

Jörg Zirfas

Der Eigensinn kulturellen Lernens

Einleitung

Dass das Lernen eine für den Menschen zentrale Fähigkeit darstellt, dürfte in der Pädagogik insgesamt unumstritten sein. Lernen ist notwendig, weil der Mensch mit einer vergleichsweise schwachen Instinktausstattung geboren wird und weil sich seine (Um-)Welt aus unterschiedlichen Gründen immer wieder ändert und er sich mit ihr ändern oder sich befähigen muss, seine Welt zu ändern: Das sind Sachverhalte, die die Pädagogik von der Antike bis in die Moderne über die Jahrhunderte hinweg immer wieder hervorgehoben hat. Dabei verweist das menschliche Lernen nicht nur auf zu behebende Lücken und Mängel, sondern auch auf eine Potentialität, insofern der Mensch aufgrund seiner Lernfähigkeit eben nicht in gleicher Weise auf Instinkte angewiesen ist wie die Tiere. Der Mensch kann mit Hilfe des Lernens zum Menschen werden, weil er über die erst durch Lernen mögliche Erweiterung und Verfeinerung seines Wissens und Könnens und über die erst durch Prozesse des Lebens-Lernens mögliche Integration der Erfahrungen und Hoffnungen sich als Mensch gestalten und (er-)finden kann.

Menschliches Lernen ist dementsprechend nicht mit jenem Lernen gleichzusetzen, das anderen Lebewesen, Tieren und neuerdings auch Pflanzen zugeschrieben bzw. an diesen untersucht wird. Menschliches Lernen ist mit Blick auf seine für den Menschen besonderen Notwendigkeiten und mit Blick auf die in ihm für den Menschen liegenden Möglichkeiten zu untersuchen.

Im Folgenden werde ich versuchen, dem Eigensinn des kulturellen Lernens in drei Schritten auf die Spur zu kommen: Ich werde zunächst meinen pädagogischen Begriff des Lernens explizieren, daran anknüpfend zweitens das kulturelle Lernen in seine diversen Horizonte ausdifferenzieren, um daran anschließend drittens einige praktische Folgerungen zu ziehen. Der Schwerpunkt meiner Ausführungen wird dabei auf dem zweiten Teil und dem Eigensinn des kulturellen Lernens liegen.

1. Zum pädagogischen Begriff des Lernens

Im Folgenden gehe ich vor dem Hintergrund eines mit Michael Göhlich entwickelten pädagogischen Modells des Lernens von Lernen als einem pädagogischen Grundbegriff aus (vgl. Göhlich/Zirfas 2007). Lernen ist aus pädagogischer Sicht der erfahrungsreflexive, auf

den Lernenden – auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie auf seine Lernfähigkeit und Lernweise – sich auswirkende Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können. Als Prozess verläuft Lernen *erfahrungsbezogen*, *dialogisch*, *sinnvoll* und *ganzheitlich*:

erfahrungsbezogen, da Lernen immer an Erfahrungen anknüpft und in Lernerfahrungen inhaltliche oder strukturelle Modifikationen von Erfahrungen bewirkt werden, insofern der Lernende, wenn er etwas gelernt hat, etwas anderes und/oder etwas anders weiß, so dass er in Zukunft von einer – inhaltlichen und/oder strukturell – anderen Erfahrungsbasis ausgehen kann;

dialogisch, da Lernen kein bloß individueller Vorgang, sondern eine dialogisch gelingende Auseinandersetzung mit (sich selbst: eigenem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten etc. und) Anderem resp. Anderen ist, welche nicht nur inhaltlich, sondern auch formal resp. modal von diesem Anderen mitbestimmt wird, weshalb der Gestaltung des jeweiligen Anderen höchste pädagogische Aufmerksamkeit zu gelten hat;

sinnvoll, da sich im Lernen selbst ein dieses weiter vorantreibender oder hemmender, ablenkender oder fokussierender, letztlich kontingenter und so Horizonte des Möglichen öffnender – wie schließender – Geschehenssinn bildet. Dieser Sinn kann auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, auf einer körperlichen, biographischen, sozialen, kulturellen etc.;

ganzheitlich, da das Lernen nicht nur Verhaltensänderung oder Änderung einer kognitiven Struktur, sondern ein sinnvoller Prozess ist, welcher aufgrund der Kontingenz von Sinn Transformationsoptionen auch jenseits des im Lernen Fokussierten eröffnet und dabei – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – den gesamten Lernenden (sowie die mit ihm verbundene Welt) berührt und ggf. auch jenseits des im Lernen Fokussierten transformiert.

Orientiert man sich weniger an den modalen Eigenschaften des Lernens, sondern eher an seinen inhaltlichen Dimensionen, so können in der Reihenfolge ihrer Problematisierung in der pädagogischen Ideengeschichte vier Momente genannt werden, nämlich Wissen-Lernen, Können-Lernen, Lernen-Lernen und Leben-Lernen.

Beim *Wissen-Lernen* geht es um die Sache. Auch Körperliches, Soziales, Emotionales, Sprachliches wird als Wissen sachlich lernbar gedacht. Bis heute wird Wissen-Lernen insbesondere mit der Institution Schule verbunden und im didaktischen Diskurs vorrangig behandelt. Diese enge ideengeschichtliche Verbindung hat im Wesentlichen zwei Gründe: zum einen, weil Wissen im Unterschied zu Können und anderen Aspekten des Lernens als von der Person lösbar und damit auch als Gegenstand vermittelbar erscheint; zum anderen,

weil Wissen unter Absehung vom Kontext nach standardisierbaren Kriterien überprüfbar erscheint.

