



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung

Die Förderrichtlinie



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2	Wirkungen der kulturellen Bildung und Kompetenzerwerb	32
Kulturelle Erfahrungswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	4	Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkung ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen	34
Kulturelle Bildung im Jugendalter	6	Musikalische Interventionen für nachhaltige Eingliederung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender	36
Wie Jugendliche in Szenen, Einrichtungen und Biographien populäre Musik lernen	8	Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen	38
Postdigitale kulturelle Jugendwelten	10	Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?“ ..	40
Transkulturelle Dimensionen kultureller Bildung	12	Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum	42
Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung.	14	Kulturelle Bildungsforschung im Tanz	44
Transkulturelle Praktiken im post-migrantischen Theater und Schule	16	Kulturpartizipation	46
Fremde spielen	18	Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland	48
Lehr- & Lernsettings: Orte, Akteure und Rahmenbedingungen	20	Zusammenfassung und Ausblick	50
Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten	22	Register	52
Aufseher – Vermittler – Animateure	24	Impressum	57
Lernbegleitung im Blindflug?	26		
Kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings	28		
Kultur in der Lehrerbildung	30		

Einleitung

Teilhabe und Transfereffekte: Grundlagenforschung zur kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung umfasst sowohl die eigene produktive und kreative Auseinandersetzung mit den Künsten als auch die aktive Rezeption von Kunst und Kultur. Durch die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt können Menschen sich ihres eigenen Standpunkts vergewissern, ohne dabei die Offenheit für Unbekanntes zu verlieren.

In selbstbestimmten Bildungsprozessen erlangen sie Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und vertiefen Kompetenzen – manchmal sogar „ganz nebenbei“. So stellt kulturelle Bildung gerade da, wo Menschen sich von tiefgreifenden Entwicklungen wie der Globalisierung oder der Digitalisierung herausgefordert fühlen, wertvolles Orientierungswissen bereit.

Für die Relevanz der kulturellen Bildung, für die es bildungstheoretisch viele gute Argumente gibt, spricht auch die individuelle Erfahrung: Wohl fast jeder, der sich schon einmal kreativ und gestaltend mit Kunst und Kultur auseinandergesetzt hat, kann davon berichten, wie bereichernd kulturelle Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung ist. Gemeinsame Proben für eine Theateraufführung schulen die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, in einem Zeichenkurs wächst mit den künstlerischen Kompetenzen auch die Fähigkeit, Emotionen wahrzunehmen und auszudrücken und das Erlernen eines Instruments kann eine langanhaltende Begeisterung für Musik nähren.

Dennoch gab es bis vor wenigen Jahren nur wenige systematische Erkenntnisse darüber, wie genau kulturelle Bildung eigentlich wirkt. Auch darüber, welche Zielgruppen wie erreicht werden können und unter welchen Bedingungen kulturelle Bildungsprozesse gelingen, war nur wenig erforscht. Stattdessen kursierten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis stellenweise überzogene Erwartungen darüber, was durch kulturelle Bildung erreicht und welche Probleme durch sie gelöst werden könnten.

Gleichzeitig hatten erste empirische Erkundungen zur Wirkung der Modellprogramme „Jedem Kind ein

Instrument“ und der Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“ deutlich gemacht, dass kulturelle Bildung für die empirische Bildungsforschung ein vielversprechendes Forschungsfeld darstellt.

Um dieses Feld genauer zu vermessen, förderte das BMBF 2014 eine systematische Bestandsaufnahme durch die Universität Erlangen zum Status der Forschung zur kulturellen Bildung. Unter Einbezug zahlreicher Expertinnen und Experten aus verschiedenen Feldern wurden vorliegende Studien systematisiert, kritisch diskutiert und schließlich auf dieser Grundlage die drängendsten Forschungslücken identifiziert.

Insbesondere fehlten methodisch fundierte Erkenntnisse darüber, welche Art von Angeboten Teilhabemöglichkeiten für welche Zielgruppen eröffnet, welche künstlerischen Wirkungen und Transferwirkungen kultureller Bildung empirisch nachgewiesen werden können und was Qualität in der kulturellen Bildung bedeutet.

Es zeigte sich darüber hinaus, dass Forschungslücken nicht nur die empirische Überprüfung von Wirksamkeitshypothesen betrafen, sondern es der Forschung zur kulturellen Bildung noch an etwas anderem fehlte: Die meisten empirischen Studien blieben nämlich in erster Linie in ihren fachdidaktischen Herkunftsdisziplinen verhaftet – etwa der Musikpädagogik oder der Medienpädagogik. Nur selten aber wurden deren Ergebnisse aufeinander bezogen. Als das BMBF im Januar 2015 seine „Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“ veröffentlichte, verfolgte es damit also mehrere Ziele: Einerseits wollte es einen Impuls für die theoretische und methodische Weiterentwicklung der Forschung zur kulturellen Bildung setzen, andererseits sollte die Richtlinie einen Beitrag zu einem interdisziplinären community building leisten und so das Forschungsfeld stärken. Die Resonanz auf die Veröffentlichung der Richtlinie untermauerte, wie groß der Bedarf war: Über 156 Skizzen für Forschungsprojekte wurden eingereicht. Daraus wurden schließlich 18 Projekte zur Förderung ausgewählt.

Zum Abschluss dieser Forschungsförderung fasst die Broschüre zentrale Ergebnisse aus den 18 Forschungsprojekten in kurzen Texten zusammen. Dazu wurden die Projekte in vier Schwerpunkte unterteilt, deren

Ergebnisse in einem thematischen Zusammenhang stehen. Den ersten von vier Schwerpunkten bilden die Projekte, die sich mit den **kulturellen Erfahrungswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen** befassen. In diesen vermischen sich Erfahrungen aus dem digitalen und analogen Raum genauso wie aus informellen, non-formalen und formalen Bildungssettings auf eine produktive Weise.

Wie **(trans-)kulturelle Bildung** dazu beitragen kann, Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu problematisieren und wo sie Gefahr läuft, diese Grenzen zu verfestigen, zeigen die Ergebnisse der Projekte, die im zweiten Schwerpunkt vorgestellt werden. Die Projekte des dritten Schwerpunkts widmen sich Lehr- und Lernsettings der kulturellen Bildung, die etwa in Bezug auf die professionelle Sozialisation von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, oder auf Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden untersucht werden. Den letzten der vier Schwerpunkte bilden die Projekte, die sich **Fragen nach Wirkungen und Kompetenzerwerb** angenommen haben. Hier wurden Modelle und Instrumente entwickelt und verbessert, mit denen etwa Tanzkompetenz oder musikpraktische Kompetenzen gemessen werden können, zudem konnten beispielsweise auch positive Effekte von partizipativen Bildungsangeboten nachgewiesen werden. Den Abschluss bildet die Vorstellung einer Bevölkerungsbefragung, mit der erstmals in Deutschland Muster in der **Kulturpartizipation** im Vergleich zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen untersucht wurden.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Projekte können Praktikerinnen und Praktikern helfen, die spezifischen Voraussetzungen, unter denen sie arbeiten, besser zu verstehen – und damit besser zu berücksichtigen¹. Sie bieten zahlreiche Anregungen, um Angebote mit Blick auf die jeweiligen Zielgruppen und Ziele passgenauer zu gestalten und um die eigene Professionalität und pädagogische Haltung zu reflektieren. Patentrezepte für die Praxis gibt es freilich nicht – wohl aber Einblicke in Projekte, die mit avancierten Forschungsdesigns komplexe Zusammenhänge herausarbeiten konnten.

Dabei zeigte sich in den Projekten oft, dass die Potenziale der kulturellen Bildung dort liegen, wo sie ungewöhnliche Perspektiven einnimmt, etwa indem sie das Nicht-Perfekte als Ressource erkennt oder der Nicht-Migration genauso viel Aufmerksamkeit widmet wie der Migration.

Auch das Blickfeld der Forschung konnte die Richtlinie erweitern. Einige Projekte entwickelten neue Methoden, die Forschung und Praxis miteinander verbinden, und verfeinerten bzw. entwickelten Erhebungsinstrumente, mit denen Phänomene wie Bildkompetenz und tänzerische Kreativität gemessen werden können. Andere Projekte lieferten entscheidende Beiträge zur theoretischen Auseinandersetzung und Methodenentwicklung, so dass der empirische Forschungsstand entschieden verbessert werden konnte: Kritische, diskursanalytische Methoden widmeten sich Begriffen der kulturellen Bildung, historische Forschungen der Akteure, Institutionen, performativen Praktiken und medialen Kontexte der kulturellen Bildung. Quantitative Studien konnten die Verfügbarkeit grundlegender, valider Daten zum Gegenstandsbe- reich verbessern und qualitative Forschungen konnten neue Perspektiven des Verstehens kultureller Bildungsprozesse eröffnen.

Gesellschaftliche Teilhabe setzt eine gute Praxis der kulturellen Bildung voraus. Und für eine gute Praxis ist eine exzellente Forschung unabdingbar. Zu diesen Zielen trägt die Förderrichtlinie bei.

Einen Einblick in die 18 geförderten Vorhaben erhalten Sie in dieser Broschüre zu den Punkten: **die Idee, der Weg, das Fazit, ...und jetzt?**. Entsprechende Infoboxen erläutern spezifische Begriffe. Kurze Stellungnahmen von Experten aus dem Feld der kulturellen Bildung geben interessante Impulse und Anregungen aus ihrer eigenen Arbeit. Kontaktdaten **der Projektleitenden** finden Sie auf den letzten Seiten der Broschüre.

¹ Neben dieser Broschüre ist ein wissenschaftlicher Sammelband in Arbeit, der die Methoden und Ergebnisse aus den Projekten detailliert vorstellt und diskutiert: Annette Scheunpflug / Susanne Timm (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde, 2020.



Kulturelle Erfahrungswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Die große Bedeutung kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ist sowohl von gesellschaftlicher, politischer als auch schulischer Seite anerkannt. Neben der kulturellen Bildung in der Schule eröffnet vor allem außerschulische kulturelle Bildung Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kunst und Kultur unabhängig von Herkunft und sozialem Status.



Kulturelle Bildung im Jugendalter

Aktivitäten, Interessen, Erwartungen, Valenzen

Kulturelle Bildung ...

ist hier ein Sammelbegriff für vielfältige Bildungsangebote und -prozesse in verschiedenen Sparten und beinhaltet künstlerische, musische, theater-, tanzpädagogische und mediale Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche. Sie bietet Lerngelegenheiten und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, ist entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und umfasst schulische wie außerschulische kulturelle Bildungsangebote. Die Nutzung von Angeboten ist beeinflusst von familiären Hintergrundvariablen wie elterlichem Bildungsstand und Einkommen.

Die Idee

Jugendliche kommen auf sehr unterschiedliche Weise mit kultureller Bildung in Kontakt. Das kann verschiedene Gründe haben: Manche Jugendliche sehen keinen besonderen Wert im Umgang mit Kunst und Kultur oder haben wenig bis kein Interesse am Umgang mit Künsten der sog. Hochkultur. Es ist jedoch noch wenig darüber bekannt, wie Jugendliche insbesondere mit digitalen Medien und neuen Kunstformen umgehen. Zudem fehlen geeignete Instrumente, um die Motivation zur Ausübung kulturell-bildender Betätigung in verschiedenen Sparten und Formaten zu erfassen.

Die Entwicklung passgenauer kultureller Angebote für Jugendliche setzt jedoch Kenntnisse über individuelle Beweggründe für verschiedene Betätigungen voraus. Das Forschungsprojekt nahm besonders außerschulische und nicht angeleitete Aktivitäten Jugendlicher in den Fokus und fragte auf verschiedenen Wegen nach individuellen Motiven der Jugendlichen, künstlerisch

und kulturell aktiv zu werden. Leitende Fragestellungen waren dabei:

- Welchen kulturell-bildenden Tätigkeiten gehen Jugendliche in ihrer Freizeit nach?
- Warum gehen sie diesen Tätigkeiten nach?

Hierzu wurden die Jugendlichen auch nach ihren Gefühlen gefragt, die sie bei der Ausübung kulturell-bildender Tätigkeiten empfinden, sowie nach individuellen Wertbeimessungen und Erwartungen in Verbindung damit.

Informelle kulturelle Bildung...

meint selbst- oder nicht-organisierte Betätigungsformen, ausdrücklich auch mit digitalen Medien. Die Betätigung in informellen Bereichen kultureller Bildung ist weniger abhängig von familiären Hintergrundvariablen. Sie wird von Jugendlichen selbst nicht notwendigerweise als kulturell bildsam benannt. In der Forschung ist wenig bekannt über Potentiale informeller kultureller Bildung sowie über individuelle Beweggründe Jugendlicher. Zu den informellen Betätigungen können Tanzgruppen ebenso zählen wie freizeithliches Musikhören, Zeichnen, der Umgang mit Musik-Apps oder einer Filmschnitt-Technik, die Gestaltung eines Youtube-Kanals oder Fotografieren.

Der Weg

Um diese Fragen nach kulturellen Aktivitäten Jugendlicher beantworten zu können, wurde im Rahmen des Projekts in zwei Schritten ein Fragebogen für Jugendliche entwickelt.

Im ersten Schritt wurden in einer qualitativen Teilstudie mit 37 Jugendlichen leitfadengestützte Interviews geführt. Die Interviews wurden in Bezug auf individuelle, peerbezogene und familiäre Beweggründe der Teilnehmenden ausgewertet. Damit konnten zu unterschiedlichen Freizeitaktivitäten verschiedene Motivationsquellen beschrieben werden.



Aufbauend auf den Erkenntnissen dieser ersten Teilstudie wurde im zweiten Schritt ein Fragebogen erstellt, der geeignet ist, die komplexen Beweggründe von Jugendlichen zu erfassen. Insgesamt 270 Schülerinnen und Schüler wurden daraufhin mit Hilfe des Fragebogens nach Tätigkeiten gefragt, denen sie in ihrer Freizeit nachgehen, nach Beweggründen warum sie dies tun und nach ihren Gefühlen dabei.

Das Fazit

Innerhalb der Interviewstudie waren die Bereiche Bewegung und Sport am stärksten vertreten. Insgesamt wurde in 21 von 37 Interviews über eine sportliche Tätigkeit als eine kulturell-bildende Tätigkeit von Jugendlichen gesprochen, am zweithäufigsten wurde Tanzen thematisiert (13 der Befragten). Damit ist der Bereich Bewegung und Sport am stärksten vertreten.

Non-formale Bildung...

meint Bildungsarbeit, welche außerhalb des formalen Schulsystems organisiert ist, sich an ein definiertes Zielpublikum richtet und spezifische Bildungsziele verfolgt, z.B. städtische Musikschulen oder Jugendkunstschulen.

Auch der Besuch von Jugendzentren und die Beschäftigung mit digitalen Medien wurde von den Interviewten häufig als außerunterrichtliche Tätigkeit angegeben. Unter die letztgenannte Rubrik fällt vor allem app-basiertes Musizieren und Tanzen. Aktives Musizieren wurde von sechs und Kochen von zwei Jugendlichen besprochen. Lesen, Musik hören, Zeichnen und Freunde treffen wurden jeweils nur von einer Person angegeben.

Die Studie hat ergeben, dass Spaß der wichtigste Beweggrund für Jugendliche ist, kulturelle Aktivitäten auszuüben. Wurden Jugendliche aufgefordert, noch genauer zu erläutern, weshalb ihnen etwas Spaß macht,

wurden die Bewältigung von Gefühlen oder die Möglichkeit, sich mit Peers, also Gleichaltrigen zu treffen als weitere Gründe angeführt.

Als Unterschied zwischen den Angebotsformaten zeigte sich, dass Jugendliche besonders bei non-formalen Tätigkeiten einen zusätzlichen persönlichen Nutzen über die reine künstlerische Betätigung hinaus nannten. Sich autonom zu fühlen, tauchte wiederum verstärkt bei informellen Tätigkeiten als Beweggrund auf, und zwar häufig auch in Verbindung mit Äußerungen darüber, dass genau diese Autonomie einen besonderen individuellen Wert darstellt.

... und jetzt?

Die entwickelten Forschungsinstrumente, insbesondere der Fragebogen mit den verschiedenen Skalen werden im Sinne des Wissenstransfers innerhalb der Wissenschaft für weitergehende Forschung zur Verfügung gestellt.

Die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse zu kulturell-bildenden Tätigkeiten Jugendlicher und deren Beweggründe sollen sowohl in die Lehrerbildung der Universität Kassel einfließen als auch als Grundlage für die Weiterentwicklung von Angeboten kultureller Bildung dienen. Die Ergebnisse bieten Anhaltspunkte, nachzufragen und aufzuhorchen, sollte ein Desinteresse an Kunstformen geäußert werden. Ebenso können Angebote an bestimmten Kunstformen nach Qualitätsmerkmalen angepasst und bedarfsgerecht gestaltet werden, die Jugendliche selbst als besonders relevant erachten. Vorwiegend bei informellen, selbst-organisierten Tätigkeiten wird Autonomie häufig als Grund der Betätigung genannt. Diesem Bedürfnis nach Freiheit in der Teilhabe an kultureller Bildung kann auch in stärker formalisierten Angeboten entgegengekommen werden. Die Ergebnisse der Studie können somit dazu beitragen, die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an kultureller Bildung zu erhöhen.

Kulturelle Bildung im Jugendalter (KuBiJu)

Zuwendungsempfänger: **Universität Kassel**

Projektleitung: **Dr. Caroline Theurer**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 52

Wie Jugendliche in Szenen, Einrichtungen und Biographien populäre Musik lernen

Transferwirkungen kultureller Bildung zwischen kollektiven Jugendszenen, individuellen Jugendbiographien und institutionellen Arrangements in Schule, Musikschule und Jugendarbeit

Non-formale Settings

Lernorte und Gegebenheiten, in denen Lernen stattfindet, die nicht zu einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung gehören und üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung führen. Gleichwohl ist non-formales Lernen systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel.

