

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

Kulturelle Bildung

Theoretische Perspektiven,
methodologische Herausforderungen
und empirische Befunde



Waxmann 2020
Münster • New York

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

BEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

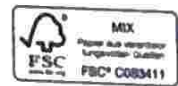
Print-ISBN 978-3-8309-4150-7
E-Book-ISBN 978-8309-9150-2
DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830991502>

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

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

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

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

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

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

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

Inhalt

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

1. Subjekte kultureller Bildung

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

*Markus Dederich, Cornelia Dietrich,
Hannah Nitschmann & Isabel Wullschlegler*
Ästhetische Bildung und Inklusion 45

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

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

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

2. Akteure der Kulturvermittlung

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

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

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

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

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

3. Diskurse im Kontext kultureller Bildung

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

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

4. Wirkungen kultureller Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autorinnen und Autoren 416

- Mousa, L. (2016). Zur Bedeutung von Kulturarbeit für Geflüchtete. Erfahrungen aus dem Libanon und Überlegungen zum deutschen Kontext. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 87–100). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434536-008>
- Müller, T. (2005). *Armut von Kindern an Förderschulen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Reuter, O. M. (2008). *Experiment und Spiel*. Braunschweig: Schroedel.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Rogers, C. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rogers, C. (1996). *Entwicklung der Persönlichkeit* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schlegel, K. & Scherer, K. R. (2017). Interpersonale Kommunikation. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 263–297). Göttingen: Hogrefe.
- Seel, M. (2004). Über die Reichweite ästhetischer Erfahrungen – fünf Thesen. In G. Matenklott (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrungen im Zeichen der Entgrenzung der Künste* (S. 73–82). Hamburg.
- Seitz, W. & Rausche, A. (2004). *PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren* (4., überarb. und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik*. Hamburg: Kovač.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung an Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31) Weinheim: Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch* (4., vollständig überarb. Aufl., S. 207–270). Weinheim: Beltz PVU.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 1(1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92183-9>
- Ziese, M. & Gritschke, C. (Hrsg.). (2016). *Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven*. In Dies., *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 23–33). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434536-003>

Joachim Ludwig & Sarah Thomsen

Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performance-Projekten

1. Einleitung

Oftmals richtet die Forschung zur kulturellen Bildung ihren Blick auf die Frage nach Wirkungen in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen u. ä. (Rittelmeyer, 2012). Das Projekt „Transformationsprozesse“ des Forschungsverbunds „transform“¹ untersucht hingegen Transformationsprozesse in Projekten aus Tanz, Theater und Performance, wie sie als Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Akteure und Akteurinnen mit dem Blick auf Möglichkeiten, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern, und als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses vollzogen werden. In unserer Forschung legen wir den Fokus darauf, wie sich derartige Transformationsprozesse der Teilnehmenden innerhalb der Projekte gestalten. Diese möchten wir als (transformative) Bildungsprozesse verstehen, wobei wir als Heuristik nicht nur auf Klaus Holzkamps Lerntheorie (1993) zurückgreifen, sondern diese anhand unserer empirischen Ausarbeitungen auch durch eine biografische sowie die Perspektive auf ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung ergänzen.²

Im Rahmen unserer Forschung haben wir narrativ angelegte Leitfaden-Interviews mit 42 Teilnehmenden aus zehn möglichst kontrastierenden Projekten (an Stadt- und Staatstheatern, Produktions- und Spielstätten der freien Szene, Museen, Community Theatern und soziokulturelle Zentren sowie in Schulkooperationen) geführt, wobei 14 Teilnehmende im Sinne der Längsschnitterhebung zu zwei oder sogar drei Erhebungszeitpunkten interviewt wurden: zu Beginn des jeweiligen Projekts, während der Laufzeit des Projekts sowie einige Monate nach dessen Ablauf. Einer näheren Auswertung haben wir all jene Interviews unterzogen, in denen sich Bildungsprozesse im oben definierten Sinne andeuteten. Bei der Auswahl der Projekte sind wir im Sinne des theoretical sampling (Glaser & Strauss, 1969) vorgegangen und haben zunächst Interviews aus den ersten erhobenen Projekten ausgewertet, um dann eine gezielte Suche

- Das Projekt „transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten“ ist ein Verbundprojekt von der Universität Potsdam und Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1609A und 01JK1609B gefördert. Der vorliegende Artikel basiert auf dem Teilprojekt „Transformationsprozesse“ der Universität Potsdam unter der Leitung von Joachim Ludwig. Zum anderen Teilprojekt – „Künstlerisch-pädagogische Akteure“ – der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig siehe Hartmann, Hilliger & Schüler, i. d. Band.
- Im Potsdamer Teilprojekt hat Eliana Schüler zudem die Verbindung zwischen dem Selbstverständnissen und Angeboten der Anleitenden und der Teilnehmendenperspektive in den Blick genommen (vgl. hierzu Hartmann, Hilliger & Schüler, i. d. Band).

nach passenden Vergleichsfällen bzw. -projekten anzuschließen, die sich in einzelnen Aspekten (rechtliche Form der Produktions- und Spielstätte, Zielgruppe, Thema des Projekts u.ä.) unterscheiden.

Im Folgenden möchten wir zunächst auf unseren theoretischen Zugang zur ästhetischen Erfahrung und zu den Transformationsprozessen der Teilnehmenden im Kontext von Tanz-, Theater- und Performance-Projekten (TTPP) eingehen (2), um dann unsere diesbezüglichen Forschungsergebnisse vorzustellen (3) und im Anschluss Schlussfolgerungen für die Forschung und die Praxis zu ziehen (4).³

2. Der theoretische Zugang

Das Projekt „transform“ verbindet eine Perspektive auf ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen mit einem emanzipatorischen Lern- und Bildungsbegriff und einem empirischen Zugang. Dies ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das einen für rekonstruktive empirische Forschung passenden theoretischen Zugang erfordert, der weit genug ist, um für den Eigensinn des empirischen Materials offen zu sein, der aber auch differenziert genug ist, um den Bildungsprozess als Untersuchungsgegenstand fassen zu können.⁴

Für die empirische Untersuchung von Transformationsprozessen greifen wir auf einen Lernbegriff (Holzkamp, 1993) zurück, der sich in empirischen Untersuchungen bereits mehrfach bewährt hat (Ludwig, 2000, Itner & Ludwig, 2018) und dessen expansive Ausgestaltung durchaus viele Gemeinsamkeiten mit dem transformativen Bildungsverständnis aus der Biografieforschung (beginnend mit Marotzki, 1990) aufweist, geht es bei beiden Theorien doch um eine Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses und letztlich der Handlungsfähigkeit. Im Weiteren wird hier von Bildungsprozessen gesprochen, wenn auf Holzkamps Lernbegriff rekurriert wird.⁵ Lernen kann mit Holzkamp als soziales Handeln und als Welt- und Selbstverständigungsprozess gefasst werden, der auf eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielt (Holzkamp, 1995, S. 834). Anders als die biografisch orientierten Bildungstheorien bietet der (originäre) Fokus von Holzkamps Lernverständnis eine Perspektive, die den Prozess in seinem

3 Aus Platzgründen verzichten wir im vorliegenden Artikel auf eine forschungsfeldbezogene Verortung unserer Forschung. Eine solche findet sich im zweiten Beitrag unseres Verbundprojekts „transform“ (vgl. Hartmann, Hilliger & Schüler, i.d.B.).