Beim *Können-Lernen* geht es um verkörperlichte Handlungsfähigkeit, um eine bis zum Automatismus entwickelbare Prozessgewissheit. Körperliches, Sprachliches, Emotionales, Soziales werden als Können nicht zur objektivierten Sache, weil diese nicht vom könnenden Akteur gelöst werden, sondern nur mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben u.ä. erlernt werden können. Können-Lernen wird, abgesehen von den Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Grundrechnen), hierzulande traditionell weniger der Schule zugeschrieben als vielmehr Werkstätten, Ateliers und Laboren. Die Geringschätzung des Können-Lernens in der Schule ist nicht zuletzt in der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Nachfolge Humboldts, im didaktisch nicht überwundenen Dualismus von Körper und Geist bei Bevorzugung des Geistes sowie in der jahrhundertealten gesellschaftsstratifizierenden Funktion dieses Dualismus begründet.

Der Aspekt des *Lernen-Lernens* als reflektiert-methodisches Umgehen mit Lernprozessen und -resultaten zieht sich quer durch die anderen Aspekte und läuft in jeglichem Lernen mit. Wer ein bestimmtes Wissen erlernt, lernt dabei auch den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen geschieht. Wer ein bestimmtes Können erlernt, lernt dabei auch den Modus, wie dieses Können-Lernen geschieht. Dieser Aspekt wird zwar schon bei einzelnen antiken und humanistischen Autoren erwähnt, seine nachdrückliche Wertschätzung verdanken wir jedoch vor allem der Aufklärungspädagogik.

Der nachhaltig erst – ohne mit dieser historischen Einordnung die Bedeutung älterer Spuren in Abrede stellen zu wollen – im 20. Jahrhundert pädagogisch explizierte und professionalisierte Aspekt ist der des *Leben-Lernens*. Mit der Flexibilisierung und Pluralisierung von Lebenspraxis muss der Umgang mit dieser als biographische Integration des lebenspraktisch Auseinanderdriftenden erlernt werden (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007).

2. Der Eigensinn kulturellen Lernens

Was unterscheidet nun kulturelles Lernen von anderen Formen des Lernens, d.h. vom theoretischen, sozialen, moralischen, religiösen etc. Lernen. Eine genaue Eingrenzung erscheint, wenn man nicht Systemtheorie à la Luhmann betreiben will, schwierig, da auf einer phänomenalen wie auf einer begrifflichen Ebene, die menschlichen Lebensbereiche und Lebenspraxen eng miteinander zusammenhängen. Insofern lässt sich weder inhaltlich, noch formal eine klare Trennung zwischen diesen verschiedenen Lernarten ziehen. Ich möchte im Folgenden vier Schwerpunktsetzungen des kulturellen Lernens thematisieren, von denen ich

denke, dass sie im kulturellen Lernen gegenüber anderen Lernformen vor allem zum Ausdruck kommen bzw. kommen können.

Dabei verstehe ich unter Kultur – im Sinne eines *erweiterten* Kulturbegriffs, der nicht mehr auf die Differenz von „niederer“ und „höherer“ Kultur abhebt – die Gesamtheit von praktischen Lebensformen und mentalen Grundlagen einer Gruppe. In den Blick genommen werden mit diesem Kulturbegriff technische und materiellen Grundlagen, die „hohe“ (ästhetische) Kultur oder die Kunstkultur, aber auch (institutionalisierte) Denk-, Sprach- und Interaktionsmuster, die Medienkultur, Kultur-Milieus (Leit- und Subkulturen, E- und U-Kulturen, Popkultur), Gesellschaftskultur (Zivilität), Kultur als symbolischer Zusammenhang, Kultur als performatives System oder auch Kultur als Transkultur. Denn zu diesem erweiterten Kulturbegriff muss auch ein *differenzierter* Kulturbegriff gerechnet werden, der die Kombination, Vermischung und Assimilation von regionalen, nationalen und globalen Kulturmustern rekonstruiert, und der damit in jüngster Zeit auf Prozesse der Internationalisierung und Globalisierung reagiert. Insofern rückt die Kultur als symbolisches Repertoire von Dokumenten und Monumenten, von Diskursen, Handlungsstrukturen und Interaktionsformen, von Lebensstilen, Praxis- und Habitusformen in den Blickwinkel der pädagogischen Betrachtungsweise. Am Ende meiner Ausführungen werde ich allerdings auf einen *engeren* Kulturbegriff abheben, der auf die kunstvermittelten symbolischen Formen und Praktiken zentriert ist. Ich hoffe zeigen zu können, warum die Auseinandersetzung mit der Kunst für das kulturelle Lernen einen zentralen Gegenstand bilden sollte.

Im Allgemeinen aber gilt: Kulturelles Lernen bezeichnet zunächst und zumeist den Prozess der Enkulturation, d.h. eines bewussten oder unbewussten Lernens, in dessen Folge sich eine Person im Laufe ihres Lebens die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster sowie die Maßstäbe der ihn umgebenden Kultur über ihre symbolischen Formen und performativen Praxen aneignet. Hierbei spielen vor allem aufmerksame Beobachtung, Lernen am Modell, mimetisches Lernen und unbewusste Internalisierungsvorgänge eine wichtige Rolle.

Mit dem Begriff des kulturellen Lernens wird einerseits auf die Traditionsvermittlung bedeutsamer kultureller Errungenschaften wie zentraler Wissensbestände (historische Fakten, politische Informationen etc.), wichtiger methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten des Erlangens und Umsetzens von Wissen (Lesen, Rechnen, (Fremd-)Sprachen, ästhetisches Gestalten etc.) und normativer Werte und Haltungen (Freiheit, Solidarität, Tugenden etc.), andererseits auf die Weiterentwicklung eben dieser Errungenschaften abgehoben.

