

Bildung und Sport

Esther Pürgstaller · Sebastian Konietzko  
Nils Neuber *Hrsg.*

# Kulturelle Bildungsforschung

Methoden, Befunde  
und Perspektiven



---

# **Bildung und Sport**

Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS)

Band 24

**Reihe herausgegeben von**

Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

Michael Krüger, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

Das Bildungsthema gehört zu den zentralen Herausforderungen moderner Gesellschaften. Bildungsstandards, Bildungsnetzwerke, Bildungsmonitoring u.v.m. sollen nach den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studien zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu einer Qualitätssteigerung des deutschen Bildungssystems beitragen. Dabei geht es um mehr als nur eine erneute Bildungsreform. Sichtbar werden vielmehr die Konturen eines umfassenden und grundlegenden Strukturwandels des Erziehungs- und Bildungssystems. Von Sport ist in diesem Zusammenhang allerdings selten die Rede. Dabei ist die pädagogische Bedeutung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten unstrittig. Bildungsprozesse blieben unvollständig, würden sie körperlich-leibliche Dimensionen des Lernens ausblenden. Mit der Reihe „Bildung und Sport“ sollen die Bildungspotenziale des Sports vor dem Hintergrund aktueller Bildungsdebatten ausgelotet werden. Dabei wird eine sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen. Die Reihe eignet sich insbesondere für empirische Forschungsarbeiten mit pädagogischer, soziologischer und psychologischer Ausrichtung. Darüber hinaus werden theoretische Arbeiten zur Bildungsdiskussion im Sport berücksichtigt. Das Centrum für Bildungsforschung im Sport (CeBiS) ist ein Forschungsverbund, der am Institut für Sportwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angesiedelt ist. Der Forschungsverbund zielt auf die Förderung schulischer und außerschulischer Bildungsforschung im Sport.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12751>

---

Esther Pürgstaller · Sebastian Konietzko ·  
Nils Neuber  
(Hrsg.)

# Kulturelle Bildungsforschung

Methoden, Befunde und  
Perspektiven

 Springer VS

*Hrsg.*

Esther Pürgstaller  
Institut für Sportwissenschaft  
Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster, Münster, Nordrhein-Westfalen  
Deutschland

Sebastian Konietzko  
Münster, Nordrhein-Westfalen  
Deutschland

Nils Neuber  
Institut für Sportwissenschaft  
Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster, Münster, Nordrhein-Westfalen  
Deutschland

ISSN 2512-0697

ISSN 2512-0700 (electronic)

Bildung und Sport

ISBN 978-3-658-30601-4

ISBN 978-3-658-30602-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

## Vorwort der Reihenherausgeber

Sport und Kultur – eine lange und nicht immer einfache Beziehung. Als sich der Sport zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland verbreitete, hielten ihn gebildete Schichten für „unvereinbar mit der Kultur“, wie Alfred Steinitzer (1862–1938), einer der Begründer des Alpinismus in Deutschland, in seiner Schrift „Sport und Kultur“ aus dem Jahr 1910 schrieb. Mit höherer Bildung und Kultur hatte der Sport nichts zu tun. Körperliche Erziehung, die schon damals unter den Begriffen Turnen, Gymnastik und Leibesübungen an fast allen Schulen verpflichtend unterrichtet wurde, diente dem Zweck, die Schülerinnen und Schüler körperlich zu ertüchtigen, damit sie den Anforderungen der höheren Bildung gewachsen waren. „Mens sana in corpore sano“ – diese Worte des römischen Dichters Juvenal waren jedem Lateinlehrer geläufig. Aber die körperliche Ertüchtigung selbst wurde nicht als kulturell wertvoll erachtet, sondern bestenfalls als Voraussetzung für Bildung und Kultur. Leibeserziehung wurde deshalb nicht als akademisches Lehr- und Studienfach anerkannt, sondern als eine „Zusatzqualifikation“ für Lehrkräfte angesehen. An den Universitäten, die sich in Deutschland bis in die 1960er Jahre als Hort höherer Bildung und Kultur verstanden, konnten Leibeserziehung, Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport nicht studiert werden.

Die Vertreterinnen und Vertreter des Sports bemühten sich deshalb nachdrücklich um die Anerkennung ihres Fach- und Themengebiets als wertvolles Kulturgut, das es nicht nur wissenschaftlich zu erforschen, sondern auch in Theorie und Praxis weiterzuentwickeln und nicht zuletzt in den Schulen systematisch und professionell zu vermitteln galt. Carl Diem, der deutsche „Mister Olympia“ von 1936, war der vielleicht eifrigste Propagandist für den kulturellen Wert des Sports, sofern er sich an den ethischen Werten und Normen des olympischen

Amateursports orientierte. Nur einem pädagogisch verantwortlich betriebenen und reflektierten Sport stehe das Recht zu, als „Körperkultur“ bezeichnet zu werden. Die Aufnahme des Sports in die Welt der Kultur erfolgte schließlich aber nicht wegen seiner kulturellen Qualität, sondern aufgrund einer Relativierung des Kulturbegriffs. Nachdem Kultur nach und nach ihren exklusiven Charakter verloren hatte und neben den engen nun ein weiter Kulturbegriff trat, der alles umfasst, was von Menschen hervorgebracht wird, durfte auch der Sport nicht mehr fehlen. Als ein Phänomen der Alltagskultur war er nicht mehr zu übersehen.

Dabei gab es immer schon Bezüge zwischen leiblicher Bewegung und Kultur. Ein geradezu klassisches Gebiet stellen Gymnastik und Tanz dar. Die Verbindung von Bewegung mit Musik und Rhythmus gilt seit jeher als ein von den bildungsbürgerlichen Eliten als kulturell wertvoll erachtetes Sujet. Der Besuch von Ballettvorführungen und Tanztheatern gehört zum klassischen Kanon bildungsbürgerlicher Veranstaltungen an Theatern und Bühnen. Aber es gab auch Reformbewegungen, wie die Rhythmikbewegung, die Körperkulturbewegung oder die Tanzbewegung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts versuchten, sich von den Fesseln einer allzu bürgerlichen Kultur zu befreien. Heute gilt die Verbindung zwischen Bewegung, Spiel und Sport, Gymnastik, Rhythmik und Tanz auf der einen und Kultur auf der anderen Seite als unstrittig. In der Sport- und Tanzwissenschaft gibt es mittlerweile eine veritable Forschungstradition zur Kulturellen Bildung. Und zumindest das Fach Gymnastik/Tanz ist an den sportwissenschaftlichen Einrichtungen in Deutschland fest etabliert. Mitunter werden auch Rhythmik und Bewegungstheater angeboten.

Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn das Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster gemeinsam mit dem Rat für Kulturelle Bildung e.V. aus Essen eine Tagung zur kulturellen Bildungsforschung ausrichtet, deren Ergebnisse dann in der Reihe „Bildung und Sport“ veröffentlicht werden. Nicht zuletzt in der Schule bilden die ästhetischen Fächer Kunst, Musik und Sport eine mehr oder weniger geschlossene Einheit gegenüber den so genannten kognitiven Kernfächern, wie Mathematik, Naturwissenschaften und Deutsch, die in Zeiten out-putorientierter Berufsvorbereitung immer mehr in den Vordergrund drängen. Umso wichtiger erscheint es, die theoretischen Grundlagen, pädagogischen Wirkungen und didaktischen Inszenierungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Genau diesem Zweck hatte sich die Tagung „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung?“ im Frühjahr 2019 in Münster verschrieben. Und diese Fragen beantwortet auch der vorliegende Sammelband, der auf

---

ausgewählten Beiträgen der Tagung beruht und einen bemerkenswerten inhaltlichen und methodischen Querschnitt durch die aktuelle Forschungslandschaft zur Kulturellen Bildung bietet. Wir wünschen dem Band – und dem Thema – eine weite Verbreitung.