4 Um der Komplexität des Vorhabens gerecht zu werden, haben wir im Verlauf des Projekts diesen theoretischen Zugang ‚Critical Friends‘ zur Diskussion gestellt. Die kritische Diskussion der im Folgenden nur kurz dargelegten Heuristik ist im Sammelband von Hartmann, Kleinschmidt & Schüler (2020) veröffentlicht.

5 Während Ludwig (2014) die Parallelen von Lernen und Bildung hervorhebt, hat Thomsen (2019) Bildung von Lernen unterschieden (vgl. systematisch hierzu auch Nohl, Rosenberg & Thomsen, 2015). Trotz dieser unterschiedlichen Perspektiven auf Lernen und Bildung bzw. auf ihr Verhältnis konnte in der gemeinsamen Arbeit im hier vorgestellten Projekt das transformative Bildungsverständnis produktiv mit den durch Holzkamps inspirierten Lern-Begrifflichkeiten in Bezug gesetzt werden.

aktuellen Verlauf⁶ beschreibt. Der so verstandene Bildungsprozess nimmt demnach oftmals in aktuellen Krisen, Diskrepanzerfahrungen und Handlungsproblematiken seinen Ausgang und kann unterschiedliche Verläufe aufweisen. Während Holzkamp die biografische Seite der Prozesse jedoch nur kurz streift, wurde in unserer Forschung hingegen schnell deutlich, dass biografische Aspekte in den aktuellen Lern- und Bildungsprozessen von Bedeutung sind, ebenso wie die ästhetischen Erfahrungen, die Teilnehmende in den Projekten machen. In der hier vorliegenden Heuristik, die wir in Auseinandersetzung mit unseren empirischen Rekonstruktionen geschärft haben, gehen wir folglich erstens von einer Untrennbarkeit biografischer Bildungsprozesse von den aktuellen Lern- und Bildungsprozessen aus und verbinden in diesem Sinne die Holzkampsche Perspektive auf (expansives) Lernen mit dem Bildungsverständnis der bildungsorientierten Biografieforschung, mit der auch biografisch aufgebaute Wissensmuster und ihre Transformation in den Blick geraten. Zweitens erweitern wir Holzkamps Zugang um eine Perspektive auf ästhetische Wahrnehmung, wie wir im Folgenden erläutern werden.

Wie die meisten Bildungs- und Lerntheorien (vgl. etwa Benner, 2010; Dewey, 2004; Holzkamp, 1993; Mezirow, 1997) geht auch die vorliegende Heuristik davon aus, dass Bildungsprozesse oftmals in Imperfekteiten, Krisen, Störungen und Irritationen – oder mit Holzkamp (1993, S. 501ff.) gesprochen in „Handlungsproblematiken“ – ihren Ausgang nehmen. Das sind Situationen, in denen die vorhandenen „Orientierungsschemata“ (Bohnsack, 2012) und „Bedeutungshorizonte“ (Ludwig, 2000) nicht mehr für eine zufriedenstellende Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ausreichen und auch die impliziten Wissensmuster die Handlung nicht mehr erfolgreich anleiten können. Holzkamp sieht solche Handlungsproblematiken mit einer Diskrepanzerfahrung verbunden. Diese liegt bei ihm auf der Ebene von sachlich-sozialen Bedeutungen⁷ bzw. explizitem Wissen. Im Zuge einer Diskrepanzerfahrung reicht – mit Holzkamp gedacht – das vorhandene Wissen nicht mehr aus, um der „Umsetzung der Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp, 1993, S. 23) ungestört nachzugehen. Während Holzkamp einer solchen Diskrepanzerfahrung die „emotional-motivationale Qualität“ (ebd., S. 189) nur als Rahmung für die sachlich-sozialen Aspekte an die Seite stellt, weist die Heuristik, wie wir sie in unserer Forschung angelegt haben, den (Sinnes-) Empfindungen hingegen einen systematischen Stellenwert als einen Bereich möglicher ästhetischer Erfahrungen zu: Sie beschreiben als ästhetische Selbstwahrnehmungen die andere Seite der Diskrepanzerfahrung. Die Diskrepanzerfahrung weist neben der sachlich-sozialen auch eine ästhetische Seite auf und die Erfahrung der Diskrepanz kann sich auf die eine oder die andere Seite beziehen, meist aber auf beide Seiten zu-

6 Mit ‚aktuellem Verlauf‘ sind stärker situationsbezogene Prozesse gemeint, die zum Zeitpunkt unserer Erhebungen im Kontext der untersuchten Projekte stattfinden und die analytisch von der weiter gefassten, lebensgeschichtlichen Dimension biografischer Bildungsprozesse unterschieden werden können.

7 Mit dem Begriff der ‚sachlich-sozialen Bedeutungen‘ wird hier auf die soziale Konstitution und Dimension der Lern- und Erkenntnisgegenstände verwiesen sowie darauf, dass in Lern- und Bildungsprozessen immer soziale wie gegenstandsspezifische Anteile zugleich angesprochen sind.

gleich. Gerade die ästhetische Seite der Diskrepanzerfahrung, so legen es unsere Auswertungen nahe, befördert eine gesteigerte Selbstwahrnehmung, wie in unseren nun folgenden empirischen Rekonstruktionen deutlich werden wird.