Kulturelles Lernen ist ein lebenslanger Vermittlungs- und Lernvorgang, der Kanonisierungsprobleme (welche Inhalte sollen verbindlich werden?), Vermittlungs- und

Aneignungsfragen (wie sollen die wichtigen Inhalte gelehrt und gelernt werden?) und Zukunftsperspektiven (wie soll die kulturelle Entwicklung verlaufen?) berührt.

Kulturelles Lernen gilt darüber hinaus als eine zentrale Aufgabe pädagogischer Institutionen, insbesondere der Familie und der Schule; hierbei sind die Grenzen von Enkulturation und Sozialisation fließend. Der Entwicklungspsychologie gilt die Enkulturation als Grundlage der Entwicklung einer Persönlichkeit. Die Kulturanthropologie grenzt sie wiederum von der, für moderne Zivilisationen charakteristischen, *Akkulturation* als Übernahme einer fremden Kultur ab.

Nun zu den Eigenheiten des kulturellen Lernens. Kulturelles Lernen ist, und hier folge ich dem oben entwickelten allgemeinpädagogischen Schema des Lernens von Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernen: A. das Verstehen von symbolischen Systemen, B. das Erlernen von Kulturtechniken, C. ein Umgehenkönnen mit der Transkulturalität und D. die methodische Auseinandersetzung im Lernen mithilfe der Kunst.

A. Kulturelles Lernen als Verstehen von symbolischen Systemen

Menschen wachsen in kulturell symbolischen Zusammenhängen auf und sie entwickeln und bilden sich in ihnen. Sie orientieren sich in einer Welt, die nicht nur von Gegenständen und Perspektiven strukturiert ist, sondern auch durch Darstellungsaktivitäten und -modalitäten, die ihnen etwas sichtbar machen, in Zeichensystemen, die ihnen etwas über sich selbst zu erkennen geben, was sich ggf. dem ersten Blick entzieht, von praktischen Wissensbeständen, die ihnen sagen, wie sie sich zu benehmen haben und von sozialen und moralischen Wertschätzungen und Verpflichtungen, die sie auffordern, bestimmte Maßnahmen zu ergreifen und eben andere zu unterlassen. Dazu gibt es Sprachen, Bilder, Metaphern und Symbole einer Kultur, die zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Innen und Außen, aber auch zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen Bildungsinhalten und Bildungsprozessen vermitteln. Das zentrale Prinzip der Kultur ist Symbolisierung.

Und die grundlegende Kategorie für kulturelles Lernen ist die wechselseitige Relation von Subjekt und Kultur. Lernen ist die subjektive Seite der Kultur, Kultur die objektive Seite des Lernens. Mit diesem Verhältnis ist in den modernen Gesellschaften ein dialektischer Prozess verbunden, in dem die symbolischen Formen einerseits historisch konserviert und andererseits im Prozess der Subjektivierung der nachwachsenden Generation zugleich bearbeitet und verändert werden. Kulturelles Lernen hat insofern mit der Paradoxie zu tun, den Wandel im Kontinuierlichen und das Beständige im Veränderlichen sichern und Ordnung und

Kontingenz gleichermaßen berücksichtigen zu müssen. Jedes kulturelle Lernen steht unter den Bedingungen einer kulturellen Gesamtlage und Tradition, in die Erzieher, Zögling und Erziehung selbst in den unterschiedlichsten Funktionen hineinwachsen und -wirken.

Kulturelles Lernen als *Wissen-Lernen* lässt sich als *kulturelle Alphabetisierung* verstehen: Klaus Mollenhauer, einer, wenn nicht der wichtigste theoretische und empirische Forscher ästhetischer und kultureller Bildungsprozesse bestimmt die kulturelle Alphabetisierung folgendermaßen: als Lernvorgang, „in dem nicht-sprachliche kulturell produzierte Figurationen in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen ‚lesbar‘ werden“ (Mollenhauer 1990, S. 11). Anders formuliert: Nur derjenige versteht etwas von der Kultur, der sie auch zu „lesen“ versteht. Um sie aber „lesen“ zu können, braucht es eine kulturelle Alphabetisierung, braucht es Kenntnisse hinsichtlich der Symboliken und Metaphoriken, Zeichensysteme und Bedeutungsgeschichten, der kulturellen Verweisungen und Distinktionen. Die Fähigkeit, Kultur zu verstehen, wird von Gerhard Schulze, dem Erfinder der Erlebnisgesellschaft, sogar als die Schlüsselkompetenz der Zukunft verstanden: „Neue und sinnvoll scheinende Lernwege: diese Einstellung des Blicks in die weitere Zukunft verspricht am meisten. Es geht darum, ein Gespür für Richtungen zu entwickeln, ohne sich auf Übergangszustände, Szenarien und konkrete Einzelprojekte zu fixieren“ (Schulze 2003: Die beste aller Welten, zit. n. Zacharias 2005, S. 105).

Nun lässt sich das von Mollenhauer oder auch implizit von Schulze vorgeschlagene Programm einer kulturellen Alphabetisierung durch neuere Forschungen im Bereich der Sozio- und Gesprächslinguistik ergänzen und ausdifferenzieren. Heiko Hassensteins (2006) Analyse der Kunstkommunikation gibt diesbezüglich wichtige Hinweise für ein solches Programm kulturellen Lernens: So lässt sich das Anforderungs- und Problemprofil einer Kommunikation über Kultur bzw. über Kunst durch vier Felder bestimmen:

1. Bewertung (Was ist davon zu halten?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Gefallen/Geschmack, Rang/Wert, Wirkung/Eindruck, Qualität sowie um die Frage, ob etwas als Kunst oder Nicht-Kunst bzw. als Hoch- oder Trivialkultur zu gelten habe;
2. Erläuterung (Was weiß ich darüber?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Werk, Biographie, Tradition und Gattung von kulturellen Artefakten, Institutionen und Handlungszusammenhängen;
3. Deutung (Was steckt dahinter?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Intention, Symbolik, Bedeutungen;

4. Beschreibung (Was gibt es zu sehen, hören, tasten, schmecken, riechen?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Materialität, Größe, Form, sinnliche Erfassbarkeit und Beschreibbarkeit.

Kurz: Im kulturellen Lernen als Wissen-Lernen geht es um das Verstehen kultureller Symboliken.

B. Kulturelles Lernen als Erlernen von Kulturtechniken

Sowohl bei Mollenhauer als auch bei Hassenstein fehlt nun eine Alphabetisierung, die man als *performative* bezeichnen könnte, und die die performativen Wirkungen des Umgangs mit der Kultur betreffen (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Denn die Einengung auf die semiotischen und diskursiven Ebenen der Kultur übersieht die mit Kultur und Kunst verbundenen sinnlich-leiblichen, die sozio-rituellen sowie die stilistisch-inszenatorischen Effekte, die mit kulturellen Übungs- und Bildungsprozessen einhergehen. Das *Können-Lernen* lässt sich hier mit einer *kulturellen Pragmatik* oder auch mit *Kulturtechniken* in einen Zusammenhang bringen. In der Moderne ist es nicht nur unabdingbar, gewisse zivilisatorische Standards des Benehmens zu beherrschen, sondern auch ein Mindestmaß an kulturellen Techniken kompetent zu praktizieren: Das meint Lesen, Schreiben, Rechnen und Kommunizieren können – wozu nicht nur der kompetente Umgang mit dem Computer, sondern auch das Beherrschen einer Fremdsprache gehört.

Beim kulturellen Können-Lernen geht es um eine verkörperlichte Handlungsfähigkeit. Körperliches, Sprachliches, Emotionales oder Soziales wird als Können nicht zur objektivierten, wissbaren Sache, denn solches Können kann nicht vom Akteur gelöst, sondern nur mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben u.ä. erlernt werden. Pädagogisch betrachtet werden hier Projektlernen, Übungs- und Trainingsprozesse, leibliches und imaginatives Lernen, Spielen, Experimentieren, Suchen etc. relevant.

Hierbei kann man – durchaus leistungs- und kompetenzbezogen – von einer immanenten Steigerungslogik der kulturellen Pragmatik sprechen: von dem (durchaus mechanischen) Einstudieren von Praktiken, etwa den grundlegenden Bewegungsübungen, über das ordentliche Beherrschen von Techniken und Werken, bis hin zum kreativen und experimentellen Umgang mit Techniken und Werken selbst. Letztlich zielt das kulturelle Können-Lernen auf eine kulturelle Virtuosität, in der nicht nur eine natürliche Selbstverständlichkeit, sondern auch die spielerische Leichtigkeit einer kulturellen Pragmatik zum Ausdruck kommt.

C. Kulturelles Lernen als Umgehen mit der Transkulturalität

Der Slogan „Leben lernen“ ist z. Zt. en vogue; so hat etwa der 1996 erschienene so genannte Delors-Bericht der UNESCO „Learning: the treasure within“ das Lernen für das Leben als eine zentrale Perspektive eines globalen Bildungsprogramms hervorgehoben; in der Zusammenarbeit mit der BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung) entstand in den letzten Jahren in München das „Praxisforschungsprojekt – Leben lernen“, ein Modellprojekt zur Entwicklung und Untersuchung von Bildungs- und Kooperationsprozessen an der Schnittstelle von Schule und kultureller Bildung im Hinblick auf eine ästhetische Lernkultur. Mit dem Begriff des Leben-Lernens ist ein komplexer Sachverhalt angesprochen, über den nicht nur seit der Antike reflektiert wird, sondern der auch für die Moderne in vielfältigen Formen ausbuchstabiert werden kann.

Strukturell umfasst das Leben-Lernen in der Moderne eine Fülle von Aspekten, die hier nicht im Einzelnen auf kulturelles Lernen bezogen werden können. Denn der Bedeutungsumfang des Leben-Lernens lässt sich systematisch in mindestens sechs Facetten, die als nicht immer trennscharfe Stufen zu denken sind, unterscheiden, nämlich in Überleben-, Lebensbewältigung-, Lebensbefähigung-, Biographisches-, Lebenskunst- und Sterben-Lernen (Zirfas 2008). Erinnerung sei in diesem Zusammenhang daran, dass man dem kulturellen Lernen nicht nur Lebensbewältigungsmöglichkeiten, sondern auch kritische, selbstbehauptende Lebensbefähigungskompetenzen wie auch auf Lebenskunst bezogene Gestaltungsfähigkeiten zuschreibt.

Etwas anders gelagert sind die zurzeit fast überall anzutreffenden Kompetenzquadrigen, die i.d.R. von personalen, sozialen, gegenstandsbezogenen und methodischen Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen für ein gelingendes Leben ausgehen. So heißt es z.B. in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung vom 1.2.2007: „Die Kultusministerkonferenz betrachtet die kulturelle Bildung als einen unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen. Kulturelle Bildung unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung in vielfältiger Weise; sie vermittelt kognitive und nichtkognitive Kompetenzen; sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Integration in die Gemeinschaft bei. Kinder und Jugendliche müssen daher intensiver als bisher an Kultur herangeführt werden. Ein zusammenwachsendes Europa in einer Welt der Globalisierung braucht kulturelle Identitäten, die aber nicht von alleine entstehen und erhalten bleiben.“

Ausgehend von dieser Empfehlung ließe sich eine ganze Reihe von Aspekten des kulturellen Lernens beleuchten. Ich will einen herausheben, nämlich die Globalisierung: Die hier

angesprochene Globalisierung ist in jüngerer Zeit in den kulturtheoretischen Debatten unter dem Begriff der Transkulturalität ausbuchstabiert worden. Kulturhistorisch ist das Phänomen der Transkulturalität als Sprach- und Kulturvermischung allerdings seit biblischer Zeit bekannt und bildet in vielfältigen Formen von Kommunikations-, Austausch- und Verquickungsprozessen kultureller Sachverhalte – historisch und kosmopolitisch betrachtet – eher die Regel als die Ausnahme.

Der Philosoph Wolfgang Welsch hat dem Begriff der Transkulturalität durch seine Akzentuierungen zu neuer Popularität verholfen (Welsch 1997, 2001). Für ihn erweist sich die bisherige Fassung des Kulturbegriffs, selbst in den Konzeptionen inter- bzw. multikultureller Kulturbegriffe als obsolet, basiert dieser doch auf sozialer Homogenisierung, ethnischer Fundierung, separatistischen Tendenzen und politisch fragwürdigen, nämlich chauvinistischen Konsequenzen. In diesem Sinne schlägt er (nicht als erster) als Neufassung des Kulturbegriffs den Begriff einer *transkulturellen* Kultur vor. Dieser sei deskriptiv gerechtfertigt, da man sowohl auf der Makroebene wie auf der Mikroebene der Gesellschaften mittlerweile transkulturelle Phänomene ausmachen kann: *makrostrukturell* seien Gesellschaften durch die angesprochenen Globalisierungsphänomene in Form von ökonomischen, (kommunikations-) technischen und migrationsbedingten Prozessen mittlerweile zu hybriden Formen geworden, denn Kulturen „bedienten“ sich untereinander in einem globalen *culture shop* mit diversen kulturellen Bausteinen und Traditionen, ja sie durchdrängen sich so, dass sich Eigenes und Fremdes immer weniger auseinanderhalten lassen würden. Auch *mikrostrukturell* betrachtet, lassen sich, so Welsch, im Sozialen horizontale und vertikale Differenzierungen, diverse sprachliche und ethnische Herkünfte, nationale Entklammerungen und „cross-cutting identities“ (Bell) ausmachen.

Nimmt man nun die Lernprozesse in den Blick, so kann man zunächst vor dem Hintergrund ethnographischer Forschung von Transkulturalität davon ausgehen, dass alle Individuen mehr oder weniger transkulturelle Lernprozesse durchlaufen. In diesem Sinne bezieht sich der Begriff Transkulturalität vor allem auf die pädagogische Frage der Beachtung und Ermöglichung von *Übergängen* zwischen den Kulturen, indem Pädagogik einerseits den mittlerweile nicht mehr homogenen, sondern in sich heterogenen Milieus der Aufnahme- und der Einwanderungskulturen Beachtung schenkt und andererseits Transkulturalität als normatives Bildungsziel versteht, als eine Variante des (humanistischen) Weltbürgers oder Kosmopoliten, der das Wissen und Können seiner Transkulturalitätskompetenz gekonnt dazu einsetzt, die Übergänge zwischen den Kulturen virtuos zu gestalten (Göhlich u.a. 2006).

Transkulturalität produziert einen Grenz- und Differenzdiskurs. Die Debatte um die Uneindeutigkeit und ggf. auch um die Unmöglichkeit von eindeutigen Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden; Identitäten und Zugehörigkeiten werden nicht mehr nach einer binären Logik, sondern nach einer polylogischen Strukturierung von Ähnlichkeiten, Relativitäten und Relationen verhandelbar. In diesem Sinne liefert Transkulturalität lerntheoretisch betrachtet, eine paradigmatische Lernformation, liefert doch die Uneindeutigkeit von transkulturellen Erfahrungen eine bedeutsame Ursache für Lernprozesse. Fasst man Kultur bzw. Transkulturalität nicht (nur) als die Gesamtheit von Lebensformen und mentalen Grundlagen einer Gruppe, sondern (vor allem) als kulturelle Praxis, als *doing culture*, so kommt das Scharnier zwischen idiosynkratischen Subjekten und objektiven Strukturen, von Regelmäßigkeiten und Regelwidrigkeiten, von Wiederholungen und Erneuerungen in den Blick. Transkulturalität lässt sich in diesem Sinne als praktisches und praktizierendes Gespür für den Umgang mit diesen Differenzen bestimmen.

Transkulturelles Lernen ist demnach kein Lernen, das einen stufenförmigen, unumkehrbaren Prozess von der Kulturnaivität oder kulturellen Segregation über Wahrnehmung und Wissen anderer Kulturen und deren Toleranz und Anerkennung bis hin zu einer Integrations-, Egalitäts- Globalitäts- oder Transversalenstufe durchläuft – wie einige Modelle des interkulturellen Lernens glauben lassen (Auernheimer 2007).

Transkulturelles Lernen ist situativ, erfahrungsbezogen, auf einer ganzheitlichen Ebene kognitiv wie körperlich zu fassen, und bezieht sich auf die Differenzierungen, die mit dem Eigenen und Fremden, Universellen und Lokalen, Exkludierenden und Inkludierenden etc. verbunden sind. Transkulturelles Lernen ist ein mit kulturellen Differenzen und Uneindeutigkeiten umgehendes Lernen, bei dem vielfältige Alternativen im Spiel sind. Es bewegt sich zwischen Referenz und Kontingenz, zwischen dem Konnex von Ligaturen und Optionen, d.h. von biographischen, kulturell-historischen Voraussetzungen und biographischen, kulturell-historischen Entwicklungen.