Münster  
im Mai 2020

Michael Krüger  
Nils Neuber

---

## Vorwort der Veranstalter

Kulturelle Bildung hat in den vergangenen Jahren bundesweit zunehmend an Bedeutung gewonnen. Sie wird im aktuellen Koalitionsvertrag der Bundesregierung prominent ausgewiesen und spielt auch eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Ganztagschule. Gestärkt wurde ebenso die Forschung zur Kulturellen Bildung, insbesondere durch die entsprechenden Förderlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und den Forschungsfonds Kulturelle Bildung des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e. V. Sie treiben die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Forschungsfeldes weiter voran. Während hier bislang die empirische Forschung zur Überprüfung der Wirksamkeit kultureller Bildungsangebote im Vordergrund stand, stellt sich nun immer mehr die Frage nach einer (kultur-)theoretischen Einbettung der Forschung, nicht zuletzt mit Blick auf die Bedeutsamkeit der Befunde für die Praxis.

Vor diesem Hintergrund ging es im Rahmen der Tagung „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung?“ einerseits darum, Forschungsergebnisse zu präsentieren, eine kritische Zwischenbilanz zu ziehen und neue Forschungsfelder zu diskutieren. Andererseits sollte überprüft werden, inwiefern Forschungsergebnisse tatsächlich in die Praxis, das heißt in die Vermittlung Kultureller Bildung, einfließen. Damit standen drei Fragen im Fokus der Tagung: 1) Welche aktuellen empirischen Forschungsergebnisse liegen im Bereich der Kulturellen Bildung vor? 2) Was sind neue und interessante Felder der Forschung? 3) Welche Bedeutung hat die Forschung für die Praxis?

Die Tagung fand vom 14. bis 15. März 2019 in Münster statt und wurde vom Stiftungsverbund Rat für Kulturelle Bildung e. V. und dem Institut für Sportwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster veranstaltet. Die Veranstaltergemeinschaft war aus der erfolgreichen Zusammenarbeit im Rahmen

des Projekts „Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule“ hervorgegangen, das der Forschungsfonds Kulturelle Bildung im Rahmen der Förderlinie „Studien zu den Wirkungen kultureller Bildung“ von 2014 bis 2017 gefördert hat.<sup>1</sup> Weitere Projektpartner waren die Universitäten Marburg und Mainz. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass es nicht reicht, die Wirkungen Kultureller Bildung nur zu beforschen, sondern dass es ebenso wichtig ist, den Transfer in die Praxis anzuregen.

Wir freuen uns, hier ausgewählte Ergebnisse dieser Tagung vorstellen zu können und hoffen, damit dem wichtigen Feld der Kulturellen Bildung weitere Impulse geben zu können.

im Mai 2020

Bettina Münzberg  
Rat für Kulturelle Bildung e. V.  
Essen, Deutschland

Nils Neuber  
Institut für Sportwissenschaft  
Münster, Deutschland

---

<sup>1</sup>Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2017). *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung</b> .....	<b>1</b>
	Esther Pürgstaller, Sebastian Konietzko und Nils Neuber	
<b>Teil I BEFUNDE</b>		
<b>2</b>	<b>„Frei atonal“: Zwischen künstlerischer Strategie und eloquenter Verweigerung</b> .....	<b>9</b>
	Ulrike Kranefeld	
<b>3</b>	<b>Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung</b> .....	<b>23</b>
	Verena Freytag und Caroline Theurer	
<b>4</b>	<b>Transfereffekte Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit: Forschungsstand und -desiderate</b> .....	<b>41</b>
	Rebecca Langer, Alexander Stern und Sascha Schroeder	
<b>5</b>	<b>Lernprozesse von Musik in digitalen Lernumgebungen verstehen</b> .....	<b>55</b>
	Benjamin Weyel und Andreas Lehmann-Wermser	
<b>Teil II FORSCHUNGSMETHODEN</b>		
<b>6</b>	<b>Körperlich-sinnliche Welterzeugung erforschen – Methodische Reflexionen zur Entwicklung eines analytischen Modells kultureller Bildung im Tanz</b> .....	<b>73</b>
	Yvonne Hardt, Martin Stern, Nils Neuber, Claudia Steinberg, Lea Spahn, Miriam Leysner, Esther Pürgstaller und Helena Rudi	

<b>7</b>	<b>Diffraktion als Methode und (trans)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater</b> . . . . .	<b>91</b>
	Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Jule Korte und Janna R. Wieland	
<b>8</b>	<b>Erforschung inklusiver Aspekte von Gruppenmusiziersituationen</b> . . . . .	<b>107</b>
	Melanie Herzog und Kerstin Große-Wöhrmann	
<b>9</b>	<b>Reflexion und Professionalität. Über ein Forschungsprojekt zur pädagogischen Qualität in der Kunstvermittlung und über Perspektiven der Theorie-Praxis-Interaktion in der Kulturellen Bildung</b> . . . . .	<b>123</b>
	Fabian Hofmann	
<b>10</b>	<b>Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung. Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip</b> . . . . .	<b>137</b>
	Veronika Ehm und Aron Weigl	
<b>Teil III FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN</b>		
<b>11</b>	<b>Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? – Eine dem Gegenstand angemessene</b> . . . . .	<b>157</b>
	Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss	
<b>12</b>	<b>Gegensätze ziehen sich an!? Good Leadership meets Kulturelle Bildung</b> . . . . .	<b>169</b>
	Ulrike Gerdiken, Barbara Lämmlein und Hannah Lutz	
<b>13</b>	<b>Ästhetische Erfahrung im Kontext digitaler Medialität: Relevanz, Bedingungen und mögliche Forschungszugänge</b> . . . . .	<b>183</b>
	Johannes Hartogh	
<b>14</b>	<b>THIRDSPACE Kulturelle Bildung. Ein Plädoyer für Uneindeutigkeit als kollektive Leistung von Forschung und Praxis</b> . . . . .	<b>193</b>
	Andrea Tober	
	<b>Veranstalter</b> . . . . .	<b>211</b>

---

# Autorenverzeichnis

**Prof. Dr. Birgit Althans** Kunstakademie Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland

**Prof. Dr. Elise v. Bernstorff** Institut für Performative Künste und Bildung, HBK Braunschweig, Braunschweig, Deutschland

**Veronika Ehm** EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung, Wien, Österreich

**Prof. Dr. Verena Freytag** Institut für Musik, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

**Prof. Dr. Ulrike Gerdiken** Frankfurt University of Applied Sciences, Frankfurt/Main, Deutschland

**Dr. Kerstin Große-Wöhrmann** Bielefeld, Deutschland

**Prof. Dr. Yvonne Hardt** Hochschule für Musik und Tanz Köln, Köln, Deutschland

**Johannes Hartogh** Wiesbaden, Deutschland

**Melanie Herzog** Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Deutschland

**Prof. Dr. Fabian Hofmann** Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland

**Sebastian Konietzko** Münster, Deutschland

**Dr. Jule Korte** Kunstakademie Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland

**Prof. Dr. Ulrike Kranefeld** Institut für Musik und Musikwissenschaft, Fakultät für Kunst- und Sportwissenschaften, Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland

**Rebecca Langer** Abteilung für Pädagogische Psychologie, Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

**Prof. Dr. Barbara Lämmlein** Frankfurt University of Applied Sciences, Frankfurt/Main, Deutschland

**Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser** Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Hannover, Deutschland