3. Empirische Rekonstruktionen zu den Bildungsprozessen der Teilnehmenden im Kontext von Tanz-, Theater- und Performance-Projekten

Die im Folgenden präsentierten Rekonstruktionen sind mithilfe der Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2003; Nohl, 2006), mit der das handlungsleitende Wissen der Akteure und Akteurinnen in den Fokus rückt (s. auch Hartmann, Hilliger & Schüler, i. d. B.; zur Bildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode vgl. Thomsen & Amling 2019), erarbeitet worden; wobei hier – anders als in den ‚klassischen‘ Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode – die Grundbegriffe von Holzkamps Lerntheorie für die Interpretation als Heuristik diente, die es mit der Empirie in ein zirkuläres Verhältnis zu setzen galt.⁸

Bei der Darstellung der von uns rekonstruierten Bildungsprozesse möchten wir uns auf das Projekt „Speak up!“ beschränken, weil sich die von uns projektübergreifend rekonstruierten typischen Merkmale der Lernprozesse an den Interviews im Kontext dieses Projekts in besonders prägnanter Weise aufzeigen lassen. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen die komplexen Zusammenhänge zwischen biografischen Handlungsproblematiken und den aktuellen Handlungsproblematiken, sowie die Rolle der ästhetischen Erfahrung.

3.1 Kurzer Einblick in zwei Eckfälle

Das Projekt „Speak up! Theater gegen Gewalt Hass und Mobbing“ fand an einem Stadttheater in einer Großstadt statt. Es hatte eine Laufzeit von fünf Tagen (über einen Monat verteilt) und richtete sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 24 Jahren. Zwei der fünf im Kontext dieses Projekts Interviewten möchten wir im Folgenden kurz vorstellen:

Lisa ist zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 20 und befindet sich in einer Ausbildung zur Erzieherin. Nachdem sie in ihrer Jugend immer wieder Ausschlussverfahren in Kontexten von Tanz, aber auch im Chor und beim Turnen machte, gerät sie in eine Krise. Letztere bringt sie in eine Therapie, in der sie lernt, die eigenen Erfahrungen als „Mobbing“ zu verstehen und anderen Menschen und sich selbst (wieder) zu vertrauen. In einer Darstellendes-Spiel-Gruppe findet dieses neue Wissen erstmals eine handlungspraktische Umsetzung. Von ihrer Ausbildungsinstitution wird sie ermutigt, etwas Neues auszuprobieren und besucht aus diesem Grund das von uns untersuchte Projekt, wo sie schließlich ein Tanzparadigma kennenlernt, das dem biografischen

⁸ Zu den Möglichkeiten und Grenzen, die subjekttheoretischen Begrifflichkeiten Holzkamps und die praxecologisch-wissenssoziologischen Grundbegriffe aus dem Kontext der Dokumentarischen Methode zusammenzubringen vgl. Thomsen (2020).

Bildungsprozess von Lisa neue Aspekte hinzufügt und ihn gewissermaßen zum (vorläufigen) Abschluss bringt.

Max ist ebenfalls Anfang 20. Ein Jahr vor dem ersten Interview ist er zum Mathematikstudium nach München⁹ gezogen, hat das Studium aber kurz zuvor bereits wieder „abgebrochen“¹⁰, um sich voll und ganz auf seinen „Traum [...] Schauspieler [...] zu werden“ zu konzentrieren, der in seiner Jugend ein unerfüllter Wunsch und somit eine biografische Handlungsproblematik darstellte. Der in einer Phase des Abstands und der neuen Eindrücke in London (gewissermaßen neu) gefasste Wunsch, Schauspieler zu werden, bringt ihn schließlich zum untersuchten Projekt, von dem er sich erhofft, seine Fähigkeiten der körperlichen Bewegung auszubauen – eine Aufgabe, die ihm bei den bislang nicht erfolgreichen „Vorsprechen“ für ein Schauspielstudium aufgetragen wurde. Max nutzt den Workshop, um seinen eigenen Professionalisierungsprozess voranzutreiben, macht im Projekt aber auch neue und für ihn überraschende Erfahrungen ästhetischer Art in Bezug auf sich und seinen Körper in der Gruppe.¹¹

3.2 Exemplarische Rekonstruktion von Bildungsprozessen

Wie bereits angekündigt, werden wir die Bildungsprozesse der Teilnehmenden des Projekts ‚Speak up!‘ im Folgenden zunächst in Bezug auf die biografischen Hintergründe (3.2.1) und dann in Bezug auf die Erfahrungen im Projektkontext (3.2.2) darstellen, wobei auch deutlich werden wird, wie letztere an erstere anschließen.

3.2.1 Biografischer Erfahrungshintergrund und biografisch begründete Handlungsproblematik

Die Darstellung beginnen wir mit dem Bildungsprozess von Lisa. Sie hat in ihrer Kindheit und Jugend zahlreiche Tanzkurse besucht, geriet allerdings bei den standardisierten Tänzen immer wieder aus dem Rhythmus, weil sie sich „keine Choreografien [...] merken“ konnte. Mehrfach macht sie die Erfahrung, aus Kursen ausgeschlossen zu werden.¹² Angesichts dessen, dass Lisa trotz der Ausschlüsse stark vom Tanz affiziert war, sprechen wir hier von einer Diskrepanzerfahrung. Diese besteht auf der sachlichen Ebene des Tanzes zwischen ihrem Tanzen-Wollen und dem eigenem (Nicht-) Können (in Bezug auf das Halten des Rhythmus‘ im Zuge einer Choreographie). Auf der sozialen Ebene ist eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch, Teil einer (Tanz-) Gruppe zu sein, und der Erfahrung des wiederholten Ausschlusses und der sozialen Zuschreibung des Nicht-Tanzen-Könnens zu konstatieren. Beide Ebenen sind eng miteinander verwoben. Aus dieser sachlich-sozialen Diskrepanzerfahrung ergibt sich

⁹ Diese und die Angaben zum Projekt und den Interviewten sind anonymisiert.

¹⁰ Alle Zitate ohne Quellenangabe stammen aus den jeweiligen Interviews.

¹¹ Das Interview mit Max wurde von Sarah Thomsen und Sebastian Seidler (jeweils mit anderem thematischen Schwerpunkt) erstinterpretiert.

¹² Neben dem Tanz hat sich diese Handlungsproblematik auch im Schulchor und beim Turnen gezeigt.

für Lisa eine Handlungsproblematik, die sich als Konglomerat aus tänzerischem Misserfolg, sozialen Zuschreibungen (als dick und tänzerisch ungenügend) und sozialem Ausschluss beschreiben lässt. Die beschriebene Handlungsproblematik bezieht sich maßgeblich (aber keinesfalls ausschließlich) auf den sachlich-sozialen Zusammenhang des Tanzens und kann angesichts dessen, dass sie immer wieder auftaucht und Lisas Gefühle und Empfindungen in der Kindheit und Jugend maßgeblich (mit-)prägt als biografisch relevante Handlungsproblematik gelten.