D. Kulturelles Lernen als Auseinandersetzung mit der Kunst

Neben dem Leben-Lernen ist, vor allem in didaktischen Zusammenhängen, in den letzten Jahren das Lernen-Lernen sehr präsent. Das Theorem Lernen zu lernen zielt auf einen reflektierten Umgang mit Lerninteressen, -strategien, -gegenständen, -prozessen und -ergebnissen, d.h. darauf, einen theoretischen und praktischen Umgang mit dem Lernen des Wissens und Könnens zu erwerben, so dass sich Lernkompetenzen herausbilden, die jegliches Lernen unterstützen, bereichern sowie effektiver und effizienter gestalten. Meine These lautet

hier, dass vor allem die Begegnung mit den Künsten diejenige Form des kulturellen Lernen-Lernens darstellt, die aus methodischer Sicht die weitestreichenden und intensivsten Formen des kulturellen Lernens darstellt. An diesem Punkt soll mithin der engere Kulturbegriff in Anschlag gebracht werden: Die These, dass vor allem ein Umgang mit der Kunst das Lernen des Lernens promovieren kann, soll nun, wiederum in Bezug zu den Möglichkeiten des Lernen-Lernens erläutert werden.

1. Mit dem Lernen des *Wissen-Lernens* gehen Prozesse der intensiveren Wahrnehmung, der differenzierenderen Reflektion und Urteilsbildung, der systematischeren Erinnerung, der Verortung, Navigation und Strukturierung des kulturellen Wissens einher. Die Künste, so hat Matthias Winzen (2007) erst kürzlich festgehalten, können als diejenigen Medien gelten, die die differenzierteste Form der Wahrnehmung der Wahrnehmung bereitstellen; allein damit ließen sie sich als lerntheoretisch notwendig begründen. Kunstwerke lassen für Wahrnehmungs- und Interpretationsmöglichkeiten Spielräume. Kunstwerke *verdichten* Wahrnehmungen und erzeugen somit Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung und Kontingenz. Denn Kunstwerke sind immer auch Reflexionen über die Modalitäten von Wahrnehmung: Sie stellen Menschen nicht nur vor die Frage, *was* sie wahrnehmen, sondern auch *wie* sie wahrnehmen und machen dadurch Wahrnehmungen wahrnehmbar, d.h. seh- und hör-, tast-, riech- und schmeckbar. Die Künste liefern damit ästhetische Interpretations- und Reflexionsspielräume. Man könnte sagen, dass die Künste eine besondere Form der Wissenschaft ausmachen: Sie bilden die Wissenschaft einer mittleren Abstraktionsebene, die konkrete Wahrnehmungserfahrungen mit theoretischen Abstrahierungen verbindet. Die Künste können hier Aufmerksamkeiten und Wahrnehmungsperspektiven für die Möglichkeiten des Spiels zwischen eintauchendem Gewahrsein, symbolischer Interpretation und reflexiver Distanznahme erzeugen. Im Experimentieren mit bestimmten Wahrnehmungsformen und unterschiedlichen Erkenntniszugängen und ihren Verhältnissen zueinander, wird das sinnlich-wahrnehmende Selbst- und Welterlebnis gebildet. Und wer könnte heute behaupten, dass es in der modernen Situation der Unübersichtlichkeit gerade auch von Symbol- und Zeichensystemen – Peter Sloterdijk spricht hier von einem „Zeichengestöber“ – nicht auf eine genaue Wahrnehmung ankommt. Kurz: Kulturelles Lernen als Lernen-Lernen ist Wahrnehmungslernen mit Hilfe der Kunst (vgl. Liebau/Zirfas 2008).

2. Das Lernen des *Können-Lernens* zielt auf Prozesse der (imaginären) Entfaltung von Handlungsspielräumen, der individuellen und sozialen Erweiterung von (kulturellen) Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten und der (kulturellen) methodisierten, habitualisierten Übungs- und Verselbstständigungsprozesse des Handelns. Die Künste stellen nicht nur die differenziertesten Formen einer reflektierten Wahrnehmung und auch Möglichkeiten der kreativen Bearbeitung von Selbst und Welt zur Verfügung. Hierbei gilt: Kunst ist, wenn man es nicht kann, denn wenn man es kann, dann ist es keine Kunst. Oder anders: Kunst macht Arbeit, braucht Übung, muss mithin gelernt werden. Und dieses übende Lernen betrifft nicht nur den Gegenstand, oder den Lernenden selbst, sondern auch im gesonderten die Methode des Lernens.

Genauer muss man hier unterscheiden zwischen einem Können-Lernen *für* die Kunst, einem Können-Lernen *in* der Kunst und einem Können-Lernen *durch* die Kunst. Am Beispiel des Theaterspielens bedeutet diese Differenzierung, dass man, um Theaterspielen zu können, zunächst einige körperliche Übungen vollzogen und internalisiert haben muss: Hier lernt man *für* das Theater etwa Gehen, Stehen, Sprechen usw. Wenn man dann Theater spielt, muss man Inszenierungsformen vor Zuschauern proben und einstudieren und lernt somit *im* Theaterspiel Formen der inszenierten Kommunikation mit den Mitspielenden und Formen der Kommunikation mit dem Zuschauer. Und schließlich kann man *durch* das Theaterspielen etwas für das Leben-Lernen, etwa sich im Alltag und Beruf besser zu präsentieren.