**Miriam Leysner** Köln, Deutschland

**Hannah Lutz** Frankfurt University of Applied Sciences, Frankfurt/Main, Deutschland

**Prof. Dr. Nils Neuber** Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

**Dr. Esther Pürgstaller** Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

**Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss** Institut für Kulturpolitik, Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland

**Helena Rudi** Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik/Sportdidaktik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland

**Prof. Dr. Sascha Schroeder** Abteilung für Pädagogische Psychologie, Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

**Lea Spahn** Soziologie der Bewegung und des Sports, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland

**Prof. Dr. Claudia Steinberg** Institut für Tanz und Bewegungskultur, Deutsche Sporthochschule Köln, Köln, Deutschland

**Dr. Alexander Stern** Abteilung für Pädagogische Psychologie, Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

---

**Prof. Dr. Martin Stern** Soziologie der Bewegung und des Sports, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland

**Dr. Caroline Theurer** Institut für Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

**Prof. Andrea Tober** Hochschule für Musik Hanns Eisler, Berlin, Deutschland

**Dr. Aron Weigl** EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung, Wien, Österreich

**Benjamin Weyel** Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Hannover, Deutschland

**Janna R. Wieland** Kunstakademie Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland



Esther Pürgstaller, Sebastian Konietzko und Nils Neuber

Das Feld der Kulturellen Bildung ist im Aufwind, sichtbar an der hohen Anzahl an kulturellen Bildungsangeboten und der großen Bandbreite an Studienangeboten. Damit geht eine Vielzahl an Fragen einher: Welche impliziten und expliziten Ziele werden verfolgt? In welchen Räumen findet Kulturelle Bildung statt? Wie wird Kulturelle Bildung vermittelt? Welche Bildungsprozesse werden angestoßen? Wie vollziehen sich Bildungsprozesse und kulturelle Praktiken? Welche Bedeutung hat Kulturelle Bildung für die Anleitenden und Ausführenden? Welche Zielgruppen und Akteure sind beteiligt? u. v. m. Dabei ist in den vergangenen Jahren nicht nur das Interesse an Kultureller Bildung, sondern auch das Forschungsinteresse an Kultureller Bildung gewachsen, erkennbar an einer Zunahme an Studien und qualitativ-gehaltvollen Publikationen zum Feld Kultureller Bildung.

Auch wenn kulturelle Bildungsforschung erst noch in den Anfängen steckt, zeichnet sich bereits eine Entwicklung ab. Beschäftigten sich zunächst Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler überwiegend aus geistes- und sozialwissenschaftlicher Perspektive, wie Erziehungswissenschaften, Philosophie, Soziologie und Geschichte, mit kultureller Bildungsforschung, kommen jetzt zunehmend

---

E. Pürgstaller (✉) · N. Neuber

Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport,  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

E-Mail: [esther.puergstaller@uni-muenster.de](mailto:esther.puergstaller@uni-muenster.de)

N. Neuber

E-Mail: [nils.neuber@uni-muenster.de](mailto:nils.neuber@uni-muenster.de)

S. Konietzko

Münster, Deutschland

E-Mail: [sebastian.konietzko@web.de](mailto:sebastian.konietzko@web.de)

auch Forscherinnen und Forscher aus Bereichen, wie Psychologie, Ökonomie, Humangeographie, Neurowissenschaft, Sportwissenschaft, Informatik und spezifischen Kunstsparten, hinzu. Dabei ist ein deutliches Übergewicht an Studien aus der Musikwissenschaft festzustellen; allerdings setzen sich zunehmend Forscherinnen und Forscher aus Sparten, wie Tanz, Literatur, Museum, Fotografie, digitale Medien, Bildhauerei oder Architektur, mit dem Feld der Kulturellen Bildung auseinander. In Bezug auf die Zielgruppen lag bisher ein Forschungsschwerpunkt auf formalen und informellen Bildungseinrichtungen und damit einhergehend insbesondere auf der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen. Mittlerweile geraten vermehrt erwachsene Zielgruppen wie (Post-)Migranten, Flüchtlinge, Führungskräfte, Servicepersonal, Ältere sowie Anbieter und Teilnehmende von kulturellen Bildungsangeboten im ländlichen Raum in den Blick. Vorwiegend wurden und werden Bedingungen, Wirkungen, Erträge und Prozesse Kultureller Bildung beforscht. Dabei rücken neue Themen, wie Digitalisierung, Diversität, Globalisierung, Teilhabe, Nachhaltigkeit, Alter(n) und Inklusion, in den Mittelpunkt. Daneben zeichnet sich eine deutliche (Weiter)Entwicklung des Methodenrepertoires ab. Lange Zeit prägte die kulturelle Bildungsforschung ein vermeintliches Problem: die Suggestion, es gäbe bezüglich der Art und Weise, wie geforscht und was beforscht werden sollte, zwei entgegengesetzte Positionen, ein „Richtig“ und ein „Falsch“. Nun zeigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, dass es eine solche Gegensätzlichkeit gar nicht notwendigerweise geben muss. Vielmehr entwickeln sie auf Basis von traditionellen Forschungsweisen neue, innovative, interdisziplinäre Forschungsmethoden, um den Gegenstand der Kulturellen Bildung gegenstandsadäquat erforschen zu können. Dabei reicht es ihnen allerdings nicht mehr nur aus zu forschen. Sie fordern immer mehr eine Vernetzung der Trias Künste-Wissenschaft-Praxis und damit einen Transfer wissenschaftlicher Befunde in die Praxis Kultureller Bildung.

Diese Entwicklungen wurden auch auf der Tagung „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? Aktuelle Befunde, Diskurse und Praxisfelder“ im Frühjahr 2019 in Münster deutlich. Der vorliegende Sammelband ist von der Idee getragen, einen Einblick in die Ergebnisse dieser Tagung zu geben, aktuelle Entwicklungen der kulturellen Bildungsforschung sichtbar zu machen, ohne dabei im „Dokumentarischen“ zu verbleiben. Dafür konnten 23 Autorinnen und Autoren aus ganz Deutschland gewonnen werden, die im Bereich Kultureller Bildung forschen oder praktisch tätig sind. Die hier versammelten Beiträge zeichnen sich durch eine große Vielfalt hinsichtlich ihrer Themen, Erkenntnisinteressen und Forschungsansätze aus. Sie fokussieren Forschung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven (u. a. Musik, Tanz, Theater), haben diverse Zielgruppen (u. a. Studierende, Führungskräfte, Geflüchtete) und verfolgen

unterschiedliche Forschungsinteressen (u. a. Präsentation aktueller Befunde, Darstellung innovativer Forschungsmethoden, Aufzeigen von Perspektiven für die kulturelle Bildungsforschung). Ziel des Sammelbandes ist es, mit den Beiträgen einerseits die Breite und Komplexität des Forschungsfeldes aufzuzeigen – ohne dabei Vollständigkeit zu beanspruchen. Andererseits sollen unterschiedliche Themenbereiche zusammengeführt und gebündelt werden. Was sie eint, ist das Anliegen kulturelle Bildungsforschung zu professionalisieren, weiterzuentwickeln und auszubauen, sei es hinsichtlich des Forschungsmethodenrepertoires, der Forschungsperspektiven oder mittels des Aufzeigens von Herausforderungen für die Forschung. Insofern sind von den Beiträgen nicht nur aktuelle Befunde, sondern auch Anregungen für die kulturelle Bildungsforschung zu erwarten.