In der Jugend versucht Lisa, die beschriebene Handlungsproblematik in eine Lernproblematik zu wenden: Sie besucht stetig weitere Tanzkurse und scheint dabei – mehr oder weniger bewusst – unablässig nach geeigneten Tanzkontexten zu suchen, in denen sie nicht negativ auffällt. Dieser Lernweg¹³ ist allerdings nicht erfolgreich, da Lisa die beschriebene Handlungsproblematik auf diese Art und Weise nicht auflösen kann. Lisa macht immer wieder homologe Erfahrungen des ‚Mobbings‘, so ihre eigene Wortwahl. Mit der Diskrepanzerfahrung geht eine immer stärker zunehmende existentielle Verunsicherung einher: Lisa stellt sich verwirrt die Frage, wer denn nun ‚eigentlich [...] richtig‘ sei, sie oder die anderen? Es kann hier eine biografisch begründete Handlungsproblematik konstatiert werden, welche eine (teilweise) Anpassung Lisas an die ihr zugeschriebene soziale Identität – als die (tänzerisch) Ungenügende, die nicht in die Gruppen passt – umfasst.

Auch in der biografischen Vorgeschichte von Max geht es um eine sachlich-soziale Diskrepanzerfahrung, die sich zwischen seinem ausgeprägten Wunsch nach künstlerisch-kreativer Betätigung und dem Gefühl, einfach nicht den richtigen sozialen Rahmen dafür zu finden, aufspannt. Trotz vielfältiger Berührungspunkte mit künstlerisch-kreativen Betätigungen, insbesondere mit Schauspiel, konstatiert er an mehreren Stellen, es habe „nie funktioniert“, er habe es einfach nicht geschafft, einen „Anfang [zu] setzen“. Worin genau die Verhinderungen bestanden, kann Max' Eigenanalyse zufolge als fehlende Anleitung und als Mangel an inspirierenden Kontexten gefasst werden, zum anderen als Wunsch nach erfülltem künstlerisch-kreativem Tun. Dies möchten wir hier als *einen* Aspekt von Max' biografisch begründeter Handlungsproblematik kennzeichnen – und in der Folge noch einen weiteren Aspekt herausarbeiten.

Von der Interviewerin auf die ‚Verhinderungsumstände‘ angesprochen, beschreibt Max seine Kindheit insgesamt als sehr „verzweigt“. Hierbei verweist er vor allem darauf, dass er mehreren sozialen Kontextwechseln ausgesetzt war: Aufgrund eines tätlichen Übergriffs auf ihn in der Grundschule nahmen die Eltern seiner „besten Freunde“ ihre Kinder z. B. „aus der Klasse“ heraus, sodass Max nicht nur Opfer des Übergriffs wurde, sondern fortan auch ohne Freunde zurückblieb. Auf dem Gymnasium bleibt er als der „Kleinste“ sozial isoliert. Zudem musste er ein Schuljahr wiederholen, was zwar kurzzeitig eine positive Wendung in die Auflistung von missglückter sozialer Zu-

13 Der Lernweg bzw. das, was dahintersteht und ihn leitet, weist Ähnlichkeiten zu dem von Nohl, Rosenberg & Thomsen (2015) als „Lernorientierung“ bezeichneten Modus des Lernens auf, mit der sie die spezifischen „Formen, in denen die Akteure ihr altes mit neuem Wissen relationieren“ (ebd., S. 10), beschreiben. Für Lisa könnte dies als (Lern-) Orientierung der Insistenz oder Unbeirrbarkeit (i.S. eines stetigen, gleichsam stoischen Weiterverfolgens ihrer Affizierung) bezeichnet werden.

gehörigkeit und künstlerisch-kreativer Betätigung bringt – im Zuge der Wiederholung der siebten Klasse machte er „sogar in der Theater-AG“ mit, was er auch aus heutiger Sicht noch „super“ findet. Doch endet die diesbezügliche Schilderung abrupt mit der Feststellung, dass er „dann [...] auf eine andere Schule“ kam. Auf dem nun folgenden „Tagesinternat“ erlebt Max einen starken Milieunterschied zu den anderen Schülern und Schülerinnen, die sich in Bezug auf Kleidung u. a. Symbole von Max distinguieren. Er selbst hat die Wahrnehmung, in einer „ganz andere[n] Welt“, in die er nicht hineingehört, gelandet zu sein. So entscheidet er sich gegen die dortige „Schauspielgruppe“, was er aus heutiger Sicht „bereue“. Die auch heute bei Max weiterhin präsente Wahrnehmung, dass es ihn zu künstlerisch-kreativen Betätigungen „immer [...] hin geleitet“ habe, er jedoch „nie [...] da irgendwie selbst einen Fuß zu fassen“ konnte, hängt also eng damit zusammen, dass er sich auf der sozialen Ebene nicht zugehörig gefühlt hat – ein Thema, das sich wie ein roter Faden durch Max' Kindheit und Jugend zieht und somit als ein wichtiger Aspekt seiner biografisch begründeten Handlungsproblematik gelten muss.

Wie bei Lisa setzt sich also auch Max' biografische Handlungsproblematik aus zwei miteinander verwobenen Aspekten zusammen: Sein Wunsch nach künstlerisch-kreativem Tun hängt eng zusammen mit Erfahrungen von sozialer Desintegration und Exklusion und dem damit verbundenen Wunsch nach einer Gemeinschaft von sich gegenseitig anerkennenden Gleichgesinnten, in der dieses Tun umgesetzt werden kann, und vor allem: in der er sich „sicher“ genug fühlt, um sich auf die künstlerisch-kreativen Prozesse (richtig) einzulassen. Max' vielfältige Besuche verschiedenster AGs können als Versuche gesehen werden, diese Handlungsproblematik in eine Lernproblematik zu wandeln, was aber ebenso scheitert wie Lisas (erster) Lernweg in der Jugend.

Übergreifend kann für die Lebensgeschichten von Lisa und Max eine sachlich-soziale Diskrepanzerfahrung in der Kindheit und Jugend konstatiert werden, die sie vor eine Handlungsproblematik stellt, welcher – aufgrund ihres in verschiedenen Formen und Kontexten immer wiederkehrenden Charakters – die Reichweite einer biografisch begründeten Handlungsproblematik zugesprochen werden kann. Die ersten Versuche, diese in eine Lernproblematik zu wandeln, bleiben hier in der Jugend noch erfolglos.