Dass die Kunst für die methodische Ausbildung des Können-Lernens als Lernen für, in und durch die Kunst, vielfältige Anschlusszonen bietet, hängt damit zusammen, dass sie sich auf Unbestimmtheiten einlässt. Hier entfällt die berühmte Fehlerkontrolle, die in reformpädagogischen Modellen etwa bei Montessori oder Kerschensteiner, dem Lernenden anzeigte, wann er zu Ende gelernt hatte. Das Können-Lernen der Kunst hat einen unendlichen und unbestimmten Charakter – und zwar auf allen drei genannten Ebenen: im Erlernen von Grundtechniken, im Lernen von künstlerischen Praktiken und im Erlernen der Anwendung von Künsten in vielfältigen sozialen Situationen. Dazu sind, und hier reichen Raum und Zeit für eine differentielle Darstellung nicht, vielfältige, oftmals kleinteilige und anstrengende Lernprozeduren zu bewältigen, die ein praktisches Können auf organischer, sinnlicher, performativer Ebene ebenso umfassen wie ein rituelles, konzeptuelles, soziales, emotionales oder metakognitives Lernen. Wer immer die Möglichkeit hatte, Musiker beim Einüben eines Stückes zu beobachten bzw. wer selbst diese Proben am eigenen Körper erleben durfte, weiß, wovon die Rede ist. Kurz: Kulturelles Lernen als Lernen-Lernen ist unendliche Arbeit am eigenen Ungenügen.

3. Schließlich ist mit dem Lernen des *Leben-Lernens* die stufenförmige Erweiterung von basalen Lebenstechniken gemeint, über Möglichkeiten der Lebensbewältigung und -befähigung bis hin zur biographisch kohärenten und individuell-stilistischen Lebensgestaltung in kritischer, selbstgesteuerter und interaktiver Form, so dass das eigene Leben in Form einer Lebenskunst praktiziert werden kann.

Wobei hier der Umgang mit den Künsten vor allem im Umgang mit dem für die Moderne zentralen Sachverhalt der Kontingenz schult. Denn wer leben lernen will, muss sich in der Moderne vor allem mit Fragen der Unbestimmtheiten, der Flexibilitäten, des Unübersichtlichen und der Kontingenz beschäftigen. Anders formuliert: Wer den Umgang mit den Künsten lernt, lernt den Umgang mit der Kontingenz. Es war Nietzsche, der auf die Kunst als denjenigen Bereich menschlichen Lebens hingewiesen hat, der den Umgang mit der Kontingenz einüben kann: Hier können wir große Kontingenzen en miniature bewältigen, kleine Unbestimmtheiten in große oder auch reale in artifizielle überführen und durchspielen; in der und durch die Kunst kann man lernen, sich inszenierten Ernstfällen auszusetzen und existentielle Tragiken zu ertragen. Die Künste stellen Muster der Kontingenzerzeugung und -bewältigung sowie der Kontingenzkompensationskompetenz zur Verfügung.

Denn die moderne Kunst lässt sich beschreiben als ein Spiel mit der Kontingenz, als Spiel mit Bedeutungen, mit der Integration und Desintegration von Zeichen und Elementen der Performance, mit kulturellen Rahmungen und Wahrnehmungsformen. Dementsprechend liegt der Wert der Kunst heute in dem Versuch über die Kontingenz von Selbst- und Weltverhältnissen anhand von besonderen, nämlich sinnlich materiellen, Gegenständen und Geschehnissen zu reflektieren (vgl. Bertram 2005). In den unübersichtlichen und unübersehbaren, den überdeterminierten und fragmentierten Strukturen moderner Kunstwerke werden manifest oder latent krisenhafte Prozesse der Verständigung und Interpretation inauguriert. Der Umgang mit Kunst nun übt den Umgang mit der Kontingenz ein; denn in ihr hat das „Unkalkulierbare, Unvorhersehbare, Unwägbare und Unplanbare“ (Bilstein 2007, S. 169) seinen Ort. Daher erscheint es sinnvoll, kulturelle Lernprozesse nicht auf funktionalisierbare Nützlichkeiten für ökonomische, politische etc. Belange zu beziehen, sondern auf den Umgang mit Kontingenz selbst (Zirfas 2009). Kunst und Ästhetik können sich in der Moderne gerade durch ihre Nutzlosigkeit legitimieren, indem sie Menschen eine „Ahnung vermitteln, dass es eine Welt jenseitig der Zweckmäßigkeiten gibt: eine reiche, bunte und vielfältige Welt der Bilder, der Klänge, der gestalteten Dinge“ (Bilstein 2007, S. 176). Der Umgang mit Kunst vermittelt so ein Gefühl für die reiche Welt der Kontingenz.

Kurz: Kulturelles Lernen als Lernen-Lernen ist Kontingenzbearbeitung mit Hilfe der Kunst. Man lernt methodisch, das Unerwartete als Bestandteil des eigenen Lebens zu verstehen (vgl. Liebau/Zirfas 2010).

3. Praktisches Fazit

Ich denke, dass es gute Gründe dafür gibt, kulturelles Lernen als 1. kulturelle Alphabetisierung im Sinne des Verstehenkönnens von symbolischen Sachverhalten, als 2. das Erlernen von basalen Kulturtechniken, als 3. das Umgehenkönnen mit transkulturellen Lebenslagen und schließlich als 4. methodische Auseinandersetzung mit künstlerischen Sachverhalten, in der Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse geschult, die eigene körperliche Technik vervollkommen und der Umgang mit Kontingenz eingeübt werden kann, zu verstehen. Anders formuliert: Kulturelles Lernen zielt auf Wahrnehmung und Erkenntnis, Inszenierung und Darstellung, Ausdruck und Kommunikation sowie auf Gestaltung und Stilisierung.

Im kulturellen Lernen sind, wie in anderen Lernmodi auch, theoretisches und praktisches Wissen, Rezeption und Produktion eng verschwistert. Noch einmal ein Zitat aus den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz: „Bei allen Projekten [der kulturellen Kinder- und Jugendbildung] geht es darum, Kinder und Jugendliche für die Vielfalt der Kultur zu begeistern und ihnen einen Zugang zu ihrer eigenen Kreativität zu ermöglichen. Rezeption *und* Partizipation sind miteinander verwoben. Allen Angeboten kultureller Kinder- und Jugendbildung ist immanent, dass sie zur Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen und zur Herausbildung von zukunftsweisenden Schlüsselqualifikationen einen wichtigen Beitrag liefern.“ Kulturelles Lernen, so wird hier deutlich, zielt auf zweierlei: auf Reflexivität, auf Verstehen, Interpretieren, Distanzieren und Kritisieren und auf Partizipation, auf Teilhabe, Inklusion, Entfaltung und Verantwortung.