Konkret lassen sich drei Fragestellungen identifizieren, welche die Autorinnen und Autoren in den Einzelbeiträgen in den Blick nehmen:

1. *Welche aktuellen empirischen Forschungsergebnisse liegen im Bereich der Kulturellen Bildung vor?*
2. *Welche gegenstandsadäquaten methodischen Zugänge bieten sich in der kulturellen Bildungsforschung an?*
3. *Was sind neue und interessante Felder der Forschung? Welche Bedeutung hat die Forschung für die Praxis?*

Insgesamt vier Beiträge befassen sich mit der ersten Frage nach aktuellen Befunden in der kulturellen Bildungsforschung. In ihrem Beitrag „Frei atonal‘: Zwischen künstlerischer Strategie und eloquenter Verweigerung – Eine Interaktionsanalyse zur (Um-)Deutung eines musikbezogenen Konzepts innerhalb einer Gruppenkomposition im Musikunterricht“ zeigt Ulrike Kranefeld anhand eines videografierten Kompositionsprozesses in einer Schülergruppe, wie sich Aushandlungsprozesse zu fachlichen Konzepten in einem Ineinander von musikalischer und verbalsprachlicher Argumentation vollziehen, dabei zur interaktiven Generierung von Wissen beitragen, gleichzeitig aber auch weitere kommunikative Funktionen erfüllen.

Verena Freytag und Caroline Theurer verfolgen mit ihrem Beitrag „Ästhetische Erfahrung oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung“ das Ziel, die Bedeutsamkeit ästhetischer Bildung aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern darzustellen. Dabei wird deutlich, dass die Lehrkräfte mehrheitlich ästhetische Bildung mit Nützlichkeit und Kompensation in Verbindung bringen.

Rebecca Langer, Alexander Stern und Sascha Schroeder systematisieren in ihrem Beitrag „Transfereffekte Kultureller Bildung auf die Persönlich-

keit – Forschungsstand und -desiderate“ den aktuellen Stand der Forschung zu Transfereffekten Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit. Sie identifizieren in diesem Zuge als Forschungsschwerpunkte in den Sparten „Musik“ und „Theater“, Persönlichkeitsmerkmale, Intelligenz, Selbstkonzept, soziale und emotionale Fähigkeiten und (quasi)experimentelle Forschung.

Im Beitrag „Lernprozesse von Musik in digitalen Lernumgebungen verstehen – Ein Forschungsprojekt von Forschenden aus Musikpädagogik und Informatik“ zeigen Andreas Lehmann-Wermser und Benjamin Weyel, wie durch digitale Lernumgebungen medienspezifische Eigenschaften digitaler Medientechnologie für das Lernen nutzbar gemacht werden können.

Der zweiten Frage nach gegenstandsadäquaten Forschungsmethoden wird in fünf Beiträgen nachgegangen. Yvonne Hardt, Martin Stern, Nils Neuber, Claudia Steinberg, Lea Spahn, Miriam Leysner, Esther Pürgstaller und Helena Rudi stellen im Beitrag „Körperlich-sinnliche Welterzeugung erforschen – Methodische Reflexionen zur Entwicklung eines analytischen Modells Kultureller Bildung im Tanz“ ein praxeologisches Forschungsdesign vor, durch das Tanz(-vermittlung) in seinen Vollzugswirklichkeiten empirisch befohrt werden kann.

Im Beitrag „Diffraktion als Methode und (trans)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater“ analysieren Brigit Althans, Elise v. Bernstoff, Jule Korte und Janna R. Wieland mittels diffraktiver Methodologie, wie (trans-) kulturelle Praktiken und der Umgang mit Migration und Postmigration an Schulen und Theatern inszeniert, verhandelt bzw. aufgeführt werden.

Im Mittelpunkt des Beitrags „Erforschung inklusiver Aspekte von Gruppenmusiziersituationen – Fortgesetzte Justierung eines Forschungsprozesses als Lernzuwachs“ von Melanie Herzog und Kerstin Große-Wöhrmann steht die Frage, wie „inklusive“ Aspekte des Gruppenmusizierens angemessen erforscht werden können. Dafür werden die ursprüngliche Fassung eines empirischen Forschungsprojekts, Irritationen durch die Datenanalyse sowie daraus resultierende Justierungen vorgestellt.

Fabian Hofmann stellt im Beitrag „Reflexion und Professionalität. Über ein Forschungsprojekt zur pädagogischen Qualität in der Kunstvermittlung und über Perspektiven der Theorie-Praxis-Interaktion in der Kulturellen Bildung“ die Rekonstruktion konjunktiven Wissens und normativer Orientierungen von Museumspädagoginnen und -pädagogen über die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter vor.

Im Beitrag „Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung – Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip“ führen Veronika Ehm und Aron

Weigl Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip vor, das Arbeitsweisen der Praxis und Forschung aneinander annähern soll.

Weitere vier Beiträge nehmen die dritte Frage nach Forschungsperspektiven in den Blick. Vanessa Reinwand-Weiss beantwortet im Beitrag „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? – Eine dem Gegenstand angemessene“ die Frage, wie eine Forschung aussehen muss, die dazu geeignet ist, den Begriff, die Theorie, das Praxisfeld und die Angebote Kultureller Bildung besser zu verstehen und darüber Mittel zu generieren, um kulturelle und gesellschaftliche Praxis zu verändern.

Ulrike Gerdiken, Barbara Lämmlein und Hannah Lutz zeigen im Beitrag „Gegensätze ziehen sich an!? Good Leadership meets Kulturelle Bildung“ auf Basis von Ergebnissen aus Forschung und Praxis, wie Kulturelle Bildung im Kontext von Personalentwicklung und Führungskräftequalifizierung eingesetzt werden kann.

Johannes Hartogh befasst sich im Beitrag „Ästhetische Erfahrung im Kontext digitaler Medialität. Relevanz, Bedingungen und mögliche Forschungszugänge“ mit Möglichkeiten, die Bedeutung digitaler Transformationsprozesse für ästhetische Erfahrungen von Jugendlichen in der kulturellen Bildungsforschung in den Blick zu nehmen. Dabei geht es sowohl um Forschungszugänge als auch um Methoden zur Analyse und Interpretation von Datenmaterial.

Im Beitrag „THIRDSPACE Kulturelle Bildung – Ein Plädoyer für Uneindeutigkeit als kollektive Leistung von Forschung und Praxis“ versucht Andrea Tober aus der Perspektive der Stakeholder das Beziehungsproblem zwischen Forschung und Praxis in der Kulturellen Bildung einzukreisen. Sie plädiert für einen offenen Raum, in dem sich Praxis und Forschung neu und konstruktiv begegnen sowie gemeinsam denken und lernen können, ohne permanenten Legitimationsdruck: den THIRDSPACE.

Der vorliegende Band wäre ohne den Einsatz und die Unterstützung vieler Personen nicht möglich gewesen. An dieser Stelle sei den Autorinnen und Autoren für ihre Kooperation und vielfältigen Anregungen herzlich gedankt, die sich um die Formatierung des Bandes gekümmert hat. Ein besonderer Dank gilt Esther Schwarz, die das Format des Bandes sorgfältig übernommen hat.