Die Idee

Kulturelle Bildung im Bereich Musik findet sowohl in Institutionen wie Schule und Musikschule als auch außerschulisch, in eher non-formalen Settings wie Peer-Groups und Musikszenen statt. Jüngere Forschungen betonen die eher informellen Lernprozesse im Bereich der populären Musik und ihrer Szenen. Bislang fand nur selten ein wissenschaftlich interdisziplinärer Austausch darüber statt, in welchem Verhältnis die informellen und formellen Lernprozesse stehen, und wie sie sich miteinander vergleichen lassen. Dieser Forschungslücke widmet sich dieses Projekt.

- Welche Musiklernorte gibt es in der Lebenswelt von Jugendlichen?
- Erleben Jugendliche Verbindungen zwischen verschiedenen Arten, Orten und Umständen des Musiklernens?

Der Weg

Das Projekt untersuchte verschiedene Musiklernorte innerhalb jugendlicher Lebenswelten vom Musikunterricht an Schulen, über verschiedene Arten von Instrumentalunterricht bis zur Probe des Gesangsvereins. Es wurde untersucht, welche Verbindungen Jugendliche zwischen den Lernorten und den dort stattfindenden Lernprozessen erleben und wie sie diese beschreiben. Im Fokus stand das Lernen im Bereich der populären Musik, insbesondere Musik, die in Bands gespielt wird. Insgesamt wurden 13 biographisch fokussierte Interviews mit Jugendlichen durchgeführt, die in verschiedenen Bandkontexten Musik machen. In der Methodik des Interviews lässt sich danach differenzieren, wie bedeutsam ein Lernort für den Jugendlichen im Vergleich zu einem anderen ist. Außerdem wird beschrieben, ob sich die Relevanz von Musiklernorten im Laufe der Biographie geändert hat.

Informell und formales Lernen...

Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder beiläufig). Formales Lernen findet üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt, ist strukturiert und führt zur Zertifizierung.



Das Fazit

Ein erstes Ergebnis des Forschungsprojekts besteht in der differenzierten Beschreibung jugendlicher Lebenswelten und der darin enthaltenen Musiklernorte wie u. a. „Kindergarten“, „Gesangsverein“, „Gitarrenunterricht 1 + 2“, „zu Hause“, und „Bandprobe“. Lernorte können hinsichtlich verschiedener Attribute zwischen formal und informell verortet werden. Beispielsweise ist der Lernort „privater Gitarrenunterricht“ über den festen Zeitrahmen formalisiert, tendiert inhaltlich jedoch aufgrund des nicht vorhandenen Lehrplans zur Informalität. Mit dem Lernort im Studio des Gitarrenlehrers liegt privater Gitarrenunterricht zwischen den Polen „Formalität“ und „Informalität“. Solche Spannungen, die jeden Lernort und jede Lernsituation prägen, können auf Grundlage der Ergebnisse des Projekts dargestellt, analysiert und eingeordnet werden.

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass sich Verbindungen, die Jugendliche zwischen musikbezogenen Lernorten und den dort stattfindenden Lernprozessen erleben und verbalisieren, entsprechend benannt werden können. Solche Verbindungen können den Transfer von Wissen und Können und auch gemeinsame Ziele, die an unterschiedlichen Lernorten verfolgt werden beinhalten (z. B. „einen eigenen Stil entwickeln“). Verbindungen über materielle Aspekte (z. B. Instrumente) können hergestellt werden. Der Prozess, in dem Jugendliche einen neuen Lernort produktiv mit anderen, gewohnten Lernorten in Verbindung setzen, lässt sich als Integration des neuen Orts in die Lernumgebung der Person beschreiben. Solch ein In-Verbindung-Setzen verschiedener Lernorte stellt einen wichtigen Bestandteil des Lernens von populärer Musik durch Jugendliche dar.

... und jetzt?

Jugendliche sind in der Lage, zwischen unterschiedlichen Settings der kulturellen Bildung produktive Verbindungen herzustellen – selbst zwischen solchen Orten, die scheinbar gänzlich verschiedenen kulturellen Welten zugehören. Eine produktive Integration diverser Lernorte in eine Lernbiografie ist ein individueller Vorgang. Dabei fungieren manchmal Peers, manchmal aber auch Pädagoginnen und Pädagogen der kulturellen Bildung (z. B. Band-Coaches) als Impulsgeberinnen und Impulsgeber für solche Integrationsprozesse. Die Erkenntnisse aus dem Projekt könnten somit Grundlage sein, in der musikpädagogischen Praxis diese individuellen Verbindungen zwischen Lernorten noch aktiver in das Musikklernen zu integrieren. Besonders für Musikpädagogen in formalen und non-formalen Lernumgebungen könnte dies im Sinne der individuellen Förderung im Musikunterricht genutzt werden.

Wie Jugendliche in Szenen, Einrichtungen und Biographien populäre Musik lernen (Pop-Musik-Lernen)

Zuwendungsempfänger: **Universität Siegen**

Projektleitung: **Prof. Dr. Florian Heesch | Prof. Dr. Thomas Coelen | Prof. Dr. Gabriele Weiß**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 52

Postdigitale kulturelle Jugendwelten

Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt

Post – digital

Digitale Medien sind allgegenwärtig und haben die Strukturen der Gesellschaft auf sichtbare und unsichtbare Weisen nachhaltig verändert. Sie sind ein selbstverständlicher Teil des Lebens geworden – so selbstverständlich, dass unsere Kultur als post-digital bezeichnet werden kann.

Die Idee

Die Nutzung neuer Medien hat sich in den letzten Jahren rasant gewandelt. Die heutigen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind zunehmend durchzogen von digitalen Netzwerken, mobilen Gadgets, Apps und Algorithmen. Dieser Zustand, der kulturelle Gefüge und ästhetische und künstlerische Praktiken tiefgreifend und in vielerlei Hinsicht berührt, wird im aktuellen Diskurs als „postdigitaler Zustand“ bezeichnet. Die heutigen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind zutiefst von diesem Wandel geprägt. Das Projekt untersuchte erstmals ausführlich, wie sich der digitale Wandel auf die künstlerisch-kreative Praxis, Bildung und Teilhabe junger Menschen auswirkt.

- Wie verändern sich künstlerisch-kreative Aktivitäten junger Menschen durch digitale Medien?
- Welche virealen künstlerisch-kreativen Möglichkeiten nutzen junge Leute mit und in digitalen Medien?
- Welche Bedeutung hat das veränderte Medienverhalten junger Menschen für die kulturelle Bildung?
- Wie verändern sich Vermittlungsformate durch digitale Netzwerke?

Der Weg

In einem induktiven und sehr offenen qualitativen Erhebungsrahmen in Form eines BarCamps wurden Formen und Aspekte aktueller künstlerisch-kreativer Aktivitäten junger Menschen in virealen Welten erhoben und ExpertInneninterviews durchgeführt. Diese dienten als Basis einer deutschlandweiten Befragung von über 2.000 14- bis 24-Jährigen zu Praktiken, Teilhabe und Einstellungen. Die Fragen wurden dabei so gestellt, dass eine differenzierte Analyse der Befragungsergebnisse hinsichtlich Relevanz, soziokultureller Unterschiede und Ungleichheiten in der digitalen kulturellen Teilhabe möglich wurde. Im Rahmen eines experimentellen Ideenlabors wurden konkrete vireale kulturelle Bildungskonzepte entwickelt und untersucht. Abschließend erfolgte eine Gesamtberichterstattung im Rahmen einer vergleichenden Analyse aller Methodenbausteine.

Vireale Welten

In der mediatisierten Gesellschaft ist die Trennung der Parallelwelten in „real“ und „virtuell“ aufzuheben, da Virtualität die Realwelt ergänzt und nicht ersetzt. Um dies zu beschreiben, ist das Attribut „vireal“ hilfreich. Infolge medientechnologischer Entwicklungen (Computer, Internet und Mobiltechnologie) erleben Jugendliche heutzutage Raum als fragmentär, gestaltbar, bewegt und punktuell verknüpft wie ein „fließendes Netzwerk“.

Das Fazit

Das Projekt lieferte tiefe Einsichten in den gegenwärtigen Status quo künstlerischer und kreativer Aktivitäten in den virealen und digitalisierten Jugendkulturen. Die umfangreichen Ergebnisse können hier nur überblicksartig vorgestellt werden.

In der post-digitalen Kultur lösen sich die etablierten Grenzen, bspw. zwischen Tanz, Musik oder Theater,

aber auch zwischen Publikum und Kreativen, Profis und Laien sowie zwischen den Tätigkeiten des Machens, Vermarktens und Rezipierens zunehmend auf. Althergebrachte künstlerische Praktiken verschränken sich auf unterschiedliche Weise mit digitalen Technologien und Anwendungen. Eine über-individuelle und gemeinschaftliche Kreativität entsteht, wo Vernetzungstechnologien mit netzkulturellen Praktiken verschmelzen (bspw. Hashtags, Memes, Channels). Insgesamt spielen algorithmisch organisierte kommerzielle Plattformen wie Instagram oder YouTube eine zentrale Rolle.

BarCamp

Die Barcamp-Methode ist eine alternative Konferenz-Form, die ein Höchstmaß an aktiver Beteiligung der Teilnehmenden mit sich bringt. Vorgegeben wird lediglich ein organisatorischer Rahmen, der von den Teilnehmenden selbst mit so genannten Sessions gefüllt wird und sich daran orientiert, zu welchen Themen die Teilnehmenden arbeiten möchten. Die Methode des Barcamps ist stark im IT-Bereich etabliert und steht exemplarisch für die neuere digitale Kultur. Durch eine zusätzliche Einbindung digitaler Kommunikationstools erfolgt eine digitale Öffnung der Sessions innerhalb der Konferenzstruktur.

Junge Bevölkerungsgruppen nutzen digitale Räume kultureller Bildung vor allem für kulturelle Rezeption. Es sind nur vergleichsweise Wenige jenseits der vorgegebenen Pfade von Online-Plattformen künstlerisch-kreativ im Digitalen unterwegs. Jugendliche und junge Erwachsene wünschen sich stärker regulierte digitale Räume und fordern z.B. die gleichen Regeln für das Miteinander in digitalen Welten, die auch im analogen gesellschaftlichen Leben gelten. Öffentlich gefördertes Wissen und Kultur soll nach Forderung der Befragten verstärkt digital zugänglich gemacht



werden und künstlerische Einrichtungen sich hier besser aufstellen. Das eigene enge, soziale Netz ist am wichtigsten bei der Suche nach neuen (kulturellen) Angeboten: Empfehlungen von Freunden und Familie sind neben eigener Recherche die häufigste Informationsquelle. Die Begleitung bei Kulturbesuchen von informellen Partnern (Eltern, Freunden) und außerschulischen Partnern (Jugendzentren, Vereine) hat deutlich zugenommen.

... und jetzt?

Sowohl für die Praxis der kulturellen Bildung als auch für die Forschung gilt es weiterhin, auf den postdigitalen Zustand zu reagieren und neue Werkzeuge zu entwickeln, um postdigitale Prozesse wissenschaftlich, ästhetisch und pädagogisch zu begleiten. Hier bedarf es der Sensibilisierung der Praxis für analog-digitale Welten, die für Jugendliche eine wichtige Rolle spielen, in den künstlerisch-kreativen Angeboten kultureller Bildung.

So ist bspw. die Bedeutung von Algorithmen und Softwares als Akteure jugendkultureller Prozesse bisher nicht abschließend systematisch erfasst und ausgewertet. Für weitergehende Forschungen kann das im Projekt entwickelte innovative Methodendesign für die Beforschung hochdynamischer Trendphänomene im Bereich der kulturellen Bildung genutzt und auch weiterentwickelt werden.

Postdigitale Kulturelle Jugendwelten (DiKuJu)

Zuwendungsempfänger: **Institut für Bildung und Kultur e.V., Remscheid |**

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Projektleitung: **Prof. Dr. Susanne Keuchel | Prof. Dr. Benjamin Jörissen**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 52



Transkulturelle Dimensionen kultureller Bildung

Der Begriff der Transkulturalität geht davon aus, dass Kulturen keine homogenen, klar voneinander abgrenzbaren Einheiten darstellen, sondern zunehmend vernetzt und vermischt werden. Somit gehen die nachfolgenden Projekte nicht von kulturellen Identitäten als statischen Gebilden aus, sondern betonen deren ständige Veränderung und wechselseitige Beeinflussung in kulturellen Bildungsprozessen. Kulturkonzepte wie die Transkulturalität haben somit entscheidende Auswirkungen auf Fragen zu und Deutungen von kulturellen Bildungsprozessen.



„Die Forschungsergebnisse zeigen, dass ein multidisziplinärer Forschungsansatz im Bereich der Kulturellen Bildung sinnvoll und vielversprechend ist. Entsprechendes gilt für den Bereich der kulturellen und ästhetischen Bildung selbst: Er kann also nicht durch eine Vereinheitlichung von Methodiken entwickelt werden, sondern muss sich durch möglichst vielfältige Herangehensweisen auszeichnen.“

Prof. Dr. Christoph Lutz-Scheurle | Professor für Kulturwissenschaften mit dem Schwerpunkt Kunst und Teilhabe am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund

Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung.

Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht

Die Idee

Im langen Sommer der Migration 2015 verstärkte sich an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW), Abteilung Aachen, eine kritische Auseinandersetzung mit den Angeboten kultureller Bildung für geflüchtete Menschen. Die Frage, wie in der Praxis das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe umgesetzt wird, rückte in den Fokus. Dabei konnte oft beobachtet werden, dass geflüchtete Menschen für Kunstprojekte instrumentalisiert und sie in einer stereotypisierenden Weise dargestellt wurden. Unter dem Motto „Wir sind nicht dein nächstes Kunstprojekt“ fand im November 2016 ein Fachtag an der KatHO NRW statt, der sich kritisch mit Kulturarbeit für/von/mit geflüchtete(n) Menschen auseinandersetzte und die Notwendigkeit einer rassismuskritisch informierten und diversitätssensiblen Analyse kultureller Bildung verdeutlichte. Ziel des Projekts war es dementsprechend, Gesagtes und Nichtgesagtes, (De)Thematisierungsweisen und Repräsentationen im Diskurs der Kulturellen Bildung aufzudecken und entsprechende Deutungsmuster und Ordnungen symbolischer und nationaler Zugehörigkeit zu erkennen.

- Wie wird in Bezug auf ‚Geflüchtete‘ gesprochen?
- Welche kollektiven Merkmale werden diesen zugeschrieben?
- Welches Kunst- bzw. Kulturverständnis wird daraus deutlich?
- Ob und in welcher Weise werden Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von geflüchteten Menschen in dem Diskurs thematisiert?

Der Weg

Im Zentrum der Untersuchung standen bewilligte Anträge der BMBF-geförderten Programme „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ und „Kultur macht stark plus“ (buendnisse-fuer-bildung.de).

Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung

Mit dem Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ fördert das BMBF seit 2013 außerschulische Angebote der kulturellen Bildung. In Bündnissen für Bildung setzen lokale Akteure Projekte für Kinder um, die einen eingeschränkten Zugang zu Bildung haben.

Mehr Informationen unter:

buendnisse-fuer-bildung.de

Insgesamt wurden für den Zeitraum 2012 bis 2017 ca. 1.350 Anträge als Diskursmaterial ausgewählt. Außerdem wurden im Zeitraum von 2015 bis 2018 teilnehmende Beobachtungen und Vortragstexte von neun Tagungen in Deutschland, der Schweiz und Österreich zu den Themenfeldern kulturelle Bildung, Flucht, Migration, Rassismuskritik und Diversität in die Analyse einbezogen. Daneben wurden die Positionen des Deutschen Kulturrats (kulturrat.de) analysiert und die 2017 gestartete „Initiative Kulturelle Integration“ (kulturelle-integration.de) in die Analyse einbezogen. Konkret wurde das Textmaterial daraufhin befragt, mit welchen Zuschreibungen zu geflüchteten Menschen im Allgemeinen sowie in Bezug auf eine künstlerisch-ästhetische Praxis gesprochen wird.

Das Fazit

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass der untersuchte Diskurs der kulturellen Bildung durch Bezugnahmen auf kulturalisierende und auch rassistische Wissensordnungen gekennzeichnet ist. Kulturelle Bildung stellt sich als ein hegemonialer Diskurs dar, in dem künstlerisch-ästhetische Praxen vor allem die Wertvorstellungen der dominierenden ‚deutschen Kultur‘ und die deutsche Sprache vermitteln sollen.

Dabei werden geflüchtete Menschen als kulturell, ästhetisch und sozial Andere beschrieben (Othering). Selten werden sie als handlungsfähige, sondern eher als traumatisierte, hilfs- und betreuungsbedürftige Subjek-

Wissensordnung...

wird als reale und/oder imaginierte Systematisierung von Räumen und Wissensbeständen verstanden. Das Forschungsprojekt verfolgt das Anliegen, Anträge, Vortragstexte und Positionierungen in den Diskursfeldern Flucht, Migration und Kulturelle Bildung zu untersuchen und auf offene und verdeckte rassialisierende, rassistische und postkoloniale Wissensordnungen und Deutungsmuster hin zu befragen.

te dargestellt. Dies zeigte sich in einem Verständnis von Kultur als einem in sich geschlossenen System, in dem Kultur als feststehend und unveränderlich angesehen ist und nicht offen ist für Werte anderer Kulturen.

Othering

Geflüchtete Menschen werden insbesondere über stereotypisierende Sprechweisen beziehungsweise auf ‚Kultur‘ und ‚Künste‘ als ‚die Anderen‘ und ‚Fremden‘ konstruiert. Wirksam ist hierbei ein geschlossenes bzw. eurozentristisches Kulturverständnis, das geflüchtete Menschen ‚anderen Kulturen‘ oder ‚Kulturkreisen‘ zuordnet.