3.2.2 Aktuelle Handlungsproblematiken im Kontext des Projekts und ihre biografische Dimension

Alle interviewten Teilnehmenden kommen mit einer Handlungsproblematik ins Projekt ‚Speak up!‘, wenngleich nicht unbedingt in der bewussten Absicht, diese zu bearbeiten. Im Projekt machen sie neue Erfahrungen, die sie mit ihrem teils bereits begonnenen Prozess in Verbindung setzen können und die diesem weiteren Schwung verleihen.

Im Anschluss an Lisas existenzielle Verunsicherung, wie wir sie für ihre Jugend beschrieben hatten, entfaltet sich ein biografischer Bildungsprozess, dem Lisas Projektteilnahme schließlich einen wichtigen Aspekt hinzufügt. Ihre Verunsicherung und teilweise Übernahme des negativen Fremdbildes in ihr eigenes Selbstbild kulminiert in dem Umstand, dass Lisa sich in der Folge „überhaupt nichts mehr getraut“ habe. So

bleibt auch das Tanzen „ziemlich lange Zeit [...] stehen“, d. h. Lisa suspendiert ihre Bemühungen, einen zu ihr passenden Tanz(-kurs) zu finden. Angesichts dessen, dass sie sogar davon spricht „zerstört“ worden zu sein, kann hier von einer Krise (am Anfang des biografischen Bildungsprozesses) ausgegangen werden, die weit über den *sachlichen* Aspekt des Tanzens hinausgeht und Lisas Selbstwert und ihren Glauben an das Gute in *sozialen* Beziehungen stark betrifft. Lisa beschreibt, dass sie an einem Punkt war, an dem sie „Hilfe überhaupt nicht annehmen wollte“ und „auch gar nicht gesehen habe, dass da Leute sind die mir helfen“. So sei sie „dadurch halt auch in Therapie gekommen“, was sie als Anfangspunkt einer Entwicklung kennzeichnet: „und da fings dann halt so langsam an“.

In der Psychotherapie beginnt für Lisa ein Lernweg, in dessen Zuge sie lernt, sich und ihre *sozialen* Kontexte zu analysieren, jedoch (noch) nicht anders zu *handeln*. Sie habe zwar langsam „begriffen [...] dass das ja eigentlich gar nicht so ist“ – dass sie also durchaus Hilfe bekommen könne –, doch habe es ihr „witziger Weise [...] erst geholfen nachdem ich dann aus der Therapie raus war“. In der Therapie hat Lisa also in theoretisch-reflexiver Weise ein neues Selbst- und Weltverständnis ausgebildet. Man kann auch sagen, es öffnete sich ihr hier ein neuer Bedeutungshorizont, nämlich derjenige, dass sie Opfer von Mobbing geworden ist. Dieser neue Bedeutungshorizont wird in der Therapie aber noch nicht (im Sinne eines umfassenden neuen Selbst- und Weltverhältnisses) in eine Handlungspraxis überführt. Die Enaktierung des in der Therapie erworbenen neuen Bedeutungshorizonts in der Praxis folgt jedoch alsbald: Lisa wechselt die Schule und besucht dort eine Theatergruppe, in der sie praktische Erfahrungen des Angenommen-Werdens und der Zugehörigkeit macht, die zu dem in der Therapie (theoretisch) Gelernten passen. Sie findet nicht nur endlich die langersehnten „Freunde“, sondern auch ‚ihre‘ „innere Stärke“ und traut sich durch den Rückhalt der anderen sie „selbst [zu] sein“. Die destabilisierende Frage aus ihrer früheren Jugend beantwortet sie nun in einer für sich stabilisierenden und durch die Praxis bestätigten Form: Lisa ist richtig. Sie habe lediglich zuvor „immer in den falschen Kursen [...] gesucht“. Hiermit zeichnet sich eine (weitgehende) Lösung der Handlungsproblematik ab, auch wenn – und das ist wichtig in puncto des von uns untersuchten Projekts – diese noch nicht vollumfänglich, d. h. in allen Dimensionen, bearbeitet ist.

Tanz erscheint in Lisas Erzählung als ein letztes Feld, in dem sie sich über längere Zeit hinweg als unpassend erfährt. Im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin wird sie angeregt, etwas Neues auszuprobieren, womit ein neuer Anlass geschaffen wird, sich mit dem Themenfeld, in dem sie die Diskrepanzerfahrung besonders erfahren und empfunden hat, auseinanderzusetzen. Diesmal gelingt es ihr, die Handlungsproblematik in eine Lernproblematik umzuwandeln. Beim Tanz im untersuchten Projekt, den sie mit Theater vergleicht, passt alles: Hier kann sie Musik und Bewegung zusammenbringen, die Freude für das Tanzen wiederentdecken und anerkannter Teil der Gruppe sein. Sie lernt, dass es ein Tanzverständnis gibt, mit dem ihr eine individuelle „Sprache“ möglich ist, und gewinnt hier eine neue Perspektive/einen neuen Bedeutungsbegründungszusammenhang in Bezug auf Tanz: Lisa lernt, dass ihr Unvermögen, Choreographien zu memorieren, nur bei standardisierten Bewegungsabläufen relevant wird.

Diese Perspektive kann Lisa sich nicht zuletzt durch ihre ästhetischen Wahrnehmungen aneignen, macht sie hier doch auch neue Erfahrungen ästhetischer Art und nimmt z. B. ein Körpergefühl wahr, bei dem sie ihren Körper „spürt“ und „eine innere Ruhe“ findet. Diese ästhetischen Wahrnehmungen beim Tanz vergleicht sie mit ihren Empfindungen beim „Yoga“ und ordnet sie auf diese Weise in das Spektrum ihrer vorhandenen Körperwahrnehmungen ein. Sie verbindet den Tanz nun mit der positiv bewerteten Körperwahrnehmung „innere Ruhe“, die zuvor zwar mit Yoga, nicht aber mit Tanz verknüpft war, und differenziert so ihr Spektrum der Körpererfahrungen aus. Bei diesem Tanz interagiert und harmonisiert Lisa mit der Gruppe, wie ihr dies zuvor nur beim Theater möglich war. Sie macht bei diesem Tanz die neue Erfahrung, dass sie ihren eigenen Rhythmus hat, sie erfährt, dass sie mit Tanz sich selbst und andere (die Zuschauenden) bewegen kann. Lisa macht im Projekt nicht nur selbstbezügelte ästhetische Erfahrungen im Feld des Tanzens, sondern auch solche Erfahrungen, die sie in die soziale Welt hineinträgt: Im Tanz kann sie Themen, die für sie selbst und andere relevant sind, ausdrücken. So verbindet sie das Thema des Kurses ‚Hass und Mobbing‘ mit ihrer eigenen Mobbing-Erfahrung und überträgt dies wiederum im Sinne ihres Einsatzes gegen Mobbing auf ihre zukünftige Aufgabe als Erzieherin.

