

## Rezensionen



Burkhard Hill, Tom Biburger und Alexander Wenzlik

### **Lernkultur und Kulturelle Bildung.**

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

München: kopaed, 2008. 190 Seiten

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

€ 16.80; CHF 30.90

Existenz als holistischer Anspruch an (schulische) Lernorganisation –  
praxisorientierte Einblicke in eine Allianz von Schul- und Kulturpädagogik

*Daniela Küllertz*

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

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

## Rezensionen

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

Als wesentliche Probleme der Kooperation von Schulen mit Trägern und Akteuren Kultureller Bildung im Kontext von Schulentwicklungsprojekten werden konzeptionelle und organisatorische Differenzen und Spannungen benannt (vgl. ZACHARIAS, KAHLERT, LIEBE, WENZLIK, BIBURGER, DE BRUIN im Band), wozu auch ein fehlendes gemeinsames Grundverständnis von Bildung gehöre (vgl. etwa ZACHARIAS). Trotz dieser Problemlagen sei eine Kooperation im Hinblick auf die Veränderung von Lernkulturen durch Kulturelle Bildung und im Hinblick auf die Erfahrungen im benannten Praxisprojekt wünschbar. Kulturelle Bildung wird in den verschiedenen Beiträgen vor allem im Hinblick auf den Stellenwert ästhetischer Praxen für die (Aus-)Bildung holistischer Kompetenzen zur Lebensbefähigung entworfen. Betont wird der Stellenwert der Eigentätigkeit der Lernsubjekte und der lebenspraktischen Motivation zum Lernen. So versteht ZACHARIAS kulturelle Bildung als Welterfahrungs- und -erkenntnisform, deren Kern ästhetische Praxis sei, in welcher die Lern- und Bildungssubjekte mit künstlerischen Methoden Lebens- und Vorstellungswelten erkunden sollen. Max FUCHS stellt in seinem Beitrag das Konzept Kultureller Bildung der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) vor, welches mit der Anerkennung nonformaler Bildung und dem Stellenwert von Schlüsselkompetenzen auf die Sichtbarmachung von Lernprozessen orientiere. LIEBAU skizziert kulturpädagogische Bezugspunkte eines anthropologisch begründeten Bildungsverständnisses, wie etwa die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit, die Orientierung an Gesundheit und Wohlbefinden, die Akzeptanz von Verletzlichkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, symbolische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit, wobei die konstatierte besondere Bildungsbedeutung von Tanz und Theater im Beitrag nicht so ganz nachvollziehbar wird. KAHLERT plädiert in seinem Beitrag für eine Ästhetisierung des Lernens (wie etwa die Anregung zu Imagination), wodurch die Wahrnehmung der Lernsubjekte derart stimuliert werden soll, dass sie zur Suche nach zuverlässigem Wissen angetrieben werden. Offen bleibt allerdings, weshalb ausgerechnet Schule und Unterricht verlässlicheres Wissen bieten sollten als andere Instanzen. LIEBE

## Rezensionen

referiert in ihrem Beitrag das erweiterte Bildungsverständnis des 12. Kinder- und Jugendberichtes, welches allerdings vor dem historischen Hintergrund der Bildungstheorie keine neuen Erkenntnisse offeriert. Die hier vorgenommene Unterscheidung von Bildungsorten und Bildungsprozessen mache deutlich, dass Bildung und Kompetenzerwerb auch unter nonformalen Rahmenbedingungen stattfinden würde, wofür es empirisch hinlänglich Anhaltspunkte gäbe. Für WENZLIK zeichnet sich Kulturelle Bildung durch das WIE der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus, wobei eigentätiges Lernen und selbstbestimmte Bildung, Lebensweltorientierung, das Arbeiten mit künstlerischen Mitteln und das Körperliche eine wichtige Rolle spielen. BIBURGER argumentiert, im Theaterraum als virtuellem Möglichkeits- und Freiraum würden junge Menschen lernen, Gefühle auszudrücken oder überhaupt erst Zugang zu diesen zu bekommen – der Schritt zur Darstellung verkörpere dabei intensives Verstehen und Lernen fürs Leben. Für HAGER liegt in der Praxis der Einbildungskraft eine reflexivitätskonstitutive Wahrheit, die es erlaube, sich über eigene, innere Bilder (Symbole) zu verständigen und Körperwissen zu erfahren. DE BRUIN bezeichnet Wirkungspotenziale des Tanzes, beispielsweise vertiefte körperliche Wahrnehmung und erweiterte Befähigung zur sprachlichen Selbstverständigung, wobei teilweise offen bleibt, wie man sich deren Konstitution durch Tanz genau vorstellen kann.