Darin zeigt sich auch, dass ‚Geflüchtete‘ – in besonderer Weise geflüchtete Frauen – in erster Linie als Opfer verstanden werden. Mit der Wirkung eines eurozentristisch-hochkulturellen Verständnisses bspw. werden geflüchteten Menschen im untersuchten Diskurs „mangelnde Kompetenzen in Fragen der Kultur“ zugeschrieben und es erfolgt eine Positionierung als bildungs- und kulturferne Subjekte. Exemplarisch dafür ist folgendes Zitat aus dem Antragsformular von „Kultur macht stark“:

„Kinder mit Migrationshintergrund (und insbesondere Flüchtlingskinder) haben oftmals keinen literarischen Hintergrund, d.h. sie kommen im Elternhaus nicht in Kontakt mit Büchern und Schrift.“

Diese Zuschreibungen zeigen sich auch in einer Ungläubigkeit darüber, dass Geflüchtete gleichwertige Subjekte mit Ressourcen und persönlichen Fähigkeiten sind. Exemplarisch dafür ist folgender Textauszug aus dem Antragsmaterial von „Kultur macht stark plus“: „Offensichtlich sind Flüchtlinge ganz normale Menschen: Sie möchten gebraucht und gefordert werden, sie möchten anpacken und sie wollen ihren Spaß haben.“

... und jetzt?

Die Empfehlung des Forschungsprojekts an die verschiedenen Akteure im Feld kultureller Bildung (Politik, Wissenschaft & kulturelle Bildungspraxis) lautet, die eigenen Begründungszusammenhänge z.B. bei der Entwicklung von Förderprogrammen oder der Konzeption und Beantragung von Projekten kritisch zu reflektieren. Dies umfasst sowohl die Reflexion der eigenen Haltung, als auch die Reflexion der Prägung durch die ‚deutsche Kultur‘ und die deutsche Sprache. Für die Förderpraxis kultureller Bildung geht es vor allem darum, Förderrichtlinien so zu entwickeln, dass Prozesse des Othering vermieden werden und vielmehr eine rassismuskritische und diversitäts-sensible Perspektive eingenommen wird. So kann kulturelle Bildung dazu beitragen, Kritik an hegemonialen Praxen zu thematisieren und das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe und Teilgabe von geflüchteten Menschen zu verwirklichen.

**Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung (FluDiKuBi)**

Zuwendungsempfänger: **Katholische Hochschule NRW – Abteilung Aachen**

Projektleitung: **Prof. Dr. Marion Gerards | Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 52

Transkulturelle Praktiken im post-migrantischen Theater und Schule

Method Mixing als Transmission

Post-migrantisch

Den Begriff des Post-migrantischen machte in Deutschland insbesondere die Berliner Theater-Intendantin Shermin Langhoff bekannt. Sie bezeichnete damit ihr eigenes Theater, welches das Ziel hatte, die Geschichten und Perspektiven derjenigen zu erzählen, die keine eigene Migrationserfahrung jedoch den Migrationshintergrund als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung haben. Allgemeiner gefasst bezeichnet post-migrantisch, eine grundlegend durch Migration geprägte Gesellschaft.

- Wie können post-migrantische Theaterproduktionen und inklusive Prozesse an Schulen als Räume transkultureller Bildungspraktiken erforscht werden?
- Welche methodischen Ansätze sind dafür geeignet, welche müssen ggfs. weiterentwickelt bzw. neu entwickelt werden?

Die Idee

Die ursprüngliche Projektidee entstand im Kontext der sogenannten Flüchtlingskrise und bestand darin, zwei Bildungsinstitutionen (Schule und post-migrantisches Theater) in ihrem Umgang mit Geflüchteten und ihrer Interaktion mit Differenz (in Bezug auf Ethnizität, Geschlecht, Klasse, Alter usw.) zu vergleichen. Ausgangspunkt war die Annahme, dass Kulturen, genau wie Orte kultureller Bildung, in einer durch Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft, nicht mehr territorial verortet und an homogene Gemeinschaften adressiert gedacht werden können. Vielmehr schienen neue (kulturelle) Räume zu entstehen, die sich sowohl von den verlassenen Heimaten als auch von den neu bezogenen Räumen unterscheiden.

Zur Erkundung solcher neu entstandenen Räume sollten qualitative ethnografische Perspektiven entwickelt werden, die entgegen den etablierten Blickweisen und Untersuchungsmethoden der Forschenden in den einzelnen Disziplinen standen. So sollte vermieden werden, dass die Aufmerksamkeit der Forschenden sich zu stark in den Grenzen der jeweiligen Herkunftsdisziplin bewegte, die ihre Wahrnehmungen geprägt hatte. Die Forschenden gingen also mit einem fremden Blick in die Felder.

Der Weg

Um eine möglichst vielschichtige Vergleichsperspektive zwischen unterschiedlichen Forschungsfeldern im Theater und in der Schule zu schaffen, wurden eine Grundschule im ländlichen Raum, eine Schule der Sekundarstufe in einer Stadt mit 300.000 Einwohnenden und eine Grundschule in einer Metropole ausgewählt. Die Wahl der Theaterproduktionen erfolgte über ihre inhaltliche Passung zueinander. Beforscht wurden Theaterproduktionen an einem Bremer Theaterhaus in Kooperation mit einem freischaffenden Theater-Kollektiv, einem Theaterhaus in Gent (Belgien), sowie einem freischaffenden transnationalen Theater-Ensemble in Hamburg.

Transkulturelle Bildungspraktiken

Kulturen werden in diesen Bildungspraktiken nicht als statische Gebilde, sondern im Prozess der ständigen Veränderung und wechselseitigen Beeinflussung begriffen. Eine Analyse dieser Bildungspraktiken kann nach diesem Verständnis folgerichtig nur als transkulturelle Analyse erfolgen, welche kulturelle Identität als transformatorisch, diskontinuierlich, prozesshaftig und vorläufig begreift. Die transkulturelle Analyse setzt dabei die Prozesshaftigkeit von Bildungserfahrungen ins Zentrum und analysiert konkrete Materialitäten und Performativitäten im alltäglichen Umgang mit Migration, jenseits von essentialisierenden Zuschreibungen.

Das Fazit

Im Projekt wurden insbesondere zwei methodische Zugänge zur Erforschung transkultureller Bildungspraktiken entwickelt: Die performative dichte Beschreibung und das verdichtete Darstellen. Als performative dichte Beschreibung wird dabei das Schreiben über eine Theateraufführung oder Performance bezeichnet, welches auch die eigene Wahrnehmung während der Betrachtung selbst stark mit einbezieht, so dass diese lesbar wird.

Das verdichtete Darstellen wiederum nutzt im Sinne einer Collage sowohl zur Erhebung als auch Auswertung unterschiedliche Arten von visuellen, schriftlichen und auditiven Feldforschungsmaterialien: Visuelle Materialien konnten z.B. Bilder, Fotos, Zeichnungen, Collagen sein. Schriftliche Quellen waren z.B. Feldnotizen, analytische Texte und verdichtete Beschreibungen. Als auditive Elemente wurden Soundaufnahmen oder Interviewaufzeichnungen berücksichtigt.

... und jetzt?

Das Projekt stellt neben den entwickelten Forschungsmethoden eine Toolbox zur Verfügung, die Forschungsmaterialien wie Texte, Zeichnungen, Fotos und Klangbeispiele enthält, die in Theater und Schule erhoben und analysiert wurden. Auf diese Weise stehen die Ergebnisse des Projektes als praktisches Material für die weitere Forschung zu Themen wie Migration, Transkulturalität und ästhetisch-kulturelle Bildung zur Verfügung.



Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule – Method Mixing als Transmission (TraKuBi)

Zuwendungsempfänger: **Leuphana Universität Lüneburg (2016-2018) | Kunstakademie Düsseldorf (2018-2019)**

Projektleitung: **Prof. Dr. Birgit Althans**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 53

Fremde spielen

Amateurtheater als Medium informeller und non-formaler transkultureller Bildung

Transkulturelle Bildungsarbeit

Bildungsarbeit (hier in Amateurtheatern), die kulturelle Identitäten als ständig im Fluss begreift.

Die Idee

Das Forschungsprojekt untersuchte die Geschichte und Gegenwart des Amateurtheaters in Deutschland vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute. Es versteht Amateurtheater als einen herausragenden Ort breitenkultureller Bildung. In einer Zeit, in der Angst vor Fremden und Fremdenhass das gesellschaftliche Zusammenleben ernsthaft gefährden, untersucht das Forschungsprojekt Amateurtheater als eine Ressource transkultureller Bildungsarbeit.

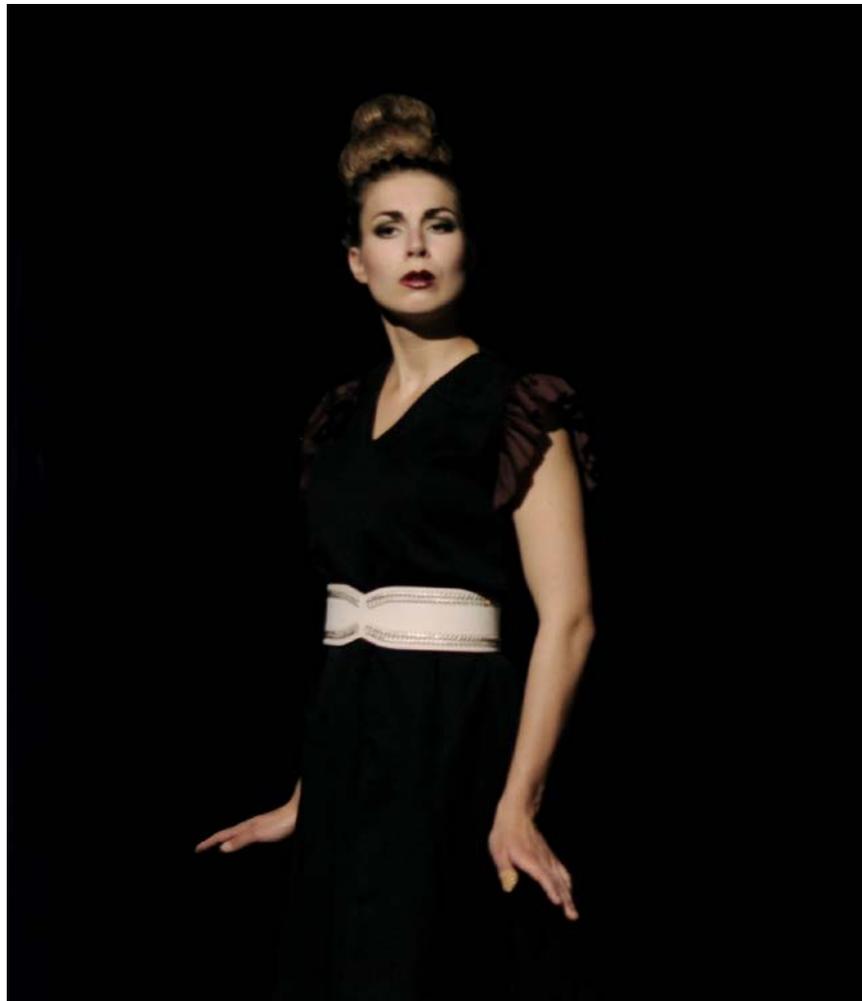
- Welches besondere Potential besitzt das Amateurtheater, das durch (Theater)Spiel einen reflektierten Umgang mit dem Eigenen und einen offenen Umgang mit dem Fremden ermöglicht?

Der Weg

Die Frage wurde anhand von unterschiedlichen Materialien (bspw. Verbandszeitschriften, der Zeitschrift des Bundes Deutscher Amateurtheater und Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen) bearbeitet. Die so gewonnenen Einblicke wurden in Strukturskizzen für verschiedene Epochen zusammengefasst. Für die Epochen des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, des NS-Regimes, der BRD und der DDR konnten spezifische Charakteristika des Amateurtheaters herausgearbeitet werden. Gleichzeitig kristallisierten sich in den Strukturskizzen epochenübergreifende Merkmale des Amateurtheaters heraus. Diese Merkmale wurden in einer Geschichtsschreibung der Präsenz dargestellt. Darunter wird Geschichte nicht als chronologische Abfolge der Zeit verstanden, sondern als Suche nach Spuren und Fragmenten verschiedener historischer Zeiten, die in der Gegenwart wirksam sind und damit auch aktuelle Fragen mit beantworten können.

Das Fazit

In den untersuchten Epochen scheint das Amateurtheater immer wieder auf der Suche nach seinem Ort in der Gesellschaft, nach Anerkennung durch die Gesellschaft und nach seinem Selbstverständnis zu sein. Diese Suche wird oft durch das unreflektierte Gefühl eines ‚Mangels‘ angetrieben, kein ‚richtiges‘ (professionelles) Theater zu sein. Dabei geht das Amateurtheater scheinbar von ‚imperfekten‘, nicht souveränen Darstellerinnen und Darstellern ihrer selbst aus. Es zielt – gewollt oder ungewollt – auf prinzipiell unterdrückte Subjekte, die von der Macht gesellschaftlicher Institutionen gezeichnet sind. In der bewussten und positiven Annahme des ‚Mangels‘, wie sie sich historisch punktuell zeigt, liegt die Chance zur Selbstermächtigung der Unterdrückten durch (Theater)Spiel.



Historisch betrachtet hat Amateurtheater den Mangel der ‚imperfekten‘ Darstellung immer wieder bewusst angenommen. Im (Theater)Spiel hat es das Fremde als das Nicht-Perfekte, Un-Professionelle als wesentlichen Teil des eigenen Tuns anerkannt und die Klassifizierung als „minderwertige Kultur“ überwunden. Damit bietet sich im Amateurtheater ein Spielraum, vermeintliche kulturelle (Selbst-)Gewissheiten immer wieder in Frage zu stellen und einen offenen Umgang mit dem Fremden zu praktizieren.

... und jetzt?

Die Praxis der ‚imperfekten‘ Darstellung birgt somit ein transkulturelles Potenzial. Im Amateurtheater können Möglichkeiten entwickelt werden, in denen die Gegensätze und Abgrenzungen von „wir“ und „die anderen“ überwunden werden.

Das ‚nicht perfekte‘, ‚nicht professionelle‘ (Theater)Spiel der Amateure kann somit den gegenwärtigen Herausforderungen im Umgang mit Fremdenhass und rassistischen Aus- und Abgrenzungen eigensinnig begegnen. Voraussetzung dafür ist eine umfassende gesellschaftliche Anerkennung und Förderung des Bildungsraumes „Amateurtheater“ sowie die bewusste Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch die Amateurtheaterschaffenden.



FREMDSPIEL

Zuwendungsempfänger: **Universität Leipzig | Centre of Competence for Theatre (CCT)**

Projektleitung: **Prof. Dr. Günther Heeg**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 53



Lehr- & Lernsettings: Orte, Akteure und Rahmenbedingungen

Um kulturelle Bildungsprozesse im Ganzen besser zu verstehen, haben nachfolgend vorgestellte Projekte konkrete Akteure, Orte und Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens untersucht. Hier zeigt sich mitunter die große Vielfalt im Bereich der kulturellen Bildung, sowohl in Bezug auf die Lehrenden und Vermittelnden (bspw. Lehrer, Theaterpädagogen, Musikpädagogen, Aufsichtspersonal in Museen) als auch auf Orte und Rahmenbedingungen, die sich bspw. in Schule, Theater, soziokulturelle Zentren und Museen deutlich unterscheiden.



„Transfer ist keine Einbahnstraße, er erfolgt nicht nur von Forschung in Praxis, sondern ebenso von Praxis in Forschung. Darin liegt nicht nur eine kommunikative Herausforderung – die des gegenseitigen Verstehens bzw. Verstehen Lernens –, sondern auch die zentrale Frage der gegenseitigen Anerkennung. Für die Forschung heißt das beispielsweise, das Praxis- und Erfahrungswissens als gleichberechtigte Wissensform anzuerkennen.“

Kerstin Hübner | Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten

Transformative Bildungsprozesse...

werden hier betrachtet als Bildungsprozesse, in denen sich bei den Teilnehmenden deren Verhältnis zur Welt und zum Selbst verändert und sich daraus Möglichkeiten ergeben, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern.

Aus den zehn Projekten konnten 42 Teilnehmende interviewt werden; 14 davon mehrmals zu verschiedenen Zeitpunkten. Außerdem wurden Interviews mit 17 Anleitenden geführt, wobei die Anleitenden aus fünf der zehn Projekte zu verschiedenen Zeitpunkten, d. h. vor, während und nach dem Projekt interviewt wurden. In zwei Projekten haben die Forschenden den Prozess teilnehmend beobachtet.

Die Idee

Das Projekt untersuchte transformative Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten. Der Fokus der Forschenden richtete sich direkt auf die Auseinandersetzung der Akteure und Akteurinnen mit der Welt und sich selbst mit Blick auf Möglichkeiten, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern. In solchen Verständigungsprozessen steht die Wechselwirkung von Interventionen der Anleitenden und ihrer Aneignung durch die Lernenden im Kontext sozialer Strukturen im Mittelpunkt. Diese Verständigungsprozesse zeichnen sich ab in dem künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnis der Anleitenden und in den Bildungs- und Veränderungsprozessen der Teilnehmenden.

- Wie begründen und reflektieren Anleitende ihr künstlerisch-pädagogisches Handeln und unter welchen Rahmenbedingungen handeln sie?
- Welche Transformationsprozesse lassen sich bei den Teilnehmenden in diesen Projekten unterscheiden?

Der Weg

Insgesamt wurden zehn performative Projekte in unterschiedlichen Institutionen wie Stadt- und Staatstheatern, Produktions- und Spielstätten der freien Szene, Museen, Community Theatre und soziokulturellen Zentren sowie Kooperationen mit Schule forschend begleitet. Dabei adressierten die Projekte unterschiedliche Altersgruppen und wurden von Projektleitenden mit unterschiedlichen Berufsbiografien geleitet.

Das Fazit

Für die Anleitenden zeigte sich, dass sie sich in einem Spannungsfeld zwischen persönlichen Ansprüchen und Erwartungen der Institutionen sowie der Fachgemeinschaft bewegen. Dies kann als Konfliktfeld beschrieben werden, in dem u.a. unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche an Projekte kultureller Bildung formuliert werden. Dies zeigt sich insbesondere darin, wie die künstlerisch-pädagogischen Arbeitsweisen in Bezug auf Partizipation reflektiert werden. Was aber Partizipation bedeutet und welche Ziele damit verbunden sind, wird von den Anleitenden einerseits und den Institutionen andererseits z. T. sehr unterschiedlich ausgedeutet und reflektiert.

Die Ergebnisse zeigen, wie die Auseinandersetzungen in den künstlerisch-pädagogischen Prozessen bearbeitet werden und teils auch unerwartete ästhetische Erfahrungen gemacht werden. Die Besonderheit der Prozesse lässt sich nicht auf das reine Einüben eines (Theater-) Stückes reduzieren.

Komplexe Konstellationen spielen während der Proben eine Rolle, so z. B. das Zusammenspiel von Aufgabenstellung und Darstellungsweise mitsamt räumlichen, zeitlichen und körperlichen Aspekten und der Gruppenatmosphäre. Neben dem Interesse an künstlerischer Auseinandersetzung sind für die Teilnehmenden insbesondere auch biografische Erfahrungen und die daraus entstandenen biografischen Problematiken in der Projektarbeit relevant und werden reflektiert.



Aktuelle Problematiken im Handlungsprozess und lebensgeschichtliche Themen sind eng miteinander verzahnt: So setzte beispielsweise eine jugendliche Teilnehmerin sich anlässlich des Projektthemas ‚Hass‘ mit dem Thema Sexismus auseinander, das sie bereits seit dem Alter von ca. zwölf Jahren beschäftigt. Andere erkunden für sich neue Formen der Teilhabe an Gruppen, bei denen sie sich - anders als in der Kindheit - sowohl in ihrer Eigenwilligkeit als auch als akzeptierter Teil der Gruppe empfinden können.

... und jetzt?

Die Forschungsergebnisse können Praktikerinnen und Praktikern helfen, ihre eigene Profession und Praxis auf Basis typischer Themen und Schwierigkeiten kritisch zu hinterfragen. Sie dienen auch als Reflexionsgrundlage für die Ausbildung zukünftiger Akteurinnen und Akteure der kulturellen Bildung. Die Projektergebnisse liefern eine Grundlage, auf der die Qualität in der kulturellen Bildung weiterentwickelt werden kann, z.B. in der Ausgestaltung von Förderprogrammen für die kulturelle Bildung oder in der Gestaltung von Kooperationen, in deren Rahmen Projekte kultureller Bildung realisiert werden.

Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten (transform)

Zuwendungsempfänger: **Universität Potsdam | Hochschule für Bildende Künste Braunschweig**

Projektleitung: **Prof. Dr. Joachim Ludwig | Prof. Dr. Dorothea Hilliger**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 53

Aufseher – Vermittler – Animatoren

Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum

Kulturelle Bildung im Museum...

wird hier verstanden als außerschulischer (s. auch Infobox zu nonformal und informell S.8), aktiver und flexibler Bildungsprozess, der im musealen Kontext stattfindet, Wissen und persönliche wie soziale Kompetenzen erweitert sowie Neugierde erzeugt und zudem einen Aspekt gesellschaftlicher Integration darstellt.

Die Idee

Aktuelle Debatten verstehen das Museum als einen Grundpfeiler allgemein zugänglichen Wissens und kultureller Teilhabe. In diesem Kontext entwickeln sich neue Vermittlungsarten, z. B. technische, spielorientierte Apparaturen, die das Publikum zum Mitmachen auffordern und schlussendlich auch Menschen, die nicht regelmäßig Museen besuchen, den Ort Museum nahebringen sollen.

In der Ausstellungspraxis ist es vor allem das Aufsichts- und Servicepersonal, das in einem solchen Moment mit dem Publikum interagiert. Allerdings ist die Rolle des Aufsichts- und Servicepersonals in der kulturellen Bildung im Museum bislang untererforscht. Entsprechend rückt die Frage in den Vordergrund, inwiefern das Aufsichts- und Servicepersonal als Faktor ‚niederschwelliger‘ Vermittlung agieren kann.

- In welcher Weise verhalten sich Aufsichts-, Service-, Vermittlungs- und Animationsfunktion von Museumsaufsichten zueinander?
- Wie interagiert das Servicepersonal mit dem Museumspublikum, und von welchen Bedingungen hängt die Interaktion ab?

Der Weg

Mit verschiedenen methodischen Ansätzen (Befragungen, Beobachtungen, u.ä.) wurde der Frage nach der Rolle und Bedeutung des Aufsichtspersonals in einem technikhistorischen und einem Kunstmuseum nach-

gegangen. Im Kunstmuseum steht die Sicherung der Ausstellungsstücke zumeist im Fokus, im technikhistorischen Museum spielen daneben Serviceaufgaben (z. B. bei Hands-on-Stationen) eine ausdrücklichere Rolle. Vergleichende Eindrücke wurden in 22 weiteren thematisch unterschiedlichen Museen bei Kurzaufenthalten erhoben.

Das Fazit

Die Funktionen des Personals zeigen ein weites Spektrum, das zwischen Sicherheits- und Servicefunktionen wechselt und von individuellen musealen Aufgabstellungen abhängt. Machtordnungen, die in einzelnen Institutionen individuell unterschiedlich ausgeprägt sein können, spielen eine zentrale Rolle bei der konkreten Ausgestaltung des Arbeitsalltags der Aufsichten. Was wie vermittelt werden darf und als was und wie die Aufsichten aktiv werden dürfen, wird vorrangig von Vorgaben definiert, die von Museumsprofessionellen (wie bspw. Kunsthistorikerinnen und Kunsthistorikern) bestimmt werden. Damit zusammenhängende Abgrenzungen der inhaltlichen Aufgaben limitieren z. T. die Vermittlungstätigkeiten des Aufsichtspersonals.

Eine Vermittlung von Wissen findet jedoch auch dann statt, wenn dies seitens der anderen Berufsgruppen im Museum explizit nicht legitimiert wird. Sicherheits- und Vermittlungsaufgaben stehen sich nicht konflikthaft gegenüber, sondern sind miteinander verwoben: Nicht selten stellen disziplinierende Maßnahmen aufgrund von ‚Fehlverhalten‘ wie des Berührens von Ausstellungsstücken einen Anlass dar, aus dem eine Vermittlungssituation entsteht. Nicht-Wissen kann die Aufsichten zwar in unangenehme Situationen bringen. Dennoch werden Vermittlungstätigkeiten im weiteren Sinne von den Aufsichten auch als Anreicherung ihrer Arbeit verstanden.

Die Anerkennung des Sonderwissens von Aufsichten (diverse Berufsbiografien; Erfahrung) kann ein vermittlungsförderndes Arbeitsumfeld stützen.

Die Besucherinnen und Besucher haben durchaus die Erwartung, dass Aufsichten und Servicekräfte in einem gewissen Rahmen auch inhaltlich Auskunft geben können.

Auch die Analyse von Social-Media-Kommentaren zeigte, dass eine positive Gesamtbewertung des Museums mit der Nennung servicebezogener Tätigkeiten seitens des Personals einhergeht.

... und jetzt?

Die Erkenntnis, dass das Servicepersonal im Museum einen eigenständigen Beitrag zur kulturellen Bildung

leistet, erweitert den bisherigen Forschungsstand um die Perspektive dieser „Scharnierposition“. Sie bildet die Grundlage für weitere Forschung insbesondere zu Fragestellungen bzgl. der unterschiedlichen und weitreichenden Vermittlung von kultureller Bildung in der Praxis am Beispielsort Museum und seiner Sichtbarmachung von Prozessen solcher Bildungspraktiken.

Für die Institution Museum gilt es in der alltäglichen Praxis, den Dialog zu fördern und eine Plattform zu bieten, um die Bedingungen und Potentiale der Einbindung von Servicepersonal in die Vermittlungsarbeit zu diskutieren und für die Erweiterung museumspädagogischer kultureller Bildung nutzbar zu machen.



Aufseher – Vermittler – Animateure (AufVerAni)

Zuwendungsempfänger: **Technische Universität Dortmund**

Projektleitung: **Prof. Dr. Nicole Burzan**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 53

Lernbegleitung im Blindflug?

Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen

Die Idee

Kompositionsprozesse in Gruppen stellen besondere Anforderungen an Lehrende, Komponistinnen und Komponisten, Workshopleiterinnen und Workshopleiter, denn sie sind aufgrund ihres komplexen Zusammenspiels von sozialen und inhaltlichen Prozessen für die Anleitenden von außen schwer einzuschätzen. Weil der Begleitung von Kompositionsprozessen dennoch große Bedeutung zugeschrieben wird, finden sich in der musikpädagogischen Literatur didaktische Vorschläge zum Umgang mit diesen Prozessen. Wie aber Eingriffe und Einflussnahmen in die Arbeitsprozesse konkret aussehen, war bislang kaum erforscht.

- Welche Handlungs- und Interaktionsmuster entwickeln die beteiligten Akteure und Akteurinnen?
- Wie positionieren sich Lehrende im Spannungsfeld zwischen dem ‚Eigen-Sinn‘ der Schülerinnen und Schüler und den eigenen Vorstellungen?

Der Weg

Um die alltägliche Praxis sowohl des Musikunterrichts in der Schule als auch außerschulischer Angebote erfassen zu können, wurden Gruppenarbeitsphasen zum Musik-Erfinden in drei unterschiedlichen Formaten gefilmt: regulärer Musikunterricht; schulische Kooperationsprojekte mit Komponistinnen und Komponisten; außerschulischer Workshop für junge Komponistinnen und Komponisten (Altersspanne: 16-19).

Ausgewählte Lehrende und Lernende wurden mit Hilfe eines Video-Stimulated-Recall-Interviews ergänzend befragt. Durch Analysen ausgewählter Schlüsselszenen wurde es möglich, die Interaktionen als komplexes Geflecht aus Adressierungen und Re-Adressierungen zu rekonstruieren und herauszustellen.

Video Stimulated Recall Interview...

ist eine Forschungsmethode, bei der den befragten Personen ein Videoausschnitt ihres eigenen Handelns (hier des Unterrichts) gezeigt wird, und anhand dessen sie aufgefordert werden, die eigenen Entscheidungen und das eigene Verhalten in der jeweiligen Situation zu reflektieren.

Das Fazit

Die videobasierte Perspektive ermöglichte es, die Herausforderung einer Balance zwischen Eigenständigkeit und Anleitung bis hinein in die Interaktionsprozesse besser zu verstehen. Betrachtet man zunächst nur die Interventionen der Lehrenden, zeigen sich in den bisherigen Auswertungen zwei Tendenzen: Zum einen bringen die Lehrenden in die kompositorische Arbeit alternative Ideen ein und regen zum weiteren Ausprobieren an. Zum anderen werden die anfangs meist offenen Kompositionsimpulse durch (nachträgliches) Setzen von Regeln, Rückverweisen auf die Aufgabenstellung oder auf vorherige Absprachen begrenzt. Dabei ringen die meisten Lehrenden um eine Balance zwischen dem Eigen-Sinn der Schülerinnen und Schüler und den eigenen ästhetischen, didaktischen oder auch pragmatischen Überlegungen (z.B. Unterrichtsdauer), auch wenn die Schülerinnen und Schüler die Lehrenden meist als „Regelsetzer“ akzeptieren und adressieren.

Die Komplexität des Zusammenspiels von Lehrenden-Interventionen und dem Eigen-Sinn der Schülerinnen und Schüler zeigt sich aber vor allem in der Interaktion. Beispielsweise konnte innerhalb einer Fallanalyse rekonstruiert werden, wie Schülerinnen und Schüler die Anregungen einer Musiklehrerin zum Experimentieren und Explorieren zu einem konkreten Lösungsvorschlag umdeuten.



... und jetzt?

Das Forschungsvorhaben trägt zur Klärung von Grundlagenfragen ästhetischer Bildungsprozesse bei und bietet eine besondere Anschlussfähigkeit an einen spartenübergreifenden Diskurs. Folgestudien etwa in der Kunst- oder Theaterpädagogik können die Studie als Folie nutzen, um Gemeinsamkeiten künstlerisch-produktiver Lernprozesse in Gruppen, aber auch Unterschiede herauszuarbeiten. Zudem kann das im methodischen Design enthaltene innovative Potential Anschluss für weitere nachfolgende Studien im Bereich der Forschung zur kulturellen Bildung bieten.

Die Ergebnisse einer interaktionsbezogenen Untersuchung können unmittelbar in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen eingehen, da sie im Kontext von Alltagsgeschehen gewonnen wurden und so besonders gut und unmittelbar in die Praxis zurückgespiegelt werden können.

Lernbegleitung im Blindflug? (LinKo)

Zuwendungsempfänger: **Technische Universität Dortmund – Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften (Institut für Musik und Musikwissenschaft)**

Projektleitung: **Prof. Dr. Ulrike Kranefeld**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 53

Kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings

Die Idee

Vermutungen, mit Hilfe kultureller Bildung könnten inklusive Bildungsprozesse effektiv und ohne Diskriminierungserfahrungen realisiert werden, sind zwar plausibel, aber keineswegs differenziert erforscht oder empirisch belegt. So ist wenig darüber bekannt, wie das gemeinsame künstlerische Arbeiten von Kindern mit und ohne körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen auf gegenseitiges Wahrnehmen, Verstehen und Akzeptieren wirkt und wie genau Wahrnehmungsgewohnheiten mit künstlerischen Mitteln thematisiert und verändert werden können. Noch grundsätzlicher gilt es die Frage zu bearbeiten, aufgrund welcher Wahrnehmungsgewohnheiten sich in inklusiven pädagogischen Settings Resonanzen von Vertrautheit und Fremdheit oder Sympathie und Aversion einstellen, wie sie sich körperlich ausdrücken und die Teilhabemöglichkeiten der Beteiligten beeinflussen.

- Leistet die gemeinsame Beschäftigung mit Musik einen Beitrag zum Abbau von Berührungängsten und Differenzen sowie stereotypisierenden Wahrnehmungsmustern zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen?

Ethnografie

Eine ethnografische Untersuchung zielt in der Regel darauf ab, Menschen über einen längeren Zeitraum in ihrem alltäglichen Leben zu beforschen. Das heißt, der/die EthnografIn bzw. FeldforscherIn nimmt physisch mit der Gesamtheit seiner/ihrer Person über einen längeren Zeitraum an ausgewählten Lebenswelten teil, mit dem Ziel, Daten zu erheben und Beschreibungen anzufertigen, die als Grundlage für spätere Analysen dienen.

Der Weg

Um die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, wurden zwei unterschiedliche Lernsituationen untersucht: Zum einen gewöhnlicher Grundschulunterricht unter besonderer Berücksichtigung der nichtsprachlichen, vor allem durch Gestik, Mimik und Bewegung vollzogenen Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen und zum anderen schulischer Musikunterricht mit Fokus auf die möglicherweise inklusiven Dimensionen einer ästhetischen Praxis.

Im Vergleich wurden die Bedingungen und Potenziale, aber auch die Grenzen des Miteinanders beim gemeinsamen (musikalischen) Geschehen für inklusive Teilhabeprozesse herausgearbeitet.

Entsprechend der Fragestellung wurde ein ethnografischer Zugang als Methode der Datenerhebung gewählt, in dem inkludierende und exkludierende Interaktionsmuster beobachtet wurden. Neben den sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktionen interessierten die jeweils gegebenen pädagogischen Rahmen, aber auch thematische, räumliche und materiale Aspekte und ihre Bedeutung für die Prozesse von Inklusion und Beteiligung.

Das Projekt begleitete acht Lerngruppen (1.- 6. Klasse) während mehrerer Monate im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung mit Videoaufzeichnungen und Beobachtungsprotokollen, ergänzt durch Gespräche (Interviews mit beteiligten Fachkräften, Gruppendiskussionen mit beteiligten Kindern).

Das Fazit

Das Phänomen der kulturellen Teilhabe muss als ein dynamisches Geschehen verstanden werden, in dem unterschiedliche Grade von Beteiligung in Abhängigkeit von körperlichen, sprachlichen und ästhetischen Dimensionen der pädagogischen und ästhetischen Ordnungen zusammenwirken.

Besonders prägnant zeigten sich dabei die Übergänge zwischen ästhetischen (sinnlichen) und künstlerischen (künstlerischen) Wahrnehmungsprozessen, hier musikalischen Aktivitäten. Ein flexibler Umgang mit Rahmenbedingungen birgt ein hohes inklusives Potenzial, indem z.B. Unterrichtsprinzipien wie Leistungsorientierung, Standardisierung und Individualisierung in künstlerische Prinzipien wie Synchronisation, Verantwortung und Involviertheit übersetzt werden. Dabei kommt es weniger auf das Fach (Kunst, Musik, Theater-spiel etc.) an, sondern auf die Entwicklung solcher im Ästhetischen gewonnenen Prinzipien des Umgangs miteinander.

Zur Entfaltung solchen Potenzials bedarf es eines hoch sensiblen und professionellen Umgangs mit inklusiv organisierten Lerngruppen, durch den künstlerische, pädagogische und therapeutische Teams zusammenwirken. Die überzeugendsten Fälle von inklusivem Musikunterricht finden sich dort, wo Lehrkräfte sowohl auf hohem künstlerischem als auch in sonderpädagogischem Feld ausgebildet und tätig waren oder in entsprechenden Teams mit guten Arbeitsbedingungen zusammenarbeiten.