Auf diese Weise hat sie sich ein Feld erschlossen, in dem sie nicht nur sich selbst neu erfährt, sondern mit der erweiterten Handlungsfähigkeit im Tanz auch eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe gewinnt. Den sich ihr eröffnenden, auf den sachlich-sozialen Kontext des Tanzens bezogenen Bedeutungsbegründungszusammenhang kann sie an denjenigen, den sie im Kontext von Therapie und Theater erfahren hat, anschließen. Das im Kontext des Tanz-Projekts Gelernte fügt sich gleichsam wie ein fehlendes Puzzleteil in Lisas begonnenen biografischen Bildungsprozess und das in diesem Zusammenhang ausgebildete neue Selbst- und Weltverhältnis ein. Mit der Einnahme dieser neuen Perspektive auf Tanz kann sie also mit einem aktuellen Verständigungsprozess einen biografischen Prozess vorläufig abschließen. Oder anders formuliert: Die neue Perspektive auf Tanz und die damit gewonnene Handlungsfähigkeit kann als Selbstverständigungsergebnis in einem künstlerisch-ästhetischen Tanz-Kontext bezeichnet werden, das Lisas biografischem Transformationsprozess noch etwas Neues, wenn nicht sogar (angesichts der Wichtigkeit von Tanz für Lisa) den entscheidenden Baustein, hinzufügt. Die Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen aus der Kindheit werden hier nicht nur nicht aktualisiert, sondern Lisa wird in ihrer neuen Handlungspraxis, dem Lernweg in ihrer Suche nach zu ihr passenden Orten, weiter bestätigt; wie auch in ihrem Selbst- und Weltverständnis, dass sie nicht falsch ist, sondern dass es Kontexte geben kann, in denen sie so akzeptiert wird, wie sie ist.

Max findet, wie bereits geschildert, in der Schulzeit keinen dauerhaften Zugang zum künstlerisch-kreativen Tun und insbesondere dem Schauspiel, obwohl er sich dies wünscht. Dies liegt vor allem daran, dass er keinen sozialen Kontext hat, in dem er sich „sicher“ fühlt. Zwar spricht Max nicht explizit von einer Krise, doch ist er nach dem Abitur zumindest relativ orientierungslos und steckt in gewisser Weise fest: Er weiß nicht genau, was er in Zukunft tun soll und empfindet sein Elternhaus und ihre „Probleme“ als Hindernis für sein Ziel, sich „auf [s]ich zu konzentrieren“. Erst, als er als „Au-pair“ eine Zeit lang in „London“ verbringt, findet Max den so lange gesuchten

„Anfang“, indem er in der fremden Stadt explizit der Frage nach seiner „Berufung“ nachgeht.

„Großstädte“ empfindet er als prädestiniert, um dort „alles [zu] machen, was man will“ – wozu auch „verrückte Sachen“ gehörten. Vor allem fände man dort Gleichgesinnte, um diese Dinge gemeinsam zu tun. Der Zustand des „[A]lleine“-Seins in der fremden Stadt wird von Max positiv ausgedeutet und meint – so wird an der Betonung der Wichtigkeit der „Leute, die das auch (.) machen“ (also, mit ihm gemeinsam die kreativen Möglichkeiten der Großstadt erkunden) deutlich – keinesfalls ein Alleinsein im eigentlichen Sinne, sondern lediglich den Abstand von ihm vertrauten Menschen und ggf. dem kleinstädtischen Herkunftsmilieu, der ihm Raum gibt, mit anderen, Gleichgesinnten, Neues auszuprobieren.

Max gibt dieser Periode, in der er fernab seiner Familie die Großstadt erkundet, explizit die Bedeutung einer Phase der beruflichen Selbstverständigung. Während er anfangs dabei noch etwas verloren scheint („ich [...] wusste es einfach nicht“), gelingt es ihm schließlich, sich für „Schauspiel“ zu entscheiden. Eine wichtige Rolle in seiner Schilderung kommt dabei der Bestätigung durch „andere Leute“, die ihn auch „da sehen“, zu. Max scheint in London also genau das gefunden zu haben, was für ihn in seiner Kindheit und Jugend als ungelöste Handlungsproblematik stetig offenblieb: Eine Möglichkeit der Umsetzung des Wunsches nach künstlerisch-kreativem Tun und der diesbezüglichen Auseinandersetzung in einer Gruppe von Gleichgesinnten, die es ihm wiederum ermöglicht, seine Selbstwahrnehmung zu steigern. Er findet positive soziale Bestätigung in einem Wunsch, der latent schon vorhanden war, den er jedoch erst jetzt für sich klar als eigenen Berufswunsch formuliert; ja sogar als „Berufung“, für die er „gemacht“ sei. Das Schauspiel bezeichnet er dabei als sein „Leben“; womit er das Vorhaben markiert, ersteres fortan zu seinem zentralen Lebensinhalt werden zu lassen, dem er sich existenziell verschreibt. Daraus folgt nun die aktuelle Handlungsproblematik, die er in eine Lernproblematik wandelt und die ihn letztlich auch in das von uns untersuchte Projekt „Speak up!“ führt, nämlich: einen Weg zu finden, das Ziel ‚Schauspieler‘ Wirklichkeit werden zu lassen.

Dieses Ziel bringt Max nach München und – überraschender Weise – zunächst zum Studium der Mathematik, was damit zusammenhängt, dass ihm in London die Wichtigkeit von finanzieller Absicherung und Unabhängigkeit für das Ziel, Schauspieler zu werden, klar wurde. Er versteht das Mathestudium also durchaus als Teil seines Vorhabens, Schauspieler zu werden. Jedoch ist der damit verbundene Lernweg der informellen Annäherung an das berufliche Ziel nicht erfolgreich: Im Mathematikstudium geht es Max nicht gut und Schauspiel nebenbei zu erlernen funktioniert für ihn nicht, da er persönliche Weiterentwicklung essentiell mit sozialer Interaktion verbindet und er unter der ‚solitären‘ Arbeitsform im Studium leidet. Max verspürt Zeitdruck und emotionalen Druck, in puncto Schauspiel schneller mehr erreichen zu wollen und mehr soziale Interaktion zu benötigen. Er entscheidet, alles auf eine Karte setzen und sich dem Ziel eines institutionalisierten Schauspielstudiums voll zu verschreiben.