Der Begriff Lernkultur wird in den verschiedenen Beiträgen unterschiedlich akzentuiert, wobei die deskriptive Verwendung dieses Begriffes sich allgemein auf eine Perspektivverschiebung hin zur Erfassung komplexer Praxen aller an Lernsettings beteiligten Akteure richtet. FINK, welcher sich am systematischsten mit dem Begriff Lernkultur beschäftigt, versteht unter Lernkultur eine „(...) differenzierte soziale Praxis im Sinne einer konkreten symbolischen Ordnung (...)“ (2008: 92), die zum Zweck des Lernens hergestellt wird. Gefragt wird hier danach, was von wem warum als `lernen` verstanden wird und wie Lernprozesse initiiert werden. Es bleibt jedoch offen, wie in diesem auf Lern-Zweck abstellenden Begriffsverständnis nonformale Lern- und Bildungsprozesse in den Blick geraten können. Andere Autoren wie beispielsweise WENZLIK verfolgen ein normatives Verständnis von (lebendiger) Lernkultur, die sich durch das Zulassen von Störungen, Teilhabe und Veränderungen in einem offenen, auf das Körperliche bezogenen Prozess auszeichne.

## Rezensionen

Die Autoren benennen wichtige Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Schule und Kultureller Bildung vor dem Hintergrund problematischer Erfahrungen im benannten Praxisforschungsprojekt. KAHLERT plädiert etwa für die Ästhetisierung pädagogischen Handelns, womit die Ausbildung einer balancierenden Haltung gemeint ist, die Distanz und Engagement, Routine und Offenheit für Neues gleichermaßen ermögliche. WENZLIK schlägt in seinem Beitrag die Koexistenz verschiedener (schulischer und kulturpädagogischer) Lernmodi vor, wobei Supervision und die Aus- und Fortbildung jeweiliger Pädagogen unterstützen sollen. Guido POLLAK plädiert für hochschuldidaktische Veränderungen in der Lehrerbildung als wichtigen Beitrag zur Entwicklung neuer Lernkulturen. LIEBE konstatiert in ihrem Beitrag, dass die besondere Qualität der Kinder- und Jugendarbeit in ihren weniger formalisierten und standardisierten Settings liege, wobei Freiwilligkeit, Frei- und Gestaltungsräume, Verantwortungsübernahme, wechselseitige Achtung und Lebensweltorientierung relevante und nicht weg zu organisierende Handlungsorientierungen seien (LIEBE 2008: 111).

Hinsichtlich der empirischen Erforschung des thematisierten Problemfeldes Kultureller Bildung konstatiert HILL ein Forschungsdesiderat, welches darin bestehe, „(...) über den exemplarischen Einzelfall hinaus zu Erkenntnissen und Modellen zu kommen (...)“ (2008: 180), die die Entwicklung übertragbarer Modelle und Strategien erlauben. Eine gegenstandsangemessene Forschung kann auf das Inventar qualitativer Sozialforschung zurückgreifen und könne sich nicht am bildungspolitischen Erwartungsdruck orientieren. Im Sinne jener Gegenstandsangemessenheit sei der sinnvolle Einsatz standardisierter Erhebungsinstrumente zur Messung von Effekten kulturpädagogischer Maßnahmen, argumentiert EBERLE am Beispiel des Praxisforschungsprojektes „Leben lernen“. Im benannten Praxisprojekt wurden im Rahmen einer Begleitforschung teilnehmende Beobachtung, Videografie, Einzelfallstudien, Interviews und Fragebogenerhebung trianguliert. Für POLLAK liegt ein wichtiges Forschungsdesiderat von Lernkulturforschung in der Lehrerbildungsforschung, die im Hinblick auf Fragen des Kompetenzerwerbs von Lehrern keine empirischen Wirksamkeitsstudien vorweisen könne.