... und jetzt?

Um eine Förderung von Inklusionsprozessen über ästhetische Bildung zu ermöglichen, bedarf es hoher professioneller Kompetenz sowohl im künstlerischen als auch im inklusionspädagogischen Bereich. Da ästhetische Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fast ausschließlich im Rahmen der künstlerischen Fächer und Fachdidaktik erworben werden, würde die Etablierung einer Querschnittsaufgabe, in der es um den Aufbau körper- und ästhetiksensibler Kompetenzen geht, dazu beitragen das inklusive Potential kultureller Bildung besser nutzen zu können – etwa als Ergänzung zu heute gängigen Sprachbildungsmodulen für alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Neben einer ästhetischen Professionalisierung von individuellen Lehrkräften birgt auch die Förderung von kultureller Schulentwicklung ein besonderes Potenzial für inklusiv arbeitende Schulen.



Kulturelle Bildung und Inklusion (KuBI)

Zuwendungsempfänger: **Leuphana Universität Lüneburg | Universität zu Köln**

Projektleitung: **Prof. Dr. Cornelia Dietrich | Prof. Dr. Markus Dederich**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 54

Kultur in der Lehrerbildung

Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Die Idee

Lehrerinnen und Lehrer sind wichtige Mittlerinnen und Mittler von Kultur. Sie vermitteln Heranwachsenden zentrale Kulturfertigkeiten (wie Schreiben, Rechnen, Sprachgebrauch, musisch-künstlerischen Ausdruck) und ermöglichen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu verschiedenen Formen des Wissens.

Sie machen die Lernenden mit verschiedenen Möglichkeiten der Deutung und Gestaltung der Welt vertraut und prägen die Kultur der Schule. Angesichts gesellschaftlicher Globalisierungs- und Pluralisierungsprozesse und der damit einhergehenden, zunehmenden Bedeutung kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung standen im Projekt kulturbezogene Aspekte der Lehrerbildung im Fokus.

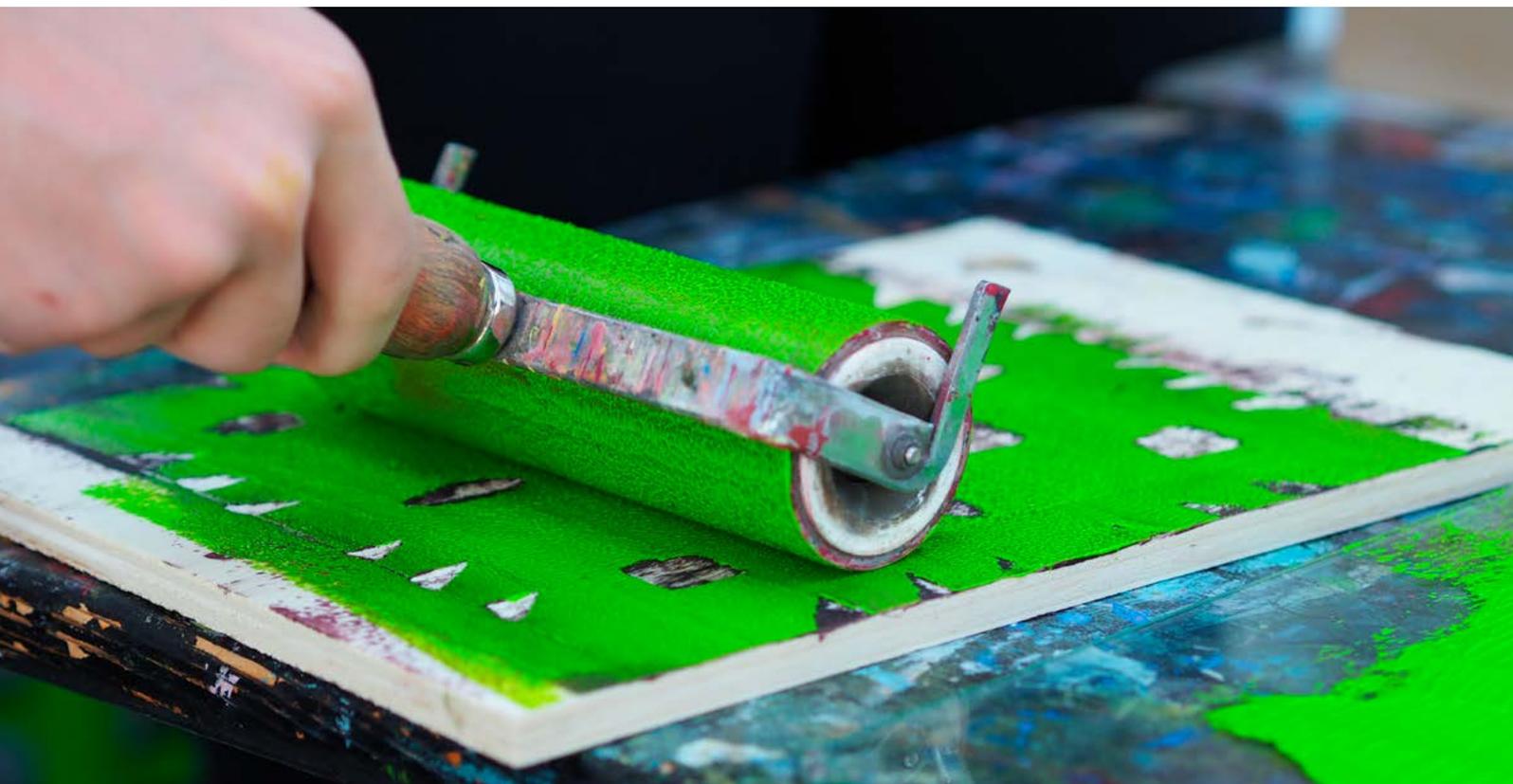
- Welche kulturbezogenen Aktivitäten und impliziten Orientierungen zeigen angehende Lehrkräfte?
- Welche kulturbezogenen Vorstellungen werden ihnen in der fachdidaktischen Ausbildung präsentiert?

Der Weg

Ziel war es, einen Beitrag zu theoretischen und empirischen Grundlagen einer bisher kaum erforschten kulturellen Lehrerbildung zu leisten.

Dafür wurde ein Fokus auf die universitäre Angebotsstruktur einer kulturellen Lehrerbildung gelegt. Es wurde untersucht, welche Kulturverständnisse und Kontexte kultureller Bildung in fachdidaktischen Einführungswerken geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer (Geschichte, Englisch, Musik) in der gegenwärtigen Lehramtsausbildung präsentiert werden.

Es wurden kulturelle Aktivitäten von Lehramtsstudierenden auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS: neps-data.de) ausgewertet. Im Fokus der quantitativen Studie standen die Fragen, ob sich kulturelle Aktivitäten von Lehramtsstudierenden von denen anderer Studierenden unterscheiden und inwiefern freiwilliges Engagement und fachbezogenes Lehramtsstudium in Zusammenhang stehen.



In einer weiteren qualitativen Teilstudie wurden 28 Gruppendiskussionen mit 112 Lehramtsstudierenden diverser Studienfächer durchgeführt und ausgewertet. Über systematische Vergleiche wurden Vorstellungen zur kulturellen Tradierung rekonstruiert, die bei den Studierenden für ihren eigenen Werdegang sichtbar werden und für ihre spätere Lehrertätigkeit prägend sind.

Das Fazit

In den untersuchten Einführungswerken lässt sich eine generelle Sensibilität für kulturelle Stereotype und die Veränderungen von Kultur, besonders in Form von einer zunehmenden Pluralisierung und Hybridität kultureller Praktiken erkennen. Zugleich zeigt sich, dass in unterrichtsbezogenen Ausführungen differenz- und machttheoretische Implikationen des Kulturellen dominant sind.

Mit Blick auf die kulturellen Orientierungen angehender Lehrkräfte zeigt sich, dass für alle Gruppen die Auseinandersetzung mit kulturellen Dynamiken und der Umgang mit Vielfalt zentral sind. Dabei können unterschiedliche idealtypische Orientierungen festgemacht werden, die sich zwischen den beiden Polen der Abwehr von Veränderungen und ihrer Mitgestaltung bewegen, und mit Konsequenzen für schulische Vermittlungsprozesse verbunden sind:

Wer sich beispielsweise an der Vorstellung orientiert, dass eine Kultur einen unveränderlichen Kern haben sollte, wird seine Aufgabe als Kulturmittlerin oder Kulturmittler darin sehen, Heranwachsende durch Instruktion und Wiederholung in eine vermeintlich klassische Ordnung einzupassen.

Um mehr über den kulturellen Horizont angehender Lehrkräfte zu erfahren und ein repräsentatives Gesamtbild zu erhalten, wurden bereits bestehende Datenquellen der Lehrerbildungsforschung herangezogen. Die Auswertung von Daten des Nationalen Bildungspanels zeigt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden im hoch-kulturellen, sozialen und religiösen Bereich aktiver sind, sich aber weniger politisch engagieren. Mit 80 % geht die Mehrheit der Lehramtsstudierenden einem freiwilligen Engagement nach, das häufig mit dem jeweiligen Studienfachbezug in Zusammenhang steht.

... und jetzt?

Die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte als Mittler kultureller Bildung profitiert von einem engeren Diskurs zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, um gemeinsame Perspektiven auf kulturelle Vermittlung zu entwickeln. Die Lehrerbildungsforschung wird sich stärker der Frage widmen müssen, wie universitäre Settings didaktisch gestaltet sein müssen, damit angehende Lehrkräfte für die reflexiven Herausforderungen einer kulturell hybriden Gesellschaft gerüstet sind.

Um die eigene kulturelle Prägung der Lehrkräfte bewusst reflektieren zu können, sollten stärker als bisher biografische Anschlusspotenziale genutzt werden. Dazu könnten außer-universitäre Lernräume, wie freiwilliges Engagement, stärker in die Lehrerbildung einbezogen werden, etwa indem das Verhältnis zwischen den eigenen kulturellen Erfahrungen und individuellen Professionalitätsvorstellungen reflektiert wird.

Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi)

Zuwendungsempfänger: **Otto-Friedrich-Universität Bamberg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Annette Scheunpflug**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 54



Wirkungen der kulturellen Bildung und Kompetenzerwerb

Welche und wieviel Kompetenzen werden in Angeboten kultureller Bildung erworben und welche Wirkungen hat kulturelle Bildung möglicherweise auf andere Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung? Unter welchen Bedingungen kann kulturelle Bildung einen Kompetenzzuwachs bewirken bzw. hat positive Einflüsse auf Fähigkeiten wie Empathie oder den Umgang mit Stress? Und wie kann man diese Veränderungen messen? Nachfolgende Projekte haben sich diesen Fragen in unterschiedlichen Bereichen der kulturellen Bildung (Musik, Tanz, Bildende Kunst) gewidmet.



„Ja, es braucht Forschung, aber vor allem braucht es eine Zukunft für das Erforschte in der Praxis, damit das Ganze Sinn, Wirkung und Relevanz entfalten kann. Und es braucht Plattformen der Begegnung der Forschenden mit den Praktikern und Entscheidern. Fangen wir also damit an, uns gemeinsam zu denken: gemeinsam Fragestellungen zu ermitteln und Forschungsvorhaben zu entwickeln, im Austausch über Ergebnisse und deren Interpretation aus verschiedenen Perspektiven zu stehen, gemeinsam den Transfer in die Praxis zu gestalten und auf Entscheider Ebene zu vermitteln.“

Prof. Andrea Tober | Leiterin des Education-Programms der Berliner Philharmoniker, Professorin für Musikvermittlung an der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin

Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkung ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen

Die Idee

In Deutschland befinden sich viele Menschen in sozial schwierigen Konstellationen, in deren Folge Jugendliche wenig oder keinen Zugang zu kultureller Bildung haben. Mit dem Blick auf sozial benachteiligte Jugendliche, die in Teilen auch über Fluchterfahrung verfügen, wird von einem erschwerten Zugang zu ästhetischer Bildung ausgegangen. Hier korrelieren meist unterschiedliche Faktoren der Unterversorgung miteinander, die zu gescheiterten Bildungsbiografien sowie zu Schwierigkeiten der soziokulturellen Partizipation führen.

Insbesondere für Jugendliche können ästhetische Bildungsangebote jedoch die Möglichkeiten zum Aufbau von Fähigkeiten eröffnen, die von großer Relevanz für gelingende Identitäts- und Selbstkonzeptentwicklungen sind, und einen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erleichtern.

- Inwiefern wird die Weiterentwicklung sozialer Interaktion in den untersuchten Angeboten ästhetischer Bildung positiv beeinflusst und somit die Grundvoraussetzungen für eine gesellschaftliche Integration geschaffen?
- Welche Auswirkungen auf Identität und Selbstwahrnehmung können beschrieben werden?
- Inwieweit trägt das Angebot zu einem erleichterten Zugang zu ästhetischer Bildung bei?

Der Weg

Nach einer bundesweiten Recherche zielgruppenspezifischer Praxisprojekte erfolgte die Entwicklung von Interviewleitfäden. In einer zweiten Forschungsphase wurden 13 Projektpartner der Bereiche Bildende Kunst, Musik, Rhythmik, Zirkus und Theater anhand von Kriterien wie der Partizipation der Teilnehmenden und der Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen ausgesucht. Neben Pädagoginnen und Pädagogen und weiteren betreuenden Personen wurden auch Teilneh-

mende aus Praxisprojekten ästhetischer Bildung befragt. Insgesamt 72 Interviews (42 Experteninterviews und 30 Befragungen von Teilnehmenden) wurden zur Auswertung herangezogen.

Das Fazit

Die Partizipation von Jugendlichen an Projekten kultureller Bildung führt zu Kommunikationssituationen, in denen sich Jugendliche als wertiges Mitglied von Gruppen erleben. Hier können sie ihre spezifischen Interessen und Kompetenzen einbringen. Ästhetische Bildung leistet somit einen Beitrag zum Gelingen gesellschaftlicher Integration.

Für die Persönlichkeitsentwicklung sowie für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes von Jugendlichen ist es unabdingbar, ästhetische Bildungsprozesse mitwirkend zu gestalten. Flexible, passgenaue oder eigens formulierte Aufgaben sind als ein essentieller Faktor zu beschreiben, dass Jugendliche in der ästhetischen Praxis Erfolgserlebnisse haben, aber auch neue konstruktive Perspektiven auf das Scheitern gewinnen. Gerade ästhetische Praxen bieten Jugendlichen über ihre Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation, der Optionen auf starke Individualisierung, mit den Materialvalenzen und den spielerischen Möglichkeiten des Ausprobierens spezifische Chancen, von ästhetischer Produktion und Rezeption zu profitieren.

... und jetzt?

In Hinblick auf bildungspolitische Konsequenzen ist zu formulieren, dass Projekte zur Förderung ästhetischer Bildung langfristig unter einer gesicherten Finanzierung sowie mit selbständig zu organisierenden Räumen und Ausstattung stattfinden können müssen. Die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen müssen eine hohe Qualifikation vorweisen und Prozesse eines partizipativen Miteinanders initiieren und begleiten können.

Der Themenkomplex ästhetische Bildung für Jugendliche bietet notwendige Anknüpfungspunkte für verschiedene weitere Forschungsfragen - etwa zu Fragen von Fluchtmigration und Trauma sowie zur Identitätsentwicklung nach einer Fluchtmigration.

Auch ist zu untersuchen, inwiefern sich die Ergebnisse auf andere Bildungsadressaten wie Kinder und junge Erwachsene übertragen lassen.

Die Praxis der ästhetischen Bildung ist ein Feld, in dem viele ambitionierte Projekte mit Jugendlichen mit sozialen Benachteiligungen - darunter auch mit Fluchterfahrung - realisiert werden. Mit den Erkenntnissen aus waebi kann die Weiterentwicklung geeigneter Formate erfolgen, um die Vernetzung untereinander und die Solidarisierung miteinander herzustellen



Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen (waebi)

Zuwendungsempfänger:

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Projektleitung:

Prof. Dr. Oliver Reuter | Prof. Dr. Roland Stein

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 54

Musikalische Interventionen für nachhaltige Eingliederung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender

Die Idee

Studien zufolge fördern kreative, gemeinschaftliche Tätigkeiten wie Musizieren kognitive, soziale und emotionale Entwicklungs- bzw. Verarbeitungsprozesse, die für eine erfolgreiche Integration zentral sind.

- Wie können kulturelle Techniken, z.B. gemeinsames Singen oder Musizieren auf Instrumenten, die Integration von Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen und Fluchterfahrungen befördern?

Der Weg

Zum einen wurde untersucht, inwiefern ein erweiterter Musikunterricht im Verlauf eines Schuljahres die kognitive, sozial-emotionale und kulturelle Entwicklung von Kindern begünstigt.

Es wurden 220 Kinder in drei Versuchsgruppen (Musik, Mathematik, Kontrollen) eingeteilt und im quantitativen Längsschnitt untersucht. Für die Untersuchung fand an sieben Grundschulen ein Jahr lang zusätzlicher Musikunterricht statt. Die Befragung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund wurde durch Interviews und teilnehmende Beobachtungen ergänzt.

Akkulturation...

meint einen Prozess, in dem etwas aus einer fremden Kultur übernommen und angeeignet wird, z. B. Wissen, Überzeugungen und Handlungsweisen.

Zum anderen wurden integrationsförderliche und gesundheits- bzw. akkulturationsförderliche Effekte gemeinsamen Musizierens bei jungen Männern mit Fluchterfahrungen in den Blick genommen. Dabei wurden Teilnehmer zufällig einer von zwei Gruppen zugeteilt. Eine Gruppe besuchte wöchentliche Musik-

gruppentreffen, während die andere das Angebot einer alternativen Aktivität (Bouldern) erhielt. Nach sechs Monaten wurden die Bedingungen getauscht. Zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Projektphasen wurden standardisierte psychologische Fragebögen und Tests in beiden Gruppen bearbeitet.