Sein nun eingeschlagener Lernweg kann als das Ziel der Absolvierung einer „richtige[n] Ausbildung“ benannt werden. Er fokussiert fortan all seine Kräfte auf das Ziel einer institutionalisierten Schauspielausbildung und nimmt an Vorsprechen teil, um

die Aufnahme an eine Schauspielschule zu schaffen. Für den beabsichtigten institutionalisierten Lernweg ‚Schauspielstudium‘ muss Max sich qualifizieren und nimmt in diesem Kontext auch am untersuchten Projekt teil (wie an vielen anderen Projekten auch).

Im von uns untersuchten Projekt „Speak up!“ stößt er auf den Tanz-Kurs, der ihn begeistert. Sein Lernweg findet hier eine Konkretisierung: Tanz als Antwort auf das, was ihm noch fehlt, um sich weiter für das Schauspielstudium zu qualifizieren (Int. 1, Z. 65ff.):

Max: „und dann war ich mal am (.) Abend auch hier beim Workshop [...] und das fand ich auch toll und dann kam der Workshop quasi auch so drauf (.) es klang für mich super so ich wollt noch mehr mit Theater Schauspiel machen und da ich in den Vorsprechen jetzt (mehr/immer) gehört hab dass ich quasi meinen Körper mehr bewegen sollte und weil mich Tanz so irgendwie in den Bann genommen hat und ich noch dieses Gefühl also ich hatte das seit vielleicht zehn Jahren nicht mehr dass ich echt so fokussiert war und so eingenommen von was war (.) (das war echt toll)“

In seiner Schilderung dazu, warum er beim Projekt mitmacht, ist das von außen initiierte Ziel der Verbesserung der Bewegungsfähigkeiten nicht mehr von seinem eigenen Interesse, „noch mehr mit Theater Schauspiel [zu] machen“ und von seiner Affizierung für den Tanz („weil mich Tanz so irgendwie in den Bann genommen hat“) zu trennen. Dieser Lernweg bringt also auch neue und unerwartete Erfahrungsqualitäten mit sich. So erfährt er im Workshop nicht nur das Erwartete, sondern auch eine Affizierung, wie er sie lange nicht erlebt hat. Im Projekt findet Max also nicht nur eine Hilfe für seine sehr konkrete, aktuelle Handlungsproblematik, nämlich die Vorsprechen durch eine verbesserte Bewegungsfähigkeit erfolgreich bestehen zu wollen, sondern zudem etwas, nach dem er biografisch schon sehr lange gesucht hat: Sich selbst im künstlerischen Tun gemeinsam mit anderen zu ‚finden‘, das künstlerische Tun zu vergemeinschaften und dabei (trotzdem) er selbst zu sein. So werden hier die aktuelle und die biographische Handlungsproblematik im Bildungsprozess verknüpft und bilden eine nicht voneinander zu trennende Einheit. Es zeigen sich bei Max viele thematische und strukturelle Parallelen zum Prozess von Lisa, auch wenn ihre konkreten (aktuellen wie biografischen) Handlungsproblematiken unterschiedliche sind.

Neben dem Aufgehen in der Gruppe erfährt Max auch eine Qualität, die ein Stück weit von der Gruppe losgelöst ist: Im Laufe einer intensiven Rhythmus-Übung lassen einige Teilnehmende an Intensität nach, was Max durch die Steigerung der eigenen Intensität des Eintauchens auszugleichen versucht. Durch die Intensivierung der eigenen körperlichen, auf den Rhythmus bezogenen Handlung schafft er es, das ‚mitreißende‘ Gefühl, das sich in seiner Erzählung fast als eine Art Trance präsentiert, aufrechtzuhalten. Das Spannungsfeld von Selbstwahrnehmung, Positionierung in der Gruppe und erzeugtem Rhythmus wird hier neu erfahren: Max nimmt in ästhetischer und sozialer Hinsicht ein Gemeinschaftsgefühl wahr, wie er es sich lange wünschte. Durch das eigene Klatschen und Stampfen erlebt er eine unmittelbare Erlebnisqualität bereithalt. Kontagion mit dem Rhythmus, die für ihn eine besondere Erlebnisqualität bereithält. Die Gruppe ist für Max hier nicht nur Medium, sondern wird selbst zum Gegenstand

bzw. zum Inhalt (wie dies auch bei Lisa der Fall war): Das ‚Mitreißende‘ besteht für Max neben dem Rhythmus selbst auch in dem Gefühl der eigenen Freiheit in der Gemeinsamkeit bzw. im gemeinsamen Tun der Gruppe. Er „selbst und [...] die andern die Musik (...) und alles“ sind mit ihren Handlungen und Impulsen gleichzeitig vorhanden und widersprechen sich nicht, sondern ergeben ein großes Ganzes. In diesem harmonischen Empfinden von Gruppe, Selbst und Musik scheint für Max eine aktuelle und neue ästhetische Erfahrung zu liegen, nach der er – so zeigte es sich in seinen biografischen Erfahrungshintergründen (vgl. 2.2.1) – lange gesucht hatte.

Die kurzen Einblicke in die beiden Eckfälle zeigen Typisches für die Bildungsprozesse unseres Samples aus Projekten der Kulturellen Bildung. Beide Protagonisten schließen an ihre biografisch gegebenen Handlungsproblematiken an und bearbeiten sie im Kontext aktueller Handlungsproblematiken. Ihre Diskrepanzerfahrungen liegen auf einer ästhetischen und einer sachlich-sozialen Dimension: Es geht in ästhetischer Hinsicht um die Ausdifferenzierung von Gefühlen und Wahrnehmungen im Bereich Rhythmus- und Gemeinschaftserleben und in sachlich-sozialer Hinsicht um die eigene, oftmals berufliche Weiterentwicklung sowie um befriedigendere soziale Kontakte. Lisa und Max erfahren sich beide selbst neu, indem sie über die ästhetische Erfahrung einer differenzierteren Körperempfindung und das spezifische Erleben von sich in der Gruppe zu einer gesteigerten Selbstwahrnehmung gelangen.