Die Folgerungen für eine praktische pädagogische Umsetzung liegen vor dem Hintergrund dieser Überlegungen auf der Hand: Es gilt, Menschen die Möglichkeit zu bieten, ihre Wahrnehmungs- und Erkenntnisformen zu schulen, um eine Deutungs- und Symbolisierungskompetenz zu erlangen, Inszenierungs- und Darstellungstechniken zu erproben, um ein performatives Wissen zu gewinnen, Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten zu entwickeln, um kulturelle Übersetzungsleistungen zu gewährleisten und Gestaltungs- und Stilisierungsprozesse anzustoßen, um die Mitgestaltungsfähigkeiten zu vergrößern (vgl. Liebau/Zirfas 2009).

An dieser Stelle soll noch einmal auf die Frage eingegangen werden, warum diese Programmatik des kulturellen Lernens vor allem durch die Auseinandersetzung mit den Künsten gewährleistet werden kann. Dass der Umgang mit den Künsten für die Menschen, auch und gerade für die jüngeren, eine Fülle von positiven Entwicklungen zeitigen kann, auch und gerade solche, die über das Erlernen der Künste hinausgehen, ist in jüngster Zeit durch eine ganze Reihe wissenschaftlicher Studien – Bastian, Bamford, Kulturbarometer, Erlanger Theater-Studie – hinlänglich dokumentiert worden. Man scheint das Leben in der modernen Welt also am besten durch die Künste zu lernen: Oder englisch ausgedrückt: „Art makes life more interesting than art.“

Warum aber ist das so? Mein Vorschlag wäre: Einerseits bieten die Künste für die Individuen in einem ausgezeichneten Sinne Möglichkeiten des Lernens. Denn die einzelnen Künste lassen sich als je spezifische zweckfreie Methode des Lernens verstehen. In ihnen können Aufmerksamkeit, Sensibilität, Gestaltung, Kommunikation und Reflexion in einzigartiger Weise aufeinander bezogen werden. Und andererseits bieten die Künste objektiv in je verdichteter Art und Weise eine Fokussierung von Kultur: Die Künste können in diesem Sinne als Fenster der Kulturen gelten, die ein kulturelles Lernen in einem intensiven Sinne möglich machen. Aus diesen beiden Blickwinkeln, einem individualistischen Blick auf die Möglichkeiten des Lernens und einem objektivistischen Blick auf die Möglichkeiten der Künste, erhält der häufig zu beobachtende Kurzschluss von kulturellem Lernen als Lernen in der Auseinandersetzung mit den Künsten seinen Sinn.

1759, vor genau 250 Jahren, am Beginn der Moderne und der wissenschaftlichen Entdeckung der genuinen Leistungen der Kunst und der Ästhetik in der Aufklärung, hat sich Alexander Baumgarten, der gemeinhin als der wissenschaftliche Urvater einer theoretischen Ästhetik gilt, durchaus im Sinne der Kultusministerkonferenz und der obigen Argumentationen geäußert: „Wenn man bei den Alten von der Verbesserung des Verstandes redete, so schlug man die Logik als das allgemeine Hilfsmittel vor, das den ganzen Verstand verbessern sollte. Wir wissen jetzt, dass die sinnliche Erkenntnis der Grund der deutlichen ist; soll also der Verstand gebessert werden, so muss die Ästhetik der Logik zur Hilfe kommen“ (Baumgarten 1983, S. 80). Mittlerweile wissen wir, dass dank des Eigensinns des kulturellen Lernens in Ästhetik, Kunst und Kultur nicht nur der Logik, sondern auch dem Handeln geholfen werden kann.

Literatur

- Auernheimer, Georg: Interkulturelles Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel 2007, S. 153-162.
- Baumgarten, A.G.: Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg 1983.
- Bilstein, J.: Paradoxien des Unnützens. In: Bilstein, J./Dornberg, B./Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbareren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Essen 2007, S. 165-180.
- Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München 2006.
- Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel 2007.
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007.
- Hassenstein, H.: Gibt es eine Sprache der Kunstkommunikation? In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 15, H. 2: Sprachen ästhetischer Erfahrung. Hrsg. v. G. Mattenklott u. M. Vöhler. Berlin 2006, S. 65-98.
- Kultusministerkonferenz: Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss vom 1.2.2007.
- Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld 2008.
- Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Kunst. Bielefeld 2009.
- Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit. Bielefeld 2010.
- Mollenhauer, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 3-17.
- Welsch, W.: Transkulturalität. In: http://www.tzw.biz/www/home/print.php?p_id=409 (1997).
- Welsch, W.: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 10, H. 2. Berlin 2001, S. 254-284.
- Winzen, M.: Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein, J./Dornberg, B./Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbareren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Essen 2007, S. 133-156.
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel 2007.
- Zacharias, W.: Kunst und Kultur bilden – und wie?! Spekulationen zur Zukunft des Berufsfeldes Kulturvermittlung/Kulturpädagogik. In: Mandel, B. (Hrsg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Bielefeld 2005, S. 97-108.
- Zirfas, J.: Leben lernen. Anthropologische Anmerkungen zu einem pädagogischen Thema. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 17. Heft 2: Leben. Berlin 2008, S. 78-91.
- Zirfas, J.: Die zwecklose Zweckmäßigkeit des Schultheaters. Über Funktionalitäten, Disfunktionalitäten und A-Funktionalitäten ästhetischer Bildung. In: Bilstein, J./Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbareren. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen 2009, S. 77-95.