Das Fazit

Entgegen der durch systematische Überblicksstudien gestützten Annahmen, führte die Musikintervention nicht dazu, dass sich die Kinder mit erweitertem Musikunterricht hinsichtlich sprachlicher, kognitiver, musikalischer oder psychosozialer Variablen im Vergleich zu den Kindern in den anderen Gruppen besser entwickelten. Musikangebote werden zum Teil zögerlich angenommen, wenngleich eine kompetente Vermittlung gesichert ist. Die Ergebnisse aus den Spiele-Interventionen stützen indessen die Annahme, dass die auf Zahlen, Zählen und Mengen ausgerichteten Spiele dazu beitragen, spezifische mathematische Kompetenzen zu fördern.

Trotz eines recht hohen Ausfalls von jungen Männern mit Fluchterfahrungen innerhalb des Untersuchungszeitraumes unterstreichen die Ergebnisse das große Potential musikalischer Angebote für die nachhaltige Integration geflüchteter junger Erwachsener. Nach Abschluss der Musikgruppen gibt es deutliche Hinweise auf eine verbesserte Integration, verringerte psychischer Belastungen sowie eine Verbesserung in den Fähigkeiten, Stress zu vermindern und Emotionen zu regulieren.

Die teils widersprüchlichen Ergebnisse legen nahe, dass praxisnahe Feldforschungsstudien unter nur teilweise kontrollierbaren Einflüssen stehen, die sich unterschiedlich auf die späteren Ergebnisse auswirken können. Inwiefern Musikangebote Akkulturationsprozesse unterstützen, ist daher nicht abschließend zu beurteilen.

... und jetzt?

Die Praxis kultureller Bildung ist für das Gelingen von Integrationsprozessen junger geflüchteter Männern förderlich. Im Rahmen der Musikgruppentreffen ist insbesondere der Zugewinn eines gemeinsamen kreativen Prozesses in der Gruppe angestrebt, den es auch in Zukunft in Musik, Kunst, Tanz, Theater u.v.m. zu fördern gilt.

Im Bereich der Forschung werden weitere Längsschnittstudien über größere Zeiträume benötigt, um Einflüsse des Musiklernens auf Akkulturations- und Integrationsprozesse angemessen untersuchen zu können.



Musikalische Interventionen für nachhaltige Eingliederung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender (MINUTE)

Zuwendungsempfänger: **Carl von Ossietzky Universität Oldenburg | Goethe-Universität-Frankfurt**

Projektleitung: **Prof. Dr. Gunter Kreutz | Prof. Dr. Stephan Bongard**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 54

Kondensiertes Glück?

Mehrtägige musikpädagogische Interventionen

Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung

Die Idee

Musikalische Bildung von Kindern und Jugendlichen ist eine Facette kultureller Bildung, die auch in nicht-schulischen Räumen stattfindet. Nach wie vor stellt der außer-schulische Bereich in großen Teilen jedoch eine Forschungslücke dar. In einem Ansatz, diese Lücke zu schließen, zielte das Projekt darauf ab, musikpädagogische Angebote zu entwickeln, die die musikalischen Aktivitäten außerhalb von Schule und damit die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an kultureller Bildung nachhaltig steigern.

- An welchen musikpädagogischen Angeboten nehmen Kinder und Jugendliche gerne teil?
- Wie erleben die Kinder und Jugendlichen das besuchte Angebot?
- Welche Gestaltungsmerkmale haben positive Effekte auf die musikalischen Aktivitäten?

mit Expertinnen und Experten aus der Praxis entwickelt, erprobt und verbessert. Durchgeführt wurde es als Freizeitangebot mit 100 Kindern der Klassen 5 bis 10. Anschließend wurde das Konzept so angepasst, dass es im Rahmen einer Projektwoche mit 5. und 6. Klassen in der Schule umgesetzt werden konnte. Hier haben insbesondere Schülerinnen und Schüler teilgenommen, die erstmals Kontakt mit Gitarre und Cajón hatten. Eine Gruppe wurde im Sinne eines selbst-regulierten Lernens unterrichtet, während eine andere Gruppe von Lehrenden angeleitet wurde. Für die Untersuchung der Feldexperimente wurden Fragebögen, Kompetenztests, Interviews, Gruppendiskussionen und Videografie eingesetzt.

Parallel zu den Musiktagen wurde ein bestehendes Testverfahren weiterentwickelt, das erfasst, wie gut Schülerinnen und Schüler Musik machen können. Die Teilnehmenden musizieren dabei auf einer speziell entwickelten Tablet-App und singen Melodien in ein Headset-Mikrofon. Der Test wird anschließend von geschulten Bewertern ausgewertet. Das Verfahren wurde im Projekt mit einer großen Stichprobe der Klassen 5 bis 10 pilotiert, wobei ca. 100.000 Audioaufnahmen zuverlässig bewertet werden konnten. Außerdem wurden Fragebogenskalen zu musik-bezogenen Einstellungen und Überzeugungen entwickelt und adaptiert.

Selbstreguliertes Lernen...

ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht.

Der Weg

Mittels fiktiver Werbevideos für Musiktage wurde untersucht, welche Angebote besonders attraktiv für Kinder und Jugendliche sind, z. B. welche Musik und welche Umgebung und Räumlichkeiten ansprechender ist. Das war die Ausgangslage für die Entwicklung eines Konzeptes für Musiktage, das primär auf die Steigerung musikalischer Aktivitäten zielte und erst in zweiter Linie auf den Kompetenzerwerb. Das Konzept wurde

Das Fazit

Kinder und Jugendliche erleben musikpädagogische Angebote als wertvoll, nicht zuletzt, wenn neben musikalischen Aspekten auch (sozial-)pädagogische Aspekte berücksichtigt wurden. Die unterschiedlichen Umgebungen (Jugendherberge und Schloss) hatten keinerlei Auswirkungen auf das Musikerleben der Teilnehmenden. Die Teilnahmemotivation erhöhte sich aber, sobald es sich um populäre Musik der Jugendkultur (Rock/Pop vs. Klassik) handelte. Kleingruppenarbeit in Form von Bands wird von den Kindern

und Jugendlichen besonders positiv erlebt. Alle Teilnehmenden berichteten, dass sie sich selbst etwas auf ihren Musikinstrumenten beibringen.

Wie sehr die alltägliche Gegenwart digitaler Endgeräte Lebenswelt und Haltung der Kinder durchdringt, zeigte sich auch mit eingeschränkter Smart-phone-Nutzung. Auch wenn sich dies nicht direkt in den langfristigen Ergebnissen niederschlug, hat eine eingeschränkte Smartphone-Nutzung dennoch die aktive Lernzeit erhöht.

Musikpraktische Kompetenz lässt sich in der Sekundarstufe I in mindestens drei Dimensionen gliedern: Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion. Besonders im Gesang stellte sich eine große Spannweite der Leistungen dar, wobei Mädchen im Durchschnitt leistungsstärker waren als Jungen.

... und jetzt?

Das entwickelte Konzept für Musiktage und die parallel dazu weiterentwickelten Messinstrumente können künftig genutzt werden, um das Erleben von Kindern und Jugendlichen solcher Angebote zu untersuchen. Konzept und Messinstrumente sind ausführlich dokumentiert, so dass sie in der Praxis beispielsweise von Anbietenden von Musikfreizeiten oder Lehrkräften im Rahmen von Projektwochen eingesetzt werden können. Die musikpädagogischen Ergebnisse werden über osf.io als Praxismaterial frei verfügbar sein.



Mehrtägige musikpädagogische Interventionen (MEMU-IN)

Zuwendungsempfänger: **Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | Hochschule für Musik Würzburg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Stephan Kröner | Prof. Dr. Benjamin Jörissen | Prof. Dr. Andreas C. Lehmann**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 55

Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?“

Entwicklung eines Messinstrumentes und Untersuchung der Unterrichtsqualität

Bildkompetenz...

meint das Vermögen, Bilder zu lesen und sich mit und durch Bilder ausdrücken zu können. Bildkompetenz wird aber nicht nur als Befähigung zur weiteren kulturellen Bildung, sondern auch umgekehrt als Ergebnis eines kulturellen Bildungsprozesses thematisiert.

Die Idee

Bilder steuern unsere Vorstellungen von der Welt, unsere Vorlieben und unsere Entscheidungen. Bildkompetenz, das heißt das Vermögen Bilder zu lesen und sich mit und durch Bilder ausdrücken zu können, muss deshalb ein wichtiges Bildungsziel sein. Folgerichtig wurde Bildkompetenz als Kernfähigkeit kultureller Bildung in dem Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy (European Network for Visual Literacy (ENViL, envil.eu) festgelegt. Gleichzeitig mangelt es an Forschungsinstrumenten, welche Wirkungsforschung überhaupt erst verlässlich möglich machen.

Die Erfassung und Untersuchung von Bildkompetenz sowohl als Voraussetzung als auch als Ergebnis kultureller Bildung war das Ziel des Projektes. Aus zwei Perspektiven wurden auf der Basis des Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy, die Entwicklung und Validierung eines Messinstrumentes und Kernelemente erfolgreichen Lernens und Lehrens im Kunstunterricht erfasst und erforscht. Im Projekt arbeitete

ein interdisziplinäres Team aus Kunstdidaktik, Unterrichtsforschung und Psychometrie an der Beantwortung folgender Fragen.

- (Wie) Kann Bildkompetenz als zentrales Konstrukt in der kulturellen Bildung empirisch messbar gemacht werden?
- Wie kann schulischer Kunstunterricht dazu beitragen, Motivation und Bildkompetenz von Lernenden zu fördern?
- Welche Faktoren sozialer Herkunft tragen zum Lernerfolg bei?

Der Weg

In Zusammenarbeit mit einzelnen Mitgliedern des ENViL-Netzwerks wurden auf Basis des darin enthaltenen Kompetenzstrukturmodells Fragen und Aufgaben des psychologischen Tests zur Bildkompetenz entwickelt und an einer Stichprobe von über 1000 Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe zur Anwendung gebracht. Anhand der erhobenen Daten wurde die latente Struktur von Bildkompetenz geprüft und die Ergebnisse genutzt, um das bereits vorhandene Kompetenzstrukturmodell zu überarbeiten. Ergänzend wurden Blickbewegungen beim Lösen ausgewählter Testaufgaben aufgezeichnet (Eye-tracking-Methode) und zwischen Kunstexpertinnen und -experten (Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Kunstlehrerinnen und Kunst-



lehrer) und Kunstlaien verglichen, um einerseits eine externe Validierung der Testitems voran zu treiben und andererseits vertiefende Analysen von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lösungsprozessen vorzunehmen.

Ausgehend von bereits bekannter Unterrichtsforschung anderer Schulfächer wurden Kernelemente erfolgreichen Lehrens und Lernens (effiziente Klassenführung, unterstützendes Unterrichtsklima und kognitive Aktivierung) in einer exemplarischen Unterrichtseinheit im Kunstunterricht umgesetzt und vor Ort in Schule befohrt. Dies diente neben der Klärung möglicher Erfolgsfaktoren für gelingenden Kunstunterricht auch einer weiteren Überprüfung des Messinstruments im Hinblick auf seine Alltagstauglichkeit in realen Unterrichtssituationen.

Das Fazit

Die Messbarkeit von Bildkompetenz innerhalb der Eye-Tracking Studie zeigt Unterschiede in der Aufmerksamkeitsverteilung zwischen Expertinnen und Experten sowie Laien auf. So fixieren Expertinnen und Experten bei visuellen Suchaufgaben vermehrt die Expertise-spezifischen Bildbereiche und nutzen diese für die Orientierung in Bildszenen. Für weitere Bilddeutungen scheinen andere kognitive Fähigkeiten, wie schlussfolgerndes Denken, entscheidend zu sein. Kunstexpertinnen und -experten können allein aus ihrer Erfahrung mit visuellen Reizen und Bildern keinen grundlegenden Vorteil ziehen.

Erste Analysen der Unterrichtsstudie zeigen, wie die Unterrichtswahrnehmung - das subjektive Erleben und die Motivation im Unterrichtsverlauf - variieren. Beispielsweise nehmen Lernende jeweils zu Beginn der Doppelstunde eine besonders hohe Ausprägung des intendierten Unterrichtshandelns wahr, während das ästhetische Erleben erst über die beiden Doppel-

stunden hinweg ansteigt. Dabei zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den Klassen, und es liegt eine beträchtliche Variabilität bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern vor.

Sowohl die individuelle als auch die selbstbestimmte Motivation der Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht ist von Merkmalen der sozialen Herkunft geprägt. Die wichtigsten Faktoren sind hier die elterliche Wertschätzung von Kunst und des Schulfachs Kunst sowie die kulturell-ästhetische Praxis des Kindes. Weitere Faktoren sind Strukturmerkmale sozialer Herkunft, d.h. Migrationshintergrund, Bildungsabschluss der Eltern und Kunst- und Kulturbesitz im Elternhaus.

... und jetzt?

Durch die empirische Überprüfung von Bildkompetenz konnte der Kompetenzbegriff für die Praxis weiterentwickelt werden: Statt einer simplen Ziffer ist ein inhaltliches Profil von Stärken und Schwächen bzw. von bestimmten Rezeptions-/ Produktionsinteressen bei Schülerinnen und Schülern der Altersstufe um die 16 Jahre als Beschreibung vorzuziehen. Damit wurden Verfahren entwickelt, mit denen die Konzeption von Lehrplänen und Leistungserfassungen im Kunstunterricht empirisch fundiert werden kann. Mit Erkenntnissen über die kognitive Verarbeitung von Kunst, Ästhetik und höherer Bildverarbeitung kann die Lehrplanelwicklung im Fach Kunst besser an wissenschaftliche Grundlagen angepasst werden.

Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung (BKKB)

Zuwendungsempfänger: **HSD Hochschule Döpfer |**

DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Projektleitung: **Prof. Dr. Ulrich Frick | Prof. Dr. Katrin Rakoczy**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 55

Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum

Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen?

Kulturelle Bildung...

fördert auch sozial-emotionale Fähigkeiten, wie Emotionsverarbeitung, Empathie und das Selbstbild. Die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Porträts schult die analytische Gesichtsverarbeitung und richtet die Aufmerksamkeit auf relevante Gesichtsmerkmale.

- Profitieren Jugendliche in Bezug auf ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten im Bereich Emotionserkennung und Selbstwahrnehmung von jeglicher Form künstlerisch-kreativer Auseinandersetzung oder ist für die Förderung dieser Fähigkeiten eine spezifische und themenbezogene Auseinandersetzung z.B. mit Emotionen oder Selbstwahrnehmung entscheidend?

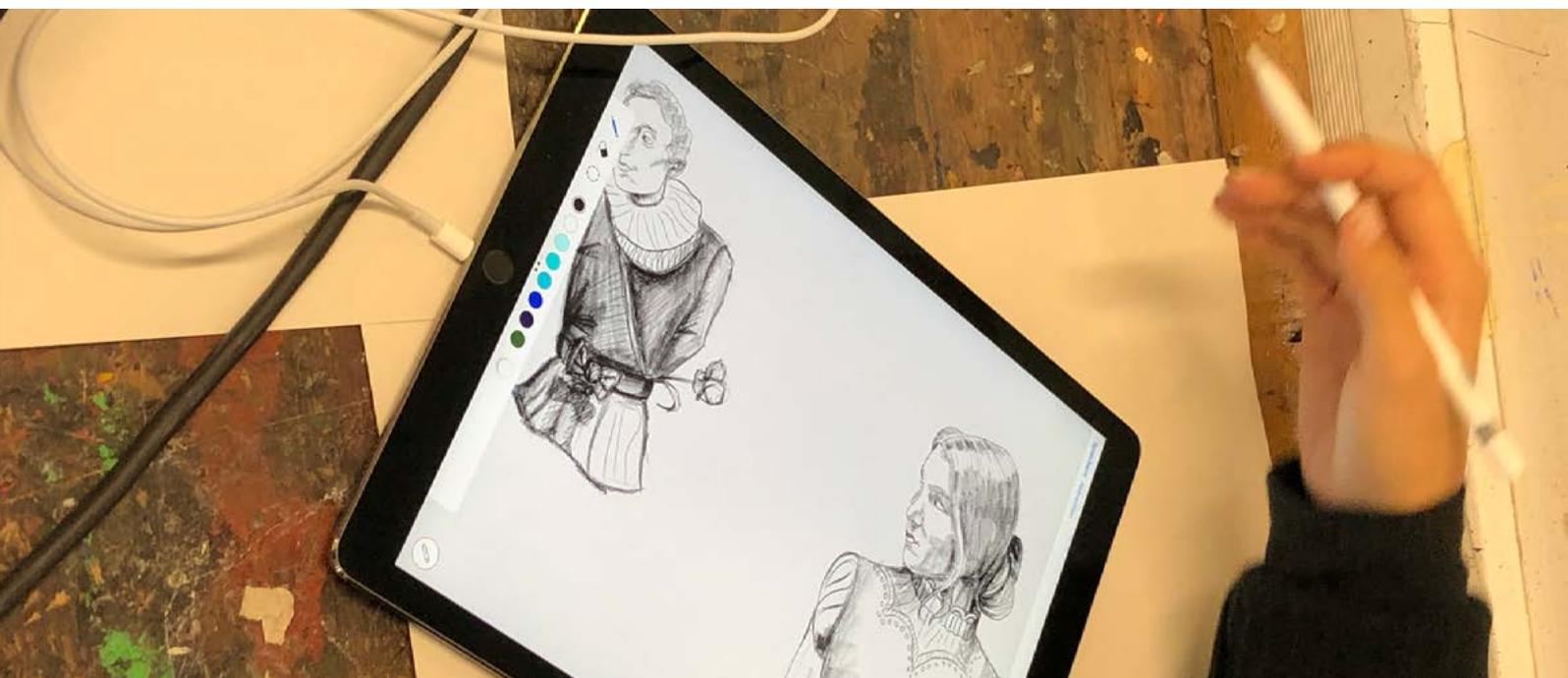
Die Idee

Über die psychologischen Prozesse, die bei einer Auseinandersetzung mit Kunst wirken, ist bislang wenig bekannt. Dennoch werden von der Auseinandersetzung mit Kultur im Allgemeinen und Bildender Kunst im Besonderen positive Wirkungen in anderen Bereichen erwartet (sog. Transfereffekte). Zu diesen erwarteten Transfereffekten gehört z.B. konkret die Förderung von sozial-emotionalen Fertigkeiten, etwa eine verbesserte Wahrnehmung emotionaler Gesichtsausdrücke anderer Personen oder die Entwicklung eines differenzierteren Selbstkonzepts. Ziel des Projektes ist die Untersuchung dieser sozial-emotionalen Transfereffekte durch eigens dafür gestaltete Zeichenkurse für Jugendliche im Kunstmuseum.