In theoretischer Hinsicht konnte die an Holzkamp angelehnte Heuristik erweitert werden. So wurde erstens der Zusammenhang zwischen biografisch und aktuell gegebenen Handlungsproblematiken deutlich. Zweitens wurde die Diskrepanzerfahrung, die bislang vor allem eine sachlich-soziale Dimension umfasste, um eine ästhetische Dimension erweitert. Diskrepanzen können, so die Schlussfolgerung, in sachlich-sozialer als auch in ästhetischer Hinsicht erfahren werden. Für ein vertieftes Verständnis Kultureller Bildungsprozesse sind beide Aspekte wichtig.

4. Schlussfolgerungen für die weitere Forschung und Praxis

Die vorliegende Untersuchung ist für das Feld einer der ersten Versuche, die dort verlaufenden Bildungsprozesse tiefergehend zu verstehen. Es sollte deutlich geworden sein, dass Kulturelle Bildungsprojekte Welt- und Selbstverständigungsprozesse in Gang setzen können. Aufgrund der zeitlichen Rahmung dieser Untersuchung konnte ein umfassendes Theoretical Sampling nur begrenzt durchgeführt werden. Zwar sind die Bildungsprozesse der Teilnehmenden in hohem Maße eigensinnig und kein Derivat künstlerisch-pädagogischer Interventionen von Anleitenden. Trotzdem rahmen die Projekte mit ihren Zielstellungen und künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnissen die Bildungsprozesse. Hier gilt es für zukünftige Untersuchungen die Breite der untersuchten Projekte im Feld von Tanz, Theater und Performance zu vergrößern.

In bildungspraktischer Hinsicht sollten die Ergebnisse des Projekts „Transformationsprozesse“ ein tieferes Verständnis der Bildungsprozesse der Teilnehmenden durch die künstlerisch-pädagogisch Anleitenden unterstützen. Die hier vorgestellten exemplarischen empirischen Rekonstruktionen weisen hinsichtlich des Verlaufs der Bildungsprozesse fallübergreifende Gemeinsamkeiten zu zahlreichen weiteren

Fällen unseres Samples auf. Diese Ergebnisse können zwar in Richtung eines empirisch entwickelten theoretischen Modells weisen, müssten jedoch noch mit weiteren Fällen verdichtet und so in ihrer Generalisierbarkeit gesteigert werden. Trotz dieser Einschränkung sind unsere Ergebnisse geeignet, um in der Aus- und Weiterbildung für künstlerisch-pädagogisch Anleitende verwendet zu werden und die Qualität der Kulturellen Bildung im Feld von Tanz, Theater und Performance in Hinsicht eines vertieften Verständnisses der biographischen und der aktuellen Bildungsprozesse in diesem Kontext zu verbessern.

Literatur

- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns* (6. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8>
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–154). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Dewey, J. (2004). Die Struktur der Forschung. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundagentexte* (S. 223–243). München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1969). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Chicago University.
- Hartmann, A., Kleinschmidt, K. & Schüler, E. (2020). (Hrsg.). *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: Kopaed [in Vorbereitung].
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, 212, 817–846.
- Ittner, H. & Ludwig, J. (2018). Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende, Band 2 Forschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8>
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2014). Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 181–202). Bielefeld: transcript.

- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 10). Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatistisch-praxistheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Oberhausen: ATHENA Verlag.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen – Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24199-5>
- Thomsen, S. (2020). Handlungsfähigkeit als Lern- und Bildungsziel in Subjektwissenschaft und Praxeologischer Wissenssoziologie. In A. Hartmann, K. Kleinschmidt & E. Schüler (Hrsg.), *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: Kopaed [in Vorbereitung].
- Thomsen, S. & Amling, S. (2019). Empirische Beispiele der Bildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode. In D. Zifonun, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 83–96). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Jasmin Chantah, Emily Frankenberg, Stefana Lupu, Ingo Roden, Gunter Kreuzt & Stephan Bongard

Effekte musikalischer Aktivität auf Selbstberichte psychischer Gesundheit und Akkulturation von geflüchteten jungen Männern

1. Einführung

Musik schafft Brücken zwischen verschiedenen Kulturen und stellte sich in bisherigen Forschungsarbeiten als ein geeignetes Mittel heraus, um das Wohlbefindens in schwierigen bzw. fordernden Lebenssituationen zu steigern. Vor dem Hintergrund der sogenannten „Flüchtlingskrise“ der Jahre 2015 bis 2017, in welcher rund 1 Millionen Menschen aus unterschiedlichen Gebieten vor Krieg, Terror, Verfolgung oder Armut in europäische Staaten flüchteten, wurden in Deutschland vor allem auf kommunaler Ebene eine Vielzahl von Projekten initiiert, welche musikalische Aktivitäten nutzten bzw. nutzen, um eine erfolgreiche Eingliederung von Geflüchteten zu unterstützen. Die hier vorzustellende Studie widmete sich im Rahmen des Verbundvorhabens „MINUTE“ („Musikalische Interventionen für nachhaltige Eingliederung und kulturelle Teilhabe geflüchteter Kinder und Heranwachsender“) als Teilprojekt Frankfurt mit dem Titel „Einfluss von Musiklernen auf Akkulturationsprozesse bei jungen erwachsenen Flüchtlingen“¹ der Untersuchung von Effekten eines musikalischen Freizeitangebotes für geflüchtete, junge Erwachsene auf psychologische Akkulturationsprozesse, gesundheitsrelevante Parameter, psychisches Wohlbefinden und Emotionsregulation. Im Folgenden wird zunächst in einer theoretischen Einleitung die Befundlage referiert und die der Untersuchung zu Grunde liegenden Hypothesen dargestellt. Anschließend werden in separaten Kapiteln das methodische Vorgehen und die wesentlichen Ergebnisse dargestellt, bevor diese im abschließenden Diskussionsteil in ihrer Bedeutung für ein Potenzial gemeinsamen Musiklernens im Hinblick auf erfolgreiche, psychische Anpassungsprozesse gewürdigt werden.

2. Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Ableitung der Forschungsfragen

In Europa kam es vor allem in den Jahren 2015 und 2016 zu einer Einwanderung sehr vieler Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten. Geflüchtete gelten als Spezialfall im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen: Viele haben vor ihrer Ankunft schwerwiegende oder traumatische Erfahrungen gemacht oder sind Zeugen derselben geworden, wobei sich auch die Unfreiwilligkeit ihrer Flucht in einer erhöhten Vulnerabilität gegenüber belastenden Erfahrungen niederschlägt (Hameed, Sadiq & Din, 2018). Wei-

¹ Förderkennzeichen des BMBF: 01JK1613B