---

**Teil I**  
**BEFUNDE**



# „Frei atonal“: Zwischen künstlerischer Strategie und eloquenter Verweigerung

# 2

Eine Interaktionsanalyse zur (Um-)Deutung eines musikbezogenen Konzepts innerhalb einer Gruppenkomposition im Musikunterricht

Ulrike Kranefeld

## Zusammenfassung

Generativen Prozessen wie dem Musik-Erfinden wird in der musikpädagogischen Literatur ein hohes Potenzial für Bildungsprozesse zugesprochen, auch wenn ihre grundlegende empirische Erforschung noch aussteht. Aktuell sind allerdings verstärkt Forschungsbemühungen zu verzeichnen, die insbesondere mithilfe videobasierter Methoden Einsichten in die strukturellen Besonderheiten dieser Prozesse gewinnen wollen. (So geht es in den Studien des Forschungsverbundes ModusM der Universitäten Bielefeld, Dortmund und der Hochschulen für Musik Freiburg und Lübeck etwa um die Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen und altersspezifischen Kompositionsstrategien, um den Einbezug digitaler Medien, um die Rolle von Lernbegleitung durch Anleitende oder – in objektintegrierender Perspektive – um die Rolle der Dinge in kompositorischen Prozessen. Gerade Kompositionsprozesse in Gruppen, wie sie häufig in schulischen Kontexten und in Workshops Kultureller Bildung zu finden sind, sind verbunden mit vielfältigen fachbezogenen Aushandlungsprozessen und damit Orte Bedeutungskonstruktionen. Geht man in sozialkonstruktivistischer Perspektive von einer entsprechenden Interaktions-

---

U. Kranefeld (✉)

Institut für Musik und Musikwissenschaft, Fakultät für Kunst- und Sportwissenschaften, Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland  
E-Mail: [ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de](mailto:ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_2)

bedingtheit fachlichen Lernens aus, lohnt sich eine mikroanalytische Perspektive insbesondere auf die mit diesen Aushandlungen verbundenen Argumentationssequenzen. Die folgende Fallanalyse widmet sich mit der Rekonstruktion der (Um-)Deutung des Begriffs *frei atonal* durch eine Schülergruppe exemplarisch einem spezifischen Aspekt dieser Aushandlungsprozesse, dem Umgang von Schüler\*innen mit fachbezogenen Konzepten.

---

## 2.1 Aushandlungs- und Argumentationsprozesse beim Musik-Erfinden in Gruppen

Prozesse des Musik-Erfindens zeichnen sich in Abgrenzung zu vergleichbaren Gruppenarbeiten in anderem Fachunterricht durch ein charakteristisches Ineinander von musikalischer und verbalsprachlicher Kommunikation aus. Auch wenn es zum ‚Sprechen über Musik‘ in den letzten Jahren in der Musikpädagogik einige grundlagentheoretische Überlegungen und Versuche der Systematisierung gegeben hat (z. B. Oberhaus 2015), bleibt die Erforschung aus empirischer Perspektive bislang ein Desiderat (Rolle und Wallbaum 2011). Neben dem Potenzial eines metaphorischen Sprechens über Musik, das vor allem für Rezeptionssituationen beschrieben wird (Oberschmidt 2011), ist es besonders das Konstrukt des „ästhetischen Streits“ (Rolle und Wallbaum 2011)<sup>1</sup>, dem gerade auch im Hinblick auf produktionsorientierte Prozesse des Komponierens in der Gruppe didaktische Relevanz zugeschrieben wird. Mit ihrem „unaufhörlichen Wechselprozess, bei dem neue Sichtweisen einerseits als bekräftigende Interpretationen des Zwischenprodukts, andererseits als Ideen für dessen Umgestaltung erscheinen können“ (Rolle und Wallbaum 2011, S. 512), kann in diesen Prozessen ästhetischer Streit entstehen, der sich nicht nur in sprachlichen, sondern auch in musikalischen Argumentationen vollziehen kann (Rolle und Wallbaum 2011).

---

<sup>1</sup>Unter „ästhetischem Streit“ verstehen Rolle und Wallbaum (2011) argumentierende und in der Regel kontroverse Unterrichtsgespräche. In rezeptionsorientierten Lehr-Lern-Situationen können Anlässe dazu etwa „die unterschiedliche Wertschätzung eines Musikstücks, das kontroverse Verständnis einer Komposition oder die strittige Qualität verschiedener musikalischer Interpretationen sein“ (S. 518). In produktionsorientierten Zusammenhängen kann sich ästhetischer Streit z. B. an der Frage nach der „Gelungenheit der Schülerprodukte“ (S. 517) entzünden.

Allerdings ist bislang wenig bekannt, inwiefern Schüler\*innen in kooperativen Situationen des Musik-Erfindens tatsächlich regelmäßig in einen produktiven ästhetischen Streit geraten.<sup>2</sup> Pauli und Reusser (2000) geben in einem Literaturüberblick zur Qualität der Kommunikation von Schüler\*innen in Phasen kooperativen Lernens zu bedenken, dass diese oftmals an schnellen Lösungen interessiert sind, meist nicht die nötige Verstehenstiefe erreichen und Meinungsverschiedenheiten eher sozial als sachbezogen aushandeln. Zudem stellen sie fest, dass die Schüler\*innen dabei wenig argumentieren, „sondern die Kommunikation auf den Austausch von knappen Aufforderungen und einzelne Wortfragmente beschränken“ (Pauli und Reusser 2000 S. 426). Gerade für das für den ästhetischen Streit so wichtige Format der Argumentationssequenzen in Gruppenarbeiten liefert Wuttke (2006) teils ernüchternde Befunde: So stellt sie mit Bezug auf eine linguistische Typologisierung zu Lernerdialogen von Wegerif und Mercer (2000) fest, dass sich statt eines „exploratory talk“, also einer „kritischen Auseinandersetzung mit Ideen und Lösungswegen“ (Wuttke 2006, S. 129) in Gruppenarbeitsdialogen oftmals die weniger produktiven Formen des „cumulative talk“ („unkritische Zustimmungstendenzen“, (Wuttke 2006, S. 129)) oder „disputational talk“ („unreflektierte Konfrontation“, (Wuttke 2006, S. 129)) finden lassen.

Die Bevorzugung einer schnellen Lösung und der teilweise Verzicht auf Evaluationsphasen konnte auch schon für Kompositionsprozesse im Unterricht konstatiert werden (Kranefeld 2008a). Zu berücksichtigen ist außerdem eine anzunehmende Altersspezifik von Lernerdialogen in Kompositionsprozessen: In einer eigenen Studie konnte – in Anlehnung an den Begriff der Bricolage innerhalb der deskriptiven Linguistik als Bezeichnung für einen jugendlichen Sprechstil (Schlobinski et al. 1993) – ein Sprech- und Kompositionsstil der „musikalische Bricolage“ (Kranefeld 2008b) rekonstruiert werden. In Bezug auf das fachbezogene Interaktionsgeschehen einer Gruppe von 17- bis 18-jährigen konnten in fallanalytischer Perspektive die laut Schlobinski et al. (1993) charakteristischen Aspekte der Stilbastelei, des Tabubruchs, der Einblendung kultureller Ressourcen oder des raschen Themenwechsels beobachtet und im typischen Ineinander verbalsprachlicher und musikalischer Äußerungen rekonstruiert werden. Ein weitgehendes Forschungsdesiderat in Bezug auf die

---

<sup>2</sup>Rolle und Wallbaum (2011) illustrieren ihre Überlegungen zum ästhetischen Streit zwar mit Beispielen, die aber – da von den beiden Autoren selbst konstruiert – nicht als empirisches Material gelten sollen und somit eher aus präskriptiver als deskriptiver Perspektive formuliert sind.

Argumentationsprozesse stellt vor allem aber die Frage dar, wie Schüler\*innen in ihrem Sprechen über Musik auf fachbezogene Konzepte und Begriffe rekurrieren.

Die folgende Fallanalyse rekonstruiert den Umgang einer Schülergruppe mit dem fachbezogenen Begriff des *frei atonalen* Komponierens. Es wird sich zeigen, dass dieser zum Gegenstand der Deutung wird, gleichzeitig aber auch eine wichtige kommunikative Funktion innerhalb der Interaktion der Gruppe mit der Musiklehrerin erfüllt.

---

## 2.2 Analysefokus und methodisches Design

Bei der Sichtung des videographischen Materials einer Schülergruppe<sup>3</sup>, die aufgefordert wurde, Musik zu einem Bild des Informel-Künstlers Emil Schumacher zu entwickeln, fiel auf, dass die Schüler innerhalb der halbstündigen Gruppenarbeit insgesamt 16mal den Begriff *atonal* nutzen, davon siebenmal in der Kombination *frei atonal*. Die Begriffsverwendung kulminiert in vier Sequenzen, die damit im Folgenden als Schlüsselszenen zum Gegenstand mikroanalytischer Betrachtung werden. Ziel der Fallanalyse ist es, den Umgang der Schüler mit diesem fachbezogenen Konzept zu rekonstruieren, das ein Schüler selbst in den Kompositionsprozess einbringt. Grundlage der Analyse sind Verfahren der musikpädagogischen Unterrichtsprozessforschung (Kranefeld 2017) auf der Basis multimodaler Interaktionsanalysen (Schmitt 2015), die die Interaktionsbedingtheit fachbezogener Unterrichtsprozesse nicht nur berücksichtigen, sondern in den Mittelpunkt stellen. Dabei spielen angesichts der fokussierten Frage nach dem Umgang mit einem fachbezogenen Konzept auch Überlegungen zu „interaktive[n] Verfahren der Wissensgenerierung“ (Bergmann und Quasthoff 2010, S. 21) eine Rolle, die zuletzt als Forschungsgegenstand in der Konversationsanalyse besonders in den Fokus rücken (Deppermann 2015). Auch wenn die Konversationsanalyse eher an der „grundlegenden interaktiven Infrastruktur der Konstitution von Wissen im Gespräch“ (Deppermann 2015, S. 2) interessiert ist und weniger an fachbezogenen Fragestellungen, bleiben entsprechende Überlegungen, etwa zur „Herstellung eines *common ground*, d. h. eines geteilten Wissens der Interaktionspartner im Gespräch“ (Deppermann 2015, S. 7) höchst relevant. Auch die in Konversationsanalysen identifizierten Muster des Erklärens sind für unseren Zusammenhang anschlussfähig.

---

<sup>3</sup>Es handelt sich um die Re-Analyse eines Gruppenprozesses, der im Projekt „Musizieren nach Bildern“ bereits unter anderer Fragestellung Gegenstand einer Fallanalyse war (Kranefeld 2008b).

## 2.3 Zur (Um-)Deutung des Begriffs frei atonal

### Zum Kontext des Falles

Die Fallanalyse bezieht sich auf die Arbeit von drei Schülern der gymnasialen Oberstufe (Manuel, Joshua und Daniel<sup>4</sup>), die Musik zum Bild Rocca (1997) von Emil Schumacher in einer halbstündigen Gruppenarbeit entwickeln sollen. Eine Besonderheit der Aufnahmesituation besteht darin, dass die Lehrerin – bedingt durch einen kurzfristigen Ausfall eines Mitarbeiters der Universität – die Kameraführung bei dieser Gruppe übernahm und es so immer wieder zu Schüler-Lehrerin-Interaktionen kommt. Insgesamt ist die Arbeit der Gruppe durch ein wiederholt geäußertes Unverständnis dem Bild, aber auch der Aufgabe gegenüber grundiert. Trotzdem oder gerade deshalb generieren die Schüler eine Vielzahl an Assoziationen zum Bild und entsprechende Kompositionsideen, diese werden aber meist weder evaluiert noch ausgearbeitet, sondern durch immer neue Ideen in einem schnellen Wechsel von Konstruktion und Dekonstruktion ersetzt. Dabei agieren die Schüler im Modus der oben beschriebenen musikalischen Bricolage und es entsteht der Eindruck einer „Haltung eloquenter Verweigerung“ (Kranefeld 2008b, S. 152). Merkmale sind dabei etwa „das gegenständliche Assoziieren zum Bild ad absurdum, das permanente Drehen des Bildes und der prinzipielle Verzicht auf jegliche Evaluations-, Modifikations- oder Planungsprozesse“ (Kranefeld 2008b, S. 152).

Im Folgenden wird der Fokus in experimenteller analytischer Isolierung auf den Umgang der Gruppe mit dem Begriff *frei atonal* gelegt. Aus musikwissenschaftlicher Perspektive hat dieser seit Anfang des 20. Jahrhundert eine wechselnde Begriffsgeschichte. Im engeren Sinne kann er einen Kompositionsstil bzw. eine Schaffensperiode Arnold Schönbergs bezeichnen, wird aber häufig auch dazu genutzt, zwischen einer strengen Atonalität im Sinne der Zwölftonmusik und „posttonaler, prädodekaphonischer Musik“ (Kinzler 1995, S. 2) als frei atonaler Musik zu unterscheiden. Später wird er auch mit Atonalität gleichgesetzt und taucht auch im Jazz auf. Grundsätzlich bezeichnet Atonalität Kompositionen, „die keine tonartliche Bestimmung mehr zulassen“ (Kinzler 1995, S. 1) und damit eine Abkehr von einer tradierten Dur-Moll-Tonalität markieren.

Angesichts des beschriebenen Analysefokus wird es im Folgenden allerdings nicht darum gehen, ob die Schüler den Begriff *frei atonal* in Bezug auf die fachwissenschaftliche Bedeutung richtig oder angemessen verwenden, sondern

---

<sup>4</sup>Die Namen der Akteur\*innen wurden pseudonymisiert.

vielmehr darum, welche Deutungen und welcher Umgang mit dem Begriff innerhalb der Interaktion rekonstruierbar und welche entsprechenden Präkonzepte der Schüler sichtbar werden.

### ***frei atonal* als Schlagwort im Abwehrmodus**

Relativ zu Beginn des Prozesses reagiert die Musiklehrerin auf die von Joshua an sie gerichtete Ansprache „Ich kann Musik nicht mit Bildern assoziieren, das ist für mich ganz schwierig“ mit dem Impuls „Du hast doch gerade was aufgeschrieben, oder?“<sup>5</sup>. Im direkt folgenden Turn seines Mitschülers Manuel taucht nun zum ersten Mal im Prozess der Begriff *frei tonal* auf, den Manuel mit einer theatralisch anmutenden Geste mit der Hand und mit einem ironischen Unterton versieht (Sequenz 1):

- M:                Frei atonale Improvisation!  
 J:                Ach, leck mich doch.  
 M:                Soll ich das für Euch noch definieren?  
 J und D:        Ja!  
 M winkt ab:    Ach, lass uns irgendwas spielen!

Beim ersten Erscheinen des Begriffs *frei atonal* (hier als *frei atonale Improvisation*) im Prozess verweist Manuel darauf, dass es sich um einen musikalischen Fachbegriff handelt, der definiert werden kann. Allerdings legt seine begleitende Gestik nahe, dass er sich gleichzeitig in ironische Distanz zu seinem eigenen Vorschlag begibt und die Ernsthaftigkeit seiner Kompositionsidee im gleichen Moment wieder infrage stellt. Das entspricht dem auch ansonsten vorwiegend dekonstruierenden Stil der Gruppe. Auch lässt sich Manuels Verweis *frei atonal* gerade auch vor dem Hintergrund der ironisierenden Rahmung als Moment einer „blitzartige[n] Einblendung kultureller Ressourcen“ (Kranefeld 2008b, S. 157) und damit als Merkmal einer musikalischen Bricolage deuten: Genauso wie die Schüler im gesamten Prozess verbal oder musikalisch auf vielfältige Musikstücke verweisen und diese für kurze Momente einblenden und

---

<sup>5</sup>Sie bezieht sich damit auf einen Brainstormingbogen, den die Schüler\*innen vor ihrer Arbeit an der Komposition zu ihren Bildeindrücken angelegt haben.

aktualisieren,<sup>6</sup> wird hier ein fachbezogenes Konzept verbal eingeblendet und unmittelbar folgend wieder ausgeblendet: Manuel reagiert auf den Wunsch der beiden anderen Schüler nach einer Definition mit *Ach, lass uns irgendwas spielen*. Zwar bleibt damit eine weitere Vertiefung aus, das *irgendwas spielen* lässt sich aber nicht nur als Abwinken und Abkehr vom Definitionsversuch deuten, sondern ebenso auch als erste Annäherung an den Begriff, indem eine Nähe zwischen *frei atonaler Improvisation* und *irgendwas spielen* nahegelegt wird. Dass Joshua auf den initialen Vorschlag Manuels für eine *frei atonale Improvisation* mit einem *Ach, leck mich doch!* reagiert, lässt unterschiedliche Lesarten zu: Er könnte auf die ironisierende Haltung reagieren, die bei Manuel mitschwingt, genauso gut aber auch auf dessen Selbstpositionierung als Experte, der (ggf. für die anderen unverständliche) Fachbegriffe beherrscht<sup>7</sup>. Übergreifender kann der Turn aber auch als Reaktion auf die Nicht-Beachtung seiner unmittelbar vorgängigen Selbstoffenbarung (*Ich kann Musik nicht mit Bildern assoziieren, das ist für mich ganz schwierig.*) durch die Musiklehrerin gedeutet werden.

Betrachtet man das weitere Erscheinen des Begriffs *frei atonal*, so fällt auf, dass es mit Ausnahme eines längeren Definitionsversuchs (s. die entsprechende Analyse weiter unten) immer dann zur Einblendung des Begriffs kommt, wenn die Schüler der Musiklehrerin signalisieren zu einer Lösung gekommen zu sein („Fertig!“), diese aber die Ergebnisse nicht als gültige („ordentliche“) Lösungen akzeptiert. Auf die jeweilige Aufforderung der Musiklehrerin zur Weiterarbeit reagiert Manuel in beiden Fällen mit dem Begriff *frei atonal*:

- Dem Vorwurf der Musiklehrerin, noch gar nicht mit einer Konzeptentwicklung begonnen zu haben („Fangt mal an ein Konzept zu entwickeln, das dem Bild entspricht! Macht mal bitte!“), kontert Manuel: „Frei atonale Improvisation. Ich hab' doch schon eine Lösung“. (Sequenz 2)
- In einer weiteren Sequenz fordert die Lehrerin die Schüler auf: „Jetzt setzt das bitte noch mal zusammen, ordentlich!“ Als Joshua noch einmal nachfragt:

<sup>6</sup>So spielen oder erwähnen sie innerhalb ihrer Gruppenarbeit unter anderem das Volkslied „Der Hahn ist tot“, Beethovens 9. Symphonie, mehrere Songs der Ärzte, einen Irish Folk-Song, Filmmusik, Chopins Trauermarsch, Cages 4'33“.

<sup>7</sup>Konversationsanalytisch betrachtet kann der „Verstoß gegen die Präferenz für *recognitionals*, d.h. für den Adressaten optimal verständliche Formulierungen, systematisch zur Selbststaurisierung und Beeindruckung durch unverständliche Expertise und höhersymbolische Bedeutsamkeit suggerierende Dunkelheit des Ausdrucks genutzt werden.“ (Deppermann 2015 S. 18).

„Das war doch jetzt zusammen, oder?“ ergänzt Manuel: „Wie man zusammen halt definiert, ne frei atonal.“ (Sequenz 3)

In beiden Fällen geht der Sequenz eine Phase voraus, in der die Schüler zum Bild gegenständliche Assoziationen austauschen und eine Narration „David kam, sah und starb“ entwickeln, die sie dann in Form eines musikalischen Melodrams umsetzen (wollen), also in Form einer musikalischen Aktion, in der ein Sprecher von Instrumentalmusik begleitet wird. Das Thema der Narration (Tod eines unter Drogen stehenden Skateboarders) lässt die Lehrerin womöglich an der Ernsthaftigkeit der Lösung angesichts des informellen Bildes von Emil Schumacher zweifeln. Mit *Frei atonal* beschreibt Manuel hier also rückblickend ihre geräuschhafte musikalische Illustrierung der Narration. Zur Einordnung ist hier ein Blick auf den gesamten musikalischen Prozess produktiv: Den musikalischen (tonalen) Gegenpol stellen zahlreiche Passagen dar, in denen die drei Schüler eine Art ‚Improvisationsmaschine‘ in Gang bringen: Sobald einer der Schüler einen intertextuellen Verweis verbal oder musizierend in das Gespräch einbringt, stimmen die anderen wie selbstverständlich ein und es folgen längere Musizierphasen, in denen die Schüler in der Besetzung Geige/Mandoline, Gitarre und Cello offensichtlich auf ihre gemeinsamen Improvisationserfahrungen in einer Band zurückgreifen: Volkslieder, Songs der Ärzte oder auch Chopins Trauermarsch werden auf diese Weise von ihnen in ihre vertraute musikalische Praxis der dur-molltonalen Improvisation ‚einverleibt‘. Indem *frei atonal* dagegen ausschließlich mit geräuschhaften Klängen gleichgesetzt wird, bezeichnet es vor diesem Hintergrund für die Schüler also auch immer das für sie Andere, Unvertraute und nicht Selbstverständliche.

Beide Sequenzen enden unmittelbar nach der Erwähnung von *frei atonal* mit einem Rückbezug der Schüler auf ihr Unverständnis des Bildes. So beschließt etwa Manuel die Sequenz 3, indem er sagt: „Dieses Bild ist totaler Schwachsinn, da kann man ja nichts zu machen, außer irgendwo ein bisschen am Instrument rumzuklimpern“ (Sequenz 3). Die Herstellung einer Nähe zwischen *frei atonal* und dem *Rumklimpern* lässt sich als erste, wenn auch noch lockere verbale Bedeutungskonstruktion von *frei atonal* deuten: Dabei steht *Rumklimpern* für eine eher beliebige, nicht sinnerfüllte Klangproduktion am Instrument, die mit dem aus seiner Sicht ‚schwachen Sinn‘ des Bildes korrespondiert. Hier gibt Manuel die ironisierende Sprechweise übrigens für einen Moment auf und der Blick wird frei auf seine dahinterliegende Haltung zum Bild und zur Aufgabe.

Insgesamt lassen sich alle drei beschriebenen Sequenzen nicht interpretieren ohne den grundlegenden ironisierenden Modus der Gruppe zu berücksichtigen, der u. a. durch das Muster eines scheinbaren Argumentierens geprägt

wird. Dazu gehört, dass der Begriff *frei atonal* nicht eindeutig definiert wird, sondern in seiner Bedeutung changiert: Mal bezeichnet Manuel mit *frei atonal* einen Improvisationsstil und eine kompositorische Lösung der Aufgabe, mal charakterisiert er damit auf struktureller Ebene die Qualität eines Verhältnisses von einzelnen Teilen zueinander oder er bringt den Begriff in die Nähe des *Rumklimperns*. Gemeinsam ist den Sequenzen allerdings, dass der Begriff immer eine kommunikative Funktion als *Schlagwort im Abwehrmodus* hat: Wenn etwas *frei atonal* ist, ist es pauschal vor der Bewertung durch die Musiklehrerin ‚geschützt‘, weil eine *frei atonale* Kompositionsweise in Manuels Augen offensichtlich alles erlaubt und nicht hinterfragbar ist. Manuel ‚schlägt‘ die Musiklehrerin hier quasi mit den Begriffen ihrer eigenen Profession.

## Definitionsversuche

Ganz im Gegensatz zum schlagwortartigen Gebrauch als Abwehrgeste gegenüber den Eingriffen der Lehrerin, dem Bild und der Aufgabe, kommt es in der Endphase des Prozesses, in der die Schüler noch einmal auf ihr Konzept eines Melodrams zurückkommen, zu einem expliziten Definitionsversuch von *frei atonal*. Hier wird der Begriff zur Beschreibung eines Kompositionskonzepts, das tatsächlich weiterverfolgt werden soll und deshalb der begrifflichen Klärung bedarf. Eingeleitet wird die Szene wiederum mit einer engen Assoziation zwischen dem Unverständnis gegenüber dem Bild und einer *frei atonalen* Kompositionsweise:

J: Dies Bild ist doch blöd, danach kann man doch nichts spielen.

M: Machen wir einfach frei atonal.

In der Anfangsphase der folgenden Sequenz unternimmt Manuel nun wiederholt explizite Versuche, die Mitspieler auf das Konzept *frei atonal* zu verpflichten: Insgesamt viermal verweist er darauf, dass sie dies nun *frei atonal machen* wollen. Als dann Daniel an der Gitarre die Einleitung zum Melodram mit einer tonalen Akkordfolge beginnt, interveniert Manuel, der Cellist, und weist ihn mit „Atonal, nicht A-Dur, Du Otto“ darauf hin, dass er sich in seinen Augen nicht am Konzept *frei atonal* orientiert. In der Folge kommt es dann zur fachbezogenen Aus handlung des Begriffs, hier in der Variante *atonal*:

M: Atonal!

D: Was heißt das denn jetzt?

M: Ungefähr.

- J: Pentatonik, ehm.  
 M *streich* einen dissonanten Zweiklang auf dem Cello: So!  
 D: Ja, das kann ich nich.  
 M: Ja ganz einfach keine keine Melodien spielen und auch keine oder was heißt keine Melodien keine.  
 J: Er macht doch eh die Begleitung.  
 D: Wie soll ich denn keine Melodie spielen? Soll ich schreien?  
 M: Einfach irgendwas, du musst ja nicht mal einen Akkord spielen. *D probiert weiter, macht Glissando auf der Gitarre.*  
 M: Ja, das war schon atonal.  
 D: Echt geil, das ist ja voll einfach. *Alle drei lachen.*

Daniel erklärt mit seiner Frage *Was heißt das denn jetzt?* einen *common ground* zu *frei atonal*, also „eines geteilten Wissens der Interaktionspartner“ (Deppermann 2015, S. 7) für nicht hergestellt. Gleichzeitig zielt er weniger auf ein „Erklären-warum“<sup>8</sup>, sondern eher auf ein „Erklären-was“, also ein Wissen zu „Bedeutung und Verwendungsweise“ eines Begriffs, vor allem aber auf ein „Erklären-wie“, also auf ein prozedurales Handlungswissen (Becker-Mrotzek und Vogt 2009, S. 143): Es geht Daniel um das *frei atonale* Spielen bzw. Musizieren *jetzt*, in dieser Situation und zu einem bestimmten Zweck.

Joshuas und Manuels Erklärungen, mit denen beide den ansonsten prägenden ironisierenden Modus verlassen, vollziehen sich entsprechend in unterschiedlichen Mustern des „Erklären-wie“: Joshua versucht es mit dem Einbringen eines neuen Fachbegriffs (*Pentatonik*) als Bezeichnung für ein Tonsystem, das sich jenseits der Dur-Moll-Tonalität beschreiben lässt, aber Tonalität auch nicht prinzipiell ausschließt. In seinem „recipient design“ (Deppermann 2015, S. 7), also in seiner Erwartung an das Wissen des Gegenübers, könnte Joshua davon ausgehen, dass der Begriff *Pentatonik* Daniel ein bekanntes Konzept liefert, das zumindest Hilfestellung bei der Auswahl eines Tonvorrats und Hinweise auf die Struktur einer Skala geben kann. Joshua stellt damit eine Nähe zwischen *Pentatonik* und *Atonalität* her, es bleibt aber offen, ob es sich für ihn eher um Synonyme handelt oder um eine Anregung ohne klare definitonische Absicht in Richtung *Atonalität*. Fast gleichzeitig zu Joshua unternimmt Manuel einen anderen Versuch des Erklärens: Manuels musikalische Demonstration eines

---

<sup>8</sup>In der funktionalen Pragmatik unterscheidet man zwischen drei unterschiedlichen Mustern des Erklärens: dem Erklären-wie, dem Erklären-was und dem Erklären-warum (Becker-Mrotzek und Vogt 2009).

dissonanten, geräuschhaften Zweiklangs auf dem Cello dient der musikalischen Veranschaulichung. Ob man sein einleitendes *ungefähr* eher als Ausdruck der Vagheit des Konzepts, als eigene Unsicherheit in Bezug auf die Passung von Konzept und Beispiel oder als Hinweis auf den prinzipiellen Beispielcharakter deuten kann, muss offenbleiben. Auf jeden Fall macht er so deutlich, dass neben dieser Erklingenden noch andere Möglichkeiten denkbar sind.

Daniel reagiert in seinem anschließenden Turn nur auf Manuels musikalisches Beispiel: *Ja, das kann ich nich* und bezieht sich dabei wahrscheinlich auf die gezeigte Spielweise, die mit der Affordanz seines Instruments nicht in Einklang zu bringen ist: Offensichtlich liegt für ihn eine Adaption des Klangs bzw. der Klangerzeugung für die Gitarre nicht nahe oder erscheint ihm nicht vorstellbar. Manuel legt mit einem neuen Erklärungsversuch nach: Dabei bezieht er sich auf die im alpha privativum „a-“ (A-Tonalität) aufgehobene Vorstellung vom Fehlen oder der Wirkungslosigkeit des Bezeichneten. Für Manuel ist hier das Bezeichnete die Melodie: Insgesamt fünfmal nutzt Manuel das Wort *keine* in einem Satz. Es geht um Abgrenzung oder sogar um Verbote. Im Gegensatz zu Joshuas ‚konstruktivem‘ Vorschlag der Pentatonik, vollzieht Manuel eine Definition ex negativo. Allerdings wird er innerhalb des Satzes selbst unsicher, ob er mit *Melodie* den richtigen Aspekt nennt und relativiert seine erste These, findet aber auch keine andere befriedigendere Lösung. Auch Daniel verweist mit seinem *Wie soll ich denn keine Melodie spielen? Soll ich schreien?* auf fehlende Plausibilität. Manuels folgendes *Einfach irgendwas* bedeutet gegenüber den anderen Definitions-Angeboten eine größtmögliche Öffnung bis hin zur Unkenntlichkeit<sup>9</sup>. Die Relevanz des alpha privativum bleibt nun in der Bedeutungskonstruktion ausgespart und es wird eine absolute Beliebigkeit nahegelegt