Der Weg

In interdisziplinärer Zusammenarbeit des Leibniz-Instituts für Wissensmedien mit dem Herzog Anton Ulrich-Museum wurde ein mehrstündiges Kursprogramm für Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren ausgearbeitet, das wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich seiner Wirksamkeit evaluiert wurde.

Drei Kurse (Emotionskurs, Selbstkonzeptkurs und Epochenkurs) wurden entwickelt, die mit Hilfe der zeichnerischen Auseinandersetzung mit Selbstportraits gezielt die Unterscheidungsfähigkeiten in Bezug auf das Kursthema verbessern sollen. Im Emotionskurs ging es um unterschiedliche Emotionen und ihre charakteristischen Kennzeichen. Ziel war es, Emotionen anderer Menschen leichter zu erkennen und somit



soziale Interaktionen mit anderen zu verbessern. Um die Fähigkeit zur Emotionserkennung objektiv zu messen wurden den Jugendlichen unter anderem neutrale Gesichter präsentiert, die kontinuierlich einen emotionalen Gesichtsausdruck annahmen. Die entstehende Emotion sollte dabei so schnell und akkurat wie möglich erkannt werden. Gemessen wurden die Schnelligkeit und Genauigkeit der Emotionserkennung. Im Selbstkonzeptkurs stand die Wahrnehmung der vielfältigen Aspekte der eigenen Person in unterschiedlichen Rollen im Alltag im Fokus. Die Differenziertheit des Selbstkonzept wurde anhand der Anzahl und Verschiedenartigkeit von Adjektiven bestimmt, die zur Beschreibung der eigenen Person in verschiedenen Rollen genutzt wurden. Dabei galt ein Selbstkonzept als umso komplexer, je mehr verschiedenartige Adjektive zur Beschreibung genutzt wurden. Der Epochenkurs diente als Kontrollkurs ohne „psychologische Ambitionen“. In ihm wurde lediglich die Unterscheidung verschiedener Kunstepochen geschult ohne auf emotionale oder selbstkonzept-bezogene Inhalte zu fokussieren.

Das Fazit

Insgesamt konnten sowohl allgemeine als auch spezifische Transfereffekte der drei angebotenen Kursprogramme gefunden werden. Z.B. konnte gezeigt werden, dass alle Kurse den Zugang zu den Emotionen anderer zu erleichtern scheinen: Die Jugendlichen in allen drei Kursen waren nach der Kursteilnahme fähig, korrekt erkannte emotionale Gesichtsausdrücke bereits bei einer geringeren Ausprägung der Emotion zu benennen als vor der Teilnahme. Allerdings wurden nur im Emotionskurs spezifische Effekte auf die Korrektheit der Emotionserkennung gefunden:

Hier wurden die Jugendlichen nicht nur schneller, sondern sie erkannten die Gesichtsausdrücke auch häufiger korrekt als vor dem Kurs.

Hinsichtlich der Transfereffekte auf das Selbstkonzept zeigten sich ebenfalls kursspezifische Effekte. Während der Emotions- und Epochenkurs nicht zum Aufbau eines komplexeren Selbstkonzepts beitrugen, scheint der Selbstkonzeptkurs in dieser Hinsicht hilfreich gewesen zu sein, und zwar insbesondere für Jugendliche mit einer geringer ausgeprägten Empathiefähigkeit. So nahm die Differenziertheit ihrer Beschreibungen der eigenen Person in verschiedenen Rollen spezifisch im Selbstkonzeptkurs zu, in den anderen beiden Kursen hingegen nicht.

Die Ergebnisse zeigen damit insgesamt, dass spezifische Formen der zeichnerischen Auseinandersetzung mit Kunst – nicht aber jegliche Form künstlerisch-kreativer Auseinandersetzung – experimentell nachweisbare positive Effekte auf wichtige soziale Fertigkeiten wie differenzierte Emotionserkennung oder Selbstwahrnehmung haben können..

... und jetzt?

Die Studie zeigt exemplarisch, wie Emotionserkennung und Komplexität des Selbstkonzeptes durch die zeichnerische Auseinandersetzung mit Selbstportraits gefördert werden können.

Der experimentelle Ansatz des Projekts kann aber auch in anderen Forschungsbereichen gezielt eingesetzt werden. Beispielsweise könnte auf ähnliche Weise untersucht werden, ob und wann die Auseinandersetzung mit Musik die Konzentration steigern oder Theaterspielen die Emotionsregulation fördern kann.

Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum (DigiSelbst)

Zuwendungsempfänger: **Stiftung Medien in der Bildung | Leibniz-Institut für Wissensmedien**

Projektleitung: **Prof. Dr. Peter Gerjets**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 55

Kulturelle Bildungsforschung im Tanz

Entwicklung eines domainspezifischen Analysemodells sowie domainspezifischer Erhebungsmethoden

Kreativität...

wird dabei als Fähigkeit verstanden, die eine motorische Ausprägungsform annehmen kann und die Facetten Produktivität, Problemlösungsfähigkeit und Originalität beinhaltet.

Die Idee

Die Erforschung von Tanz im Rahmen kultureller Bildungsangebote hat in den vergangenen Jahren national wie international an Bedeutung gewonnen. Unstrittig ist, dass Tanz als ein leibliches und erlebnisbezogenes Phänomen zu verstehen ist. Jedoch fehlt es an wissenschaftlich fundierter und bildungs-theoretisch fokussierter Systematisierung tänzerischer Vermittlungspraktiken sowie bereichsspezifischer Instrumente, um Bildungsdimensionen und Wirkweisen von Tanz zu erfassen. Vor diesem Hintergrund waren die forschungsleitenden Fragen des Projekts:

- Wie lassen sich bildungsrelevante Vermittlungsansätze im Tanz analytisch und in ihrer Prozesshaftigkeit erfassen?
- Wie lassen sich Instrumente entwickeln, die ...
 - ... Leitfäden für wissenschaftliche Forschung bereitstellen,
 - ... die Entwicklung von tänzerischer Kreativität messen,
 - ... tänzerische Selbstkonzepte empirisch erfassen können und
 - ... Selbstreflexion der Tanzvermittelnden als Mittel der Professionalisierung fördern?

Der Weg

In einer ersten Phase wurde die Komplexität und Vielschichtigkeit von Vermittlungskonstellationen tänzerischer Praktiken in Tanz-Projekten und Ausbildungsinstitutionen (Beobachtungen: 64; Interviews: 29) herausgearbeitet und in Bezug auf Bildungsverständnisse und -potenziale analysiert. Die Ergebnisse wurden zu einem dynamischen Modell zur Analyse von Tanzangeboten verdichtet.

In einer zweiten Forschungsphase wurden darauf aufbauend vier Erhebungsverfahren entwickelt, die sich einerseits auf die Ebene der Vermittelnden beziehen (Beobachtungsleitfaden und Selbstreflexionstool), andererseits auf die Ebene der Teilnehmenden zielen (domainspezifischer Selbstkonzeptbogen und motorischer Kreativitätstest für 8-12-Jährige).

Das Fazit

Anhand von Begriffsherleitungen, Beispielanalysen, Fragenkomplexen und theoretischen Referenzrahmen konnten neue Forschungsperspektiven eröffnet werden, die Tanz in seiner Vielschichtigkeit sowohl auf Ebene der Vermittelnden als auch der Teilnehmenden erschließen können.

Die Tanzvermittlung wurde bisher als heterogenes, leibliches und erlebnisbezogenes Medium kultureller Bildungsangebote beforscht und analysiert. Der im Projekt entwickelte Selbstreflexionsbogen und der Beobachtungsleitfaden rücken dagegen die Vermittlungspraktiken der Tanzvermittelnden in den Fokus. Damit kann die Professionalisierung im Feld als berufsbegleitendes, individuelles wie kollektives Instrument unterstützen und auf wichtige bildende Vorgänge im Tanzunterricht aufmerksam machen.



Mit der Entwicklung und Konzeption eines Fragebogens zum tänzerischen Selbstkonzept wird ein Instrument bereitgestellt, mit dem Tanzende sich selbst und ihren Bezug zum Tanz erfassen und reflektieren können. Das tänzerische Selbstkonzept umfasst dabei alle tanzbezogenen Erfahrungen und Einstellungen, anhand derer sich eine Person in Tanzkontexten wahrnimmt, einschätzt und bewertet.

Im Zuge von Tanzangeboten an Schulen wurden heranwachsende Teilnehmende aufgefordert, sich reflexiv mit ihren individuellen Bewegungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Die Erkenntnisse aus diesen Beobachtungen wurden genutzt, um einen motorischen Kreativitätstest für 8-12-Jährige zu entwickeln. Dieser besteht aus fünf Aufgaben, mit denen kreative Bewegungs- und Darstellungsmöglichkeiten erfasst werden.

... und jetzt?

Die Anwendung der Erhebungsinstrumente wird im Rahmen begleitender Handreichungen aufbereitet. Somit können die entwickelten Erhebungsinstrumente von Tanzvermittlerinnen und -vermittlern sowie von Forschenden in empirischen Folgeprojekten im Feld Tanz angewandt werden. Insgesamt können die Ergebnisse einen Beitrag zur kritischen (Methoden-)Reflexion und zur Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre im Tanz leisten.

Kulturelle Bildungsforschung im Tanz (KubiTanz)

Zuwendungsempfänger: **Westfälische Wilhelms-Universität Münster | Hochschule für Musik und Tanz Köln | Johannes Gutenberg-Universität Mainz | Philipps-Universität Marburg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Nils Neuber | Prof. Dr. Yvonne Hardt | Prof. Dr. Claudia Steinberg | Prof. Dr. Martin Stern**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 56



Kulturpartizipation

Die grundlegende Frage, wie Menschen an Kultur teilnehmen und teilhaben, d.h. welche Angebote sie nutzen, an welchen Orten und unter welchen Rahmenbedingungen sie mit Kultur in Verbindung kommen oder selbst kulturell aktiv werden und welche Akteure dabei eine Rolle spielen, ist wichtiger Ausgangspunkt für Praxis und Forschung im Bereich der kulturellen Bildung.





Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland

Kulturelle Bildung...

wird hier als der Bestand an kognitiven Kompetenzen und Handlungskompetenzen in künstlerischen Sparten zu einem gegebenen Zeitpunkt verstanden. Von der gegenwärtigen Kulturpartizipation der Menschen ist ihre in biographischen Lernprozessen erworbene kulturelle Bildung abzugrenzen.

Die Idee

Im Gegensatz zu vielen westlichen Ländern fehlten in Deutschland geeignete Daten, um über die Kulturpartizipation der Bevölkerung belastbare Aussagen zu treffen und somit praxisrelevantes Basiswissen für die Kulturpolitik und kulturinteressierte Öffentlichkeit bereitzustellen. Diesem Desiderat begegnete das Projekt und legte eine Definition von Kulturpartizipation zugrunde, die vier Teilaspekte individuellen Verhaltens umfasst: die Nachfrage nach künstlerischen Produkten (Kulturkonsum); die subjektiven Aneignungsweisen solcher Produkte (Kulturrezeption); die nicht-professionelle künstlerische Eigenproduktion; und die zum kulturellen Kompetenzerwerb ergriffenen Weiterbildungsaktivitäten.

So sollten auf der Basis einer standardisierten Umfrage der deutschsprachigen Bevölkerung ab 15 Jahren in den Sparten Musik, Film, Literatur, Darstellende Kunst und Bildende Kunst in ihren „hohen“ und „populären“ Genres Muster der Kulturpartizipation beschrieben werden.

- Warum unterscheiden sich die Menschen, z.B. nach sozialer Schicht, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Region, in ihren kulturellen Aktivitäten?

Der Weg

Im zweiten Halbjahr 2018 wurden insgesamt 2.592 zufällig ausgewählte Personen im Alter ab 15 Jahren in 183 Gemeinden Deutschlands via persönlicher Interviews befragt. Mit Hilfe eines eigens entwickelten Fragebogens wurden detaillierte Basisinformationen zu den Konsumhäufigkeiten und Genrevorlieben in fünf kulturellen Sparten, z.B. dazu, wie häufig Comedy- oder Theaterveranstaltungen besucht werden, abgefragt. Weitere Schwerpunkte betrafen die kulturelle Sozialisation



in Familie und Schule sowie die Amateurproduktion von Kultur, insbesondere das Musizieren und Singen zuhause. Mehrere innovative Messinstrumente kamen dabei zum Einsatz, etwa zu Kompetenzen in Malerei und Musik, zur sparten-spezifischen Kulturrezeption und zur Beurteilung der Förderwürdigkeit unterschiedlicher Typen von Theateraufführungen.

Den Ergebnissen wurden außerdem sogenannte georeferenzierte Daten zu Opernhäusern und Kinos zugespielt. Mit diesen Daten lässt sich ermitteln, wie sich die Entfernung des Wohnsitzes zur nächsten Kultureinrichtung auf die Besuchshäufigkeit auswirkt.

Das Fazit

Die Studie bietet eine Fülle von Ergebnissen: Sie zeigt, wieviel Prozent der Bevölkerung Deutschlands überhaupt an verschiedenen spartenspezifischen Kulturangeboten teilhaben oder wie sich das Publikum dieser Angebote zusammensetzt und welche sozialen Ungleichheiten existieren.

Dabei wird deutlich, wie stark das formale Bildungsniveau der Menschen und die kulturelle Sozialisation im Elternhaus das gegenwärtige Kulturverhalten prägen – insbesondere die Besuche öffentlich geförderter Hochkulturangebote wie Sinfoniekonzerte, Theater und Kunstmuseen. Vom Anspruch einer „Kultur für alle“ ist die Realität daher noch weit entfernt.

Deutlich wird aber auch, dass populäre Kultur der Bereiche Musik, Film, Serien und Comedy in höheren

Bildungsgruppen ebenfalls zum festen kulturellen Repertoire gehört, besonders unter jüngeren und mittleren Altersgruppen. Die Analysen decken auf, dass Kulturangebote unterschiedlich angeeignet werden: Je höher etwa die eigenen Fähigkeiten in der Malerei, desto stärker werden Kunstwerke analytisch betrachtet und kategorisiert.

... und jetzt?

Für die kulturelle Praxis sind die ermittelten Befunde wichtig, um grundlegende soziale Rahmenbedingungen zu verstehen, unter denen verschiedene Kulturangebote heute nachgefragt werden. Noch immer weiß man wenig darüber, wie vorhandene oder potenzielle Publikumsgruppen adäquat anzusprechen sind.

Eine gründliche Auswertung der zentralen Projektergebnisse wird Anfang 2021 in einem im Campus Verlag erscheinenden Buch publiziert, das sich an eine breite kulturinteressierte Öffentlichkeit richtet. Auch anderen interessierten Forschenden werden die Daten noch auf Jahre hinaus vielfältige, disziplinübergreifende Nutzungsmöglichkeiten im Rahmen von Sekundäranalysen bieten. Die Befragung wird als Panel-Studie in einem Folgeprojekt fortgesetzt. Dies verspricht zukünftig Ergebnisse bezüglich der Entwicklung von Kulturpartizipation im Lebenslauf.

Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland (KuBiPaD)

Zuwendungsempfänger: **Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

Projektleitung: **Prof. Dr. Gunnar Otte**

→ nähere Informationen finden Sie im Register auf S. 5

Zusammenfassung und Ausblick

Nachdem im Vorfeld der hier präsentierten Forschungsrichtlinie u.a. im nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“, aber auch in der vom BMBF in Auftrag gegebenen Studie der Universität Erlangen zur systematischen Bestandsaufnahme der Forschung zur kulturellen Bildung deutlich wurde, dass grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse zur Praxis kultureller Bildung in Deutschland nur punktuell vorhanden waren, sind wir sieben Jahre später deutlich weiter.

Kulturelle Bildung hat nicht nur in der Praxis, sondern zunehmend auch in den einschlägigen Wissenschaften wachsende Aufmerksamkeit auf sich ziehen können. Dabei hat sich das Spektrum der Forschung erheblich ausdifferenziert, wie auch die Bandbreite der in dieser Broschüre dokumentierten Projekte zeigt. Schon die Kapitelüberschriften „Kulturelle Erfahrungswelten von Jugendlichen & jungen Erwachsenen“, „Transkulturelle Dimensionen kultureller Bildung“, „Lehr- & Lernsettings: Orte, Akteure, Rahmenbedingungen“, „Wirkungen kultureller Bildung & Kompetenzerwerb“ und „Kulturpartizipation und kulturelle Bildung“ zeigen, wie komplex und vielfältig die Fragen sind, denen die Forschung sich gestellt hat und weiter stellen muss.