### Fazit

Dem Anspruch, aktuelle Anforderungen an Kulturelle Bildung besonders im Kontext der Kooperation mit Schulen zu thematisieren und relevante Vorschläge zur Weiterentwicklung des Feldes zu liefern, wird der hier vorgestellte

## Rezensionen

te Sammelband gerecht. Die Autoren der Einzelbeiträge machen Vorschläge für den Umgang mit konzeptionellen und organisatorischen Spannungen zwischen verschiedenen kulturpädagogischen Handlungsbereichen. Der durch das Anknüpfen an den bildungspolitischen Diskurs über Kulturelle Bildung und Schulentwicklung in vielen Beiträgen zu findende didaktische Duktus und die starke lerntheoretische Ausrichtung der meisten Beiträge führt stellenweise zu einer verkürzten Darstellung von Bildungsprozessen. In der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion hat die „(...) Vorstellung eines nicht-teleologischen, außerhalb der Verfügung des Subjekts liegenden Bildungsgeschehens“ (vgl. LÜDERS 2007: 54, vgl. auch SCHÄFER 2004, 2003, 1998, vgl. auch MAROTZKI 1990) an Bedeutung gewonnen. Eine genauere Verhältnisbestimmung zwischen dieser Offenheit des Bildungsgeschehens und der Vorstellung der Vermittlung von Bildungs- und Lernzielen scheint mir daher notwendig und steht noch aus. Dem entspräche auch der in den Einzelbeiträgen immer wieder betonte lern- und bildungstheoretische Stellenwert von Freiräumen und die Rede von Kultureller Bildungsarbeit als Schaffung eines Möglichkeitsraumes, als auch die thematisierte Wichtigkeit des Emotionalen für Lern- und Bildungsprozesse.

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

### Literatur

CASTORIADIS, Cornelius (1997) Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. 2. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp

HILL, Burkhard / BIBURGER, Tom / WENZLIK, Alexander (2008) Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed

## Rezensionen

JOAS, Hans (1999) Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp

JUNG, Matthias (2005a) Freiheit in Hirnforschung und Alltagserfahrung - von der Handlung zur Artikulation und zurück, In: DIERKEN, Jörg / SCHELIHA, Arnulf v. (Hg.): Freiheit als Signatur des Protestantismus. Tübingen

JUNG, Matthias (2005b) Making us Explicit" - Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. IN: Schlette, Magnus / JUNG, Matthias: Anthropologie der Artikulation - Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann

JUNG, Matthias (1999) Erfahrung und Religion. Grundzüge einer hermeneutisch-pragmatischen Religionsphilosophie. Alber: Freiburg

LÜDERS, Jenny (2007) Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript Verlag

MAROTZKI, Winfried (1990) Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag

NUSSBAUM, Martha (2003) Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press

SCHÄFER, Alfred (2004) Über Schwierigkeiten beim Versuch, die Welt zu moralisieren. Zur Perspektive eines christlichen Dogon auf die magische Macht der Schreine. In: Schäfer, Alfred / Wimmer, Michael (Hrsg.): Tradition und Kontingenz. Münster: Waxmann, S. 155-167

SCHÄFER, Alfred (2003) Leerlaufende Auflehnung. In: Koller, H.-C./Kokemohr, R./Richter, R. (Hrsg.): "Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart". Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland, Münster: Waxmann, S. 57-69

## Rezensionen

SCHÄFER, Alfred (1998) Rituelle Subjektivierungen. In: Schäfer, Alfred / Wimmer, Michael (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen. Opladen: Leske & Budrich, S. 165-182

SHUSTERMAN, Richard (2005) Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil. Berlin: Akademie Verlag

SHUSTERMAN, Richard (2005) Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil. Berlin: Akademie Verlag

TAYLOR, Charles (1996) Quellen des Selbst. 1. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp

TAYLOR, Charles (1992) Negative Freiheit?: Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp