung hat demnach die allgegenwärtigen, alles durchwirkenden Machtstrukturen vermöge des Gramsci'schen *buon senso* zu erkennen, zu analysieren, wenn möglich zu dekonstruieren, noch besser zu destruieren, und idealerweise durch bessere, emanzipatorische zu ersetzen.

Für die Tagung ist diese von Marchart vorgestellte Position also eine ideale Eröffnung, die – so könnte man meinen – eine ebenso klare Gegenposition formulieren ließe, derart ein Spannungsfeld entstehen lassend, in dem sich die jeweiligen Tagungsbeiträge verorten könnten. Allein, diese Gegenposition nach der etwa eine Politisierung der Kulturellen Bildung im Verweis auf eigene Vollzüge, Normen, Funktionen und Leistungen abgewiesen würde, ist nicht zu vernehmen. Eine andere, ebenfalls nicht artikulierte, Gegenposition wäre etwa die der post-kritischen Pädagogik, die auf der Grundlage einer Würdigung kritischer Analysen beispielsweise der Frankfurter Schule oder Foucault'scher Provenienz die These vertritt, dass Pädagogik eine affirmative Beziehung zu sich selbst als Profession, zur Welt und v.a. zu ihrer eigenen Praxis einnehmen muss, um überhaupt möglich zu sein (vgl. Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017).

Die moderne (im Sinne von vor-post-moderne) These, dass die Frage „Was tun?“ im Hinblick auf die originäre autonome Praxis der Kulturellen Bildung beantwortet werden muss und gerade nicht im Rückgriff auf externe, v.a. politische Diskurse und daraus resultierende Erwartungen, kommt jedenfalls als Gegenpol zur Keynote kaum zur Sprache. Lediglich Fabian Hofmann deutet in seinem Einführungsvortrag den Gedanken an, dass Kulturelle Bildung nicht nur als eine *spezifische* Handlungspraxis anzusehen ist (die allerdings noch nicht hinreichend systematisch beschrieben sei), sondern zudem in ihrer Praxis auf daraus folgende *Selbstbeschreibungen* angewiesen ist. Der Widerspruch dieser modernen Autonomie- und Differenzierungsthese zu Marcharts Ausführungen wird allerdings nicht expliziert oder bearbeitet.

Die Panelveranstaltung mit der NRW-Ministerin für Kultur und Wissenschaft Isabel Pfeiffer-Pönsgen, dem Sozialpädagogen Werner Thole, Anke Dietrich vom Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung, moderiert für Deutschlandfunk Kultur von Hans Dieter Heimendahl, geht ebenfalls geradewegs, aber auf anderem Terrain auf die Tagungsfrage zu. Durch die Anwesenheit der zuständigen Ministerin und die Rundfunkübertragung dominieren massenmediale und bildungspolitische Sprechweisen. Schlagworte wie Chancen, Potenziale, Teilhabe, Diversität, Dialog, Brücken bauen, kulturelle Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualität werden affirmativ ins Spiel gebracht, als gäbe es nicht zu all diesen Semantiken ein wissenschaftliches Aber. Es werden Forderungen nach einem früheren Ansetzen, einem Fit-Machen für die Bildungsbiografie vorgebracht; dazu Appelle an Studien und Evidenzbasierung; schließlich die Sichtweise auf Digitalität als

Bereicherung — neben Sprachungetümen der verwalteten Welt (Korn 1962) wie die Durchführung und Verankerung Kultureller Bildung (die zudem meist in eine Angebotsmetaphorik einbezogen wird). Diese können sozial-, kultur- oder geisteswissenschaftlich in diesem Rahmen nicht gebrochen, kaum auch nur irritiert werden. Die sich an diesen Punkten üblicherweise meldende Ökonomisierungskritik bleibt jedenfalls weitgehend stumm. Man könnte spekulieren, dass es das Verantwortungsgefühl gegenüber dem Feld nicht nahelegt, Politik und die zuhörenden Steuerzahler*innen darüber zu informieren, dass die üblichen Leistungserwartungen an die Kulturelle Bildung von dieser selbst im Großen und Ganzen nicht geteilt werden.

Kritik wird in der Diskussion allerdings im Hinblick auf die (allerdings von niemandem in der aktuellen akademischen Kulturellen Bildung vertretene) Position laut, dass Kulturelle Bildung eine besondere Nähe zu so etwas wie Hochkultur habe. Dagegen wird einhellig der Vielfalt, Teilhabe, Alltäglichkeit und der Bedeutung jugendkultureller, insbesondere digitaler Medien das Wort geredet. Eine Autonomisierung gegenüber den politischen Zumutungen, nach denen „Was tun?“ mit so etwas wie Transfereffekten zu beantworten wäre, wird allerdings kaum artikuliert.

Nach dem ersten Tag kann also der Eindruck entstanden sein, der Kulturellen Bildung mangle es an Widerstandswillen oder -kraft gegenüber nun schon zweierlei Formen politischer Heteronomisierungen, nämlich ihrer grundsätzlichen Verortung im Politischen (Keynote Marchart) und ihrem stillen Einvernehmen mit der Politik und deren Leistungserwartungen (Paneldiskussion).

Was die verschiedenen Panels betrifft, die den zweiten Tag prägen, überwiegen Berichte praxeologischer und phänomenologischer Forschungen zum Feld und zum Teil zu den Selbstbeschreibungen bzw. Diskursen der Kulturellen Bildung. Die eingangs formulierten Fragen der Tagung werden damit auf zwei Ebenen bearbeitet, während die Frage offen bleibt, ob die (empirische) Forschung selbst als Reflexionsinstanz der Kulturellen Bildung gesehen werden kann – und damit als integraler Teil der Kulturellen Bildung (s. Grafik oben) – oder ob es sich vielmehr um eine außenständige Forschungsposition handelt, die ebenso gut andere Felder in den Blick nehmen könnte, ohne ihre Forschungspraxis zu verändern. Wie ist vor diesem Hintergrund die Dominanz praxeologischer und phänomenologischer Ansätze zu interpretieren? Gibt es Eigenschaften des Forschungsfeldes Kultureller Bildung, die sich auf diese Weisen besonders erschließen lassen, oder werden hier lediglich bezugswissenschaftliche (v.a. sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche) Trends in die Reflexion Kultureller Bildung eingeführt? Gibt es überhaupt eine gemeinsame Basis dieser beiden wissenschaftstheoretisch doch sehr verschiedenen Theorien?

Offensichtlich ist ein besonderes Interesse an Materialität und Materialisierungen eine – wenn auch wenig tiefenscharfe – Schnittstelle. Ob der Fokus auf Leiblichkeit auf der phänomenologischen Seite den Verkörperungs- und Habituskonzepten auf der praxeologischen eine substantielle Anschlussmöglichkeit bietet, ist nicht ohne Weiteres vorauszusetzen, da schließlich Leiblichkeit im Paradigma der Subjektivität zu denken ist und nicht automatisch schon in dem der Subjektivierung bzw. der Verkörperung sozialer (d.h. dann Macht-)Strukturen.

Während der Tagung wurde allerdings deutlich, dass auch die phänomenologischen Beiträge bereit waren, die eingangs am Beispiel von Marchart problematisierte Konflikt- bzw. Machttheorie zu integrieren und somit die Schnittmenge zur Praxeologie zu maximieren. Machteffekte werden nicht – wie man es erwarten könnte – in aufwendigen, strengen Konstitutionsanalysen aufgewiesen. Wie viele Stufen von der Basis phänomenologischer Reduktionen müssten aufgebaut werden, bis man beispielsweise in einer

beobachteten Szene gemeinsamen Musizierens – alleine dies ist schon recht hochstufig – schließlich bei Subjektivierungen anlangte? Mit Husserls Gründlichkeit würde dies, wenn überhaupt möglich, sicherlich einige Bände erfordern. Wie in der Praxeologie nicht selten sind auch die phänomenologischen Zugänge hier wohl auch bereit, die Analyseergebnisse schon durch einen Analyserahmen (wie beispielsweise Subjektivierungs- oder Adressierungsanalysen) zu formatieren, wenn nicht gar vorwegzunehmen. Jedenfalls scheint das einvernehmliche Neben- und Miteinander phänomenologischer und praxeologischer Herangehensweisen nicht zuletzt durch die weitgehende Dethematisierung wissenschaftstheoretischer Fragen begünstigt. Um nur eine meines Erachtens zentrale zu nennen: Wie leistungsfähig kann ein Praxisbegriff sein, der die kulturpädagogisch und ästhetisch und besonders für den phänomenologischen Blick hoch relevanten Unterscheidungen von Wahrnehmung, Imagination, Erleben, Erfahrung, Beobachtung, Kommunikation, Handlung und Interaktion nicht scharfstellt? Wenn die wissenschaftliche Reflexion Kultureller Bildung auf Theorien zurückgreifen könnte, die hierbei klare Differenzierungen vorzunehmen in der Lage sind – wie überzeugend ist es, auf diese Differenzierungen im Verweis auf einen undifferenzierten Begriff zu verzichten?

Vielleicht hat diese Tagung durch ihre ungewöhnlich klare und überzeugende Struktur, auf die sich die Beitragenden – ebenso ungewöhnlicherweise – sehr weitgehend eingelassen haben, dazu geführt, dass am Ende dieses anspruchsvollen (im Sinne von: viel verlangenden) Desiderats einer mitlaufenden wissenschaftstheoretischen bzw. metatheoretischen Reflexionsebene formuliert werden kann.

Verwendete Literatur

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth (Milky Way): punctum books.

Korn, Karl (1962): Sprache in der verwalteten Welt. München: dtv.

Krönig, Franz Kasper (2022): The politicization of the educable child through aethereal power. In: childhood & philosophy 18 (Feb. 2022):1-15. doi: [10.12957/childphilo.2022.63214](https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.63214).

Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz. Berlin: Suhrkamp.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Franz Kasper Krönig (2022): Kommentar zum Abschluss der 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kommentar-zum-abschluss-12-tagung-des-netzwerks-forschung-kulturelle-bildung>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>