Ein Teil der geförderten Forschungsprojekte fokussierte sich auf die Entwicklung methodischer Verfahren und die Erweiterung elementarer wissenschaftlicher Erkenntnisse, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- So dient als Grundlage für weitere Forschung im Bereich Tanz ein (tanzspezifisches) Analysemodell, um die tanzspezifischen Dimensionen kultureller Bildung in unterschiedlichen Tanzsettings erfassen zu können. (S. 44/45)
- An anderer Stelle war die Entwicklung eines Messinstruments von Bildkompetenz, das für weitere empirische Forschungsarbeiten im Bereich der bildenden Kunst eingesetzt werden kann, das genannte Forschungsziel. (S. 40/41)
- Oder es wurde in projektinternen Forschungswerkstätten sowie in projektübergreifenden, interdisziplinären Methodenlaboren und Theaterwerkstätten Forschungsinstrumentarien und

eine Toolbox für die ethnografische Beforschung von Bildungsprozessen in Theaterangeboten entwickelt. (S. 16/17)

- Als Ausgangspunkt für neue Forschungsfragen wurden kulturelle Aktivitäten von Jugendlichen differenziert in Interviews und über BarCamps erfasst und darauf aufbauend Befragungsinstrumente entwickelt. Sie beziehen die Perspektiven und Begrifflichkeiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein und sind damit besonders geeignet auch in weiterer Forschung die Lebenswirklichkeit junger Menschen zu erfassen. (S. 10/11)

Einige der Projekte präsentieren jedoch auch Ergebnisse, welche direkte Schlussfolgerungen auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildungspraktiken zulassen:

- Die Ergebnisse aus den Untersuchungen zur gegenwärtigen kulturbezogenen Lehrerbildung werden direkt in die Lehrerbildung einfließen. (S. 30/31)
- Die Beforschung musikpraktischer Kompetenzen und deren zugehörigen motivationalen Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern liefert wichtige Hinweise für den Musik- und Instrumentalunterricht. (S. 38/39)
- An verschiedenen Stellen wurden in den Projekten pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildungsprozesse bspw. künstlerisch-bildender Projekte beschrieben, die wiederum Relevanz für die Gestaltung entsprechender Angebote selbst oder in anderen ästhetischen Disziplinen gewinnen können. (S. 34/35)
- Aus der Untersuchung der Potenziale musikalischer Interventionen für die Integration junger geflüchteter Menschen ergeben sich Hinweise für die Entwicklung von spezifischen musikpädagogischen Bildungsangeboten. (S. 36/37)

- Ein empirischer und theoretischer Beitrag zur Klärung des Verhältnisses von Wahrnehmung, künstlerischer Gestaltung und Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung liefert Gelingensbedingungen für den Bereich der inklusiven Pädagogik. (S. 28/29)
- Aus den Ergebnissen zu performativen Bildungsprozessen lassen sich direkt Qualitätsmerkmale für Tanz-, Theater- und Performanceprojekte ableiten, die Organisatoren und Anleitenden bei der Gestaltung solcher Projekte hilfreich sein können. (S. 22/23)
- Die Analysen des Diskurses in der kulturellen Bildung im Kontext von Flucht und Migration zeigen die große Herausforderung für alle Akteure im Feld der kulturellen Bildung, den eigenen Sprachgebrauch kontinuierlich zu reflektieren und auf diversitätssensible Sprache zu achten. (S. 14/15)

Diese und weitere Ergebnisse der Forschungsprojekte haben wesentlich dazu beigetragen, Forschungslücken im Bereich der kulturellen Bildung zu schließen und grundlegende Forschungsfragen ausdifferenzieren und weiterzuentwickeln. Das Feld der Forschung zur kulturellen Bildung hat sich mit den präsentierten Projekten deutlich weiterentwickelt und ist stärker interdisziplinär verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse können ganz konkret zur Verbesserung der Qualität kultureller Bildungspraxis in Deutschland und der Forschung in diesem Feld beitragen. Damit konnte die in dieser Broschüre vorgestellte Förderrichtlinie einen Beitrag leisten, den Zugang zu kultureller Bildung zu erleichtern, um damit gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen zu ermöglichen.

Ein Schwerpunkt der gegenwärtig und zukünftig geförderten BMBF-Programme/Richtlinien liegt auch weiterhin in den gesellschaftlichen Herausforderungen kultureller Bildungskontexte. Derzeit werden zwei Forschungsschwerpunkte gefördert, die sich zum einen mit der Digitalisierung in der kulturellen Bildung (dikubi-meta.fau.de) sowie kultureller Bildung in ländlichen Räumen (uni-leipzig.de/projekt-metaklub) befassen.



Register

Seite 6 | **Kulturelle Bildung im Jugendalter (KuBiJu)**

Zuwendungsempfänger: **Universität Kassel**

Projektleitung: **Dr. Caroline Theurer**
 E-Mail: **kubiju@uni-kassel.de**
 Internet: **uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/fachgebiete/fb-emp
 schulunterfor/empirische-schul-und-unterrichtsforschung/forschung/kubiju-
 kulturelle-bildung-im-jugendalter-aktivaeten-interessen-erwartungen-
 valenzen.html**

Seite 8 | **Wie Jugendliche in Szenen, Einrichtungen und Biographien populäre Musik lernen - Transferwirkungen kultureller Bildung zwischen kollektiven Jugendszenen, individuellen Jugendbiographien und institutionellen Arrangements in Schule, Musikschule und Jugendarbeit (Pop-Musik-lernen)**

Zuwendungsempfänger: **Universität Siegen**

Projektleitung: **Prof. Dr. Florian Heesch | Prof. Dr. Thomas Coelen | Prof. Dr. Gabriele Weiß**
 E-Mail: **florian.heesch@musik.uni-siegen.de**

Seite 10 | **Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt (DiKuJu)**

Teilprojekt | Quantitative Studie

Zuwendungsempfänger: **Institut für Bildung und Kultur e.V., Remscheid**

Projektleitung: **Prof. Dr. Susanne Keuchel**
 E-Mail: **info@kulturellebildung.de; keuchel@kulturellebildung.de**
 Internet: **kulturellebildung.de/postdigitale-kulturelle-jugendwelten**

Teilprojekt | Qualitative Studie

Zuwendungsempfänger: **Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Benjamin Jörissen**
 E-Mail: **benjamin.joerissen@fau.de**
 Internet: **paedagogik.phil.fau.de/2017/03/bmbf-gefoerdertes-projekt-postdigitale-
 kulturelle-jugendwelten/**

Seite 14 | **Rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Flucht (FluDiKuBi)**

Zuwendungsempfänger: **Katholische Hochschule NRW – Abteilung Aachen**

Projektleitung: **Prof. Dr. Marion Gerards | Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann**
 E-Mail: **m.gerards@katho-nrw.de | n.frieters-reermann@katho-nrw.de**
 Internet: **katho-nrw.de/katho-nrw/forschung-entwicklung/forschungs-
 entwicklungsschwerpunkte/bildung-und-diversity/aktuelle-forschungsprojekte/
 flucht-diversitaet-kulturelle-bildung-fludikubi-rassismuskritische-und-
 diversitaetssensible-diskursanalyse-kultureller-bildung-im-kontext-von-flucht-
 und-migration-bmbf/**

**Seite 16 | Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und Schule
Method Mixing als Transmission (TraKuBi)**

Zuwendungsempfänger: **Leuphana Universität Lüneburg (2016-2018)
Kunstakademie Düsseldorf (2018-2019)**

Projektleitung: **Prof. Dr. Birgit Althans**
E-Mail: **birgit.althans@kunstakademie-duesseldorf.de**
Internet: **trakubi.com**

**Seite 18 | Fremde spielen. Amateurtheater als Medium informeller und
non-formaler transkultureller Bildung (FREMDSPIELEN)**

Zuwendungsempfänger: **Universität Leipzig, Centre of Competence for Theatre (CCT)**

Projektleitung: **Prof. Dr. Günther Heeg**
E-Mail: **cct@uni-leipzig.de**
Internet: **cct.gko.uni-leipzig.de**

Seite 22 | Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten (transform)

Teilprojekt | Transformationsprozesse

Zuwendungsempfänger: **Universität Potsdam**

Projektleitung: **Prof. Dr. Joachim Ludwig**
E-Mail: **ludwig@uni-potsdam.de**
Internet: **uni-potsdam.de/de/transform/index**

Teilprojekt | Künstlerisch-pädagogische Akteure

Zuwendungsempfänger: **Hochschule für Bildende Künste Braunschweig**

Projektleitung: **Prof. Dr. Dorothea Hilliger**
E-Mail: **ipk@hbk-bs.de**

Seite 24 | Aufseher – Vermittler – Animateure.

Zur Rolle des Servicepersonals bei der kulturellen Bildung im Museum (AufVerAni)

Zuwendungsempfänger: **Technische Universität Dortmund**

Projektleitung: **Prof. Dr. Nicole Burzan**
E-Mail: **nicole.burzan@tu-dortmund.de**
Internet: **fk12.tu-dortmund.de/museumspersonal**

**Seite 26 | Lernbegleitung im Blindflug? Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von
Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen (LinKo)**

Zuwendungsempfänger: **Technische Universität Dortmund – Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften
(Institut für Musik und Musikwissenschaft)**

Projektleitung: **Prof. Dr. Ulrike Kranefeld**
E-Mail: **ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de**
Internet: **musik.tu-dortmund.de/index.php?id=788**

Seite 28 | Vergleichende Untersuchung der Möglichkeiten und Bedingungen kultureller Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in künstlerischen und schulischen Settings (KuBIn)

Teilprojekt | Sprachliche und musikalische Kommunikation in Settings kultureller Bildung

Zuwendungsempfänger: **Leuphana Universität Lüneburg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Cornelia Dietrich**
E-Mail: **dietricc@hu-berlin.de**

Teilprojekt | Sprache und nonverbale Kommunikation in inklusiven Settings

Zuwendungsempfänger: **Universität zu Köln**

Projektleitung: **Prof. Dr. Markus Dederich**
E-Mail: **markus.dederich@uni-koeln.de**

Seite 30 | Kultur in der Lehrerbildung – Grundlagen einer kulturbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte (KulturLeBi)

Zuwendungsempfänger: **Otto-Friedrich-Universität Bamberg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Annette Scheunpflug**
E-Mail: **kulturlebi@uni-bamberg.de**
Internet: **uni-bamberg.de/kulturlebi**

Seite 34 | Pädagogische Gelingensbedingungen und Wirkungen ästhetischer Bildung bei Menschen in sozial schwierigen Konstellationen (waebi)

Zuwendungsempfänger: **Julius-Maximilians-Universität Würzburg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Oliver Reuter | Prof. Dr. Roland Stein**
E-Mail: **oliver.reuter@uni-wuerzburg.de | roland.stein@uni-wuerzburg.de**
Internet: **onderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/v/forschung-projekte/waebi**

Seite 36 | Musikalische Interventionen für nachhaltige Eingliederung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender (Minute)

Teilprojekt 1 | Einfluss von Musiklernen auf Akkulturationsprozesse bei jungen erwachsenen Flüchtlingen

Zuwendungsempfänger: **Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Gunter Kreutz**
E-Mail: **gunter.kreutz@uni-oldenburg.de**

Teilprojekt 2 | Musiklernen, kognitive, psychosoziale und integrative Entwicklung in der Grundschule

Zuwendungsempfänger: **Goethe-Universität-Frankfurt**

Projektleitung: **Prof. Dr. Stephan Bongard**
E-Mail: **bongard@psych.uni-frankfurt.de**

Seite 38 | Kondensiertes Glück? Mehrtägige musikpädagogische Interventionen: Determinanten der Teilnahme, wirksame Gestaltungsmerkmale und Effekte auf Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung (MEMU-IN)

Teilprojekt 1 | Adaption von Kompetenztests und Fragebogenskalen für den Einsatz in Feldexperimenten zu musikpädagogischen Interventionen
Zuwendungsempfänger: Hochschule für Musik Würzburg

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas C. Lehmann
E-Mail: ac.lehmann@hfm-wuerzburg.de
Internet: hfm-wuerzburg.de

Teilprojekt 2 | Durchführung einer Serie musikpädagogischer Feldexperimente zu Determinanten und Effekten musikpädagogischer Interventionen
Zuwendungsempfänger: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Projektleitung: Prof. Dr. Stephan Kröner | Prof. Dr. Benjamin Jörissen
E-Mail: projekt-memu-in@fau.de
Internet: lebi.phil.fau.de/condensed-joy-multi-day-music-educational-interventions-determinants-of-participation-effective-design-features-and-effects-on-competences-and-personal-development/

paedagogik.phil.fau.de/2017/03/bmbf-verbundprojekt-memu-in

Seite 40 | Bildkompetenz in der Kulturellen Bildung: „Was ist und wie fördert man Bildkompetenz?“ Entwicklung eines Messinstruments und Untersuchung der Unterrichtsqualität (BKKB)

Teilprojekt | BKKB Assessment
Zuwendungsempfänger: HSD Hochschule Döpfer

Projektleitung: Prof. Dr. Ulrich Frick
E-Mail: u.frick@hs-doeper.de
Internet: hs-doeper.de/forschung/forschungsprojekte

Teilprojekt | BKKB-Unterricht
Zuwendungsempfänger: DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Projektleitung: Prof. Dr. Katrin Rakoczy
E-Mail: rakoczy@dipf.de
Internet: dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/bkkb-bildkompetenz-in-der-kulturellen-bildung

Seite 42 | Digitale Selbstportraits zeichnen im Kunstmuseum: Welche rezeptiven und produktiven Prozesse vermitteln soziale Transfereffekte auf Empathie und Selbstwahrnehmung von Jugendlichen? (DiGiSelbst)
Zuwendungsempfänger: Stiftung Medien in der Bildung | Leibniz-Institut für Wissensmedien

Projektleitung: Prof. Dr. Peter Gerjets
E-Mail: p.gerjets@iwm-tuebingen.de
Internet: wm-tuebingen.de/www/de/forschung/projekte/projekt.html?name=DiGiSelbst

Seite 44 | Kulturelle Bildungsforschung im Tanz – Entwicklung eines domainspezifischen Analysemodells sowie domainspezifischer Erhebungsmethoden (KuBiTanz)

Teilprojekt 1 | „Entwicklung eines Analysemodells und Reflexionsbogen“

Zuwendungsempfänger: **Philipps-Universität Marburg**

Projektleitung: **Prof. Dr. Martin Stern**
E-Mail: **martin.stern@uni-marburg.de**
Internet: **uni-marburg.de/de/fb21/sportwissenschaft-motologie/personenseiten/martin-stern**

Teilprojekt 2 | „Entwicklung eines Analysemodells und Beobachtungsbogen“

Zuwendungsempfänger: **Hochschule für Musik und Tanz Köln**

Projektleitung: **Prof. Dr. Yvonne Hardt**
E-Mail: **yvonne.hardt@hfmt-koeln.de**
Internet: **zzt.hfmt-koeln.de/forschung/forschungsprojekte.html**

Teilprojekt 3 | „Analysemodell und Selbstkonzepttest“

Zuwendungsempfänger: **Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

Projektleitung: **Prof. Dr. Claudia Steinberg (jetzt: Deutsche Sporthochschule Köln)**
E-Mail: **c.steinberg@dshs-koeln.de**
Internet: **kubitanz.sport.uni-mainz.de**

Teilprojekt 4 | „Analysemodell und Kreativitätstest“

Zuwendungsempfänger: **Westfälische Wilhelms-Universität Münster**

Projektleitung: **Prof. Dr. Nils Neuber**
E-Mail: **nils.neuber@uni-muenster.de**
Internet: **uni-muenster.de/forschungaz/project/10418**

Seite 48 | Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland (KuBiPaD)

Zuwendungsempfänger: **Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

Projektleitung: **Prof. Dr. Gunnar Otte**
E-Mail: **gunnar.otte@uni-mainz.de**
Internet: **sozialstruktur.sociologie.uni-mainz.de**

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Kulturelle Bildung, Demokratiebildung
53170 Bonn / 11055 Berlin

Stand

April 2021

Texte

Zuwendungsempfänger der BMBF-Förderrichtlinie
„Forschung in der kulturellen Bildung“ und DLR Projektträger

Redaktion und Gestaltung

DLR Projektträger, Bonn

Druck

BMBF

Bildnachweise

Titelbild: Bundesverband Museumspädagogik / Ines Schnee
S. 4/5: Adobe Stock / JackF
S. 6: Adobe Stock / yanlev
S. 8: Adobe Stock / princeoflove
S. 11: Adobe Stock / Monkey Business
S. 12/13: Adobe Stock / Scott Griessel
S. 13: Patrik Citera
S. 15: BMBF / Hans-Joachim Rickel
S. 17: Adobe Stock / WavebreakmediaMicro
S. 18/19: Compania Sincara / Rico Dietzmeyer
S. 20/21: Adobe Stock / aerogondo
S. 21: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.v. (BKJ)
S. 23: Adobe Stock / Christian Schwier
S. 25: Bundesverband Museumspädagogik / Ines Schnee
S. 27: Adobe Stock / Monkey Business
S. 29: Adobe Stock / denys_kuvaiev
S. 30: Universität Würzburg / Sabine Wolz
S. 32/33: Universität Würzburg / Sabine Wolz
S. 33: HauptwegeNebenwege / Thomas B. Hebler
S. 35: Universität Würzburg / Sabine Wolz
S. 37: Adobe Stock / Monkey Business
S. 39: Adobe Stock / David Fuentes
S. 40: Adobe Stock / Ekaterina Rukosueva
S. 42: Leibnitz-Institut für Wissensmedien, Tübingen / Lydia Kastner
S. 45: Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Bastian Arnold
S. 46/47: Adobe Stock / gmmurrall
S. 48: Adobe Stock / disq
S. 51: Unsplash

Diese Publikation wird als Fachinformation des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung
kostenlos herausgegeben. Sie ist nicht zum Verkauf
bestimmt und darf nicht zur Wahlwerbung politischer
Parteien oder Gruppen eingesetzt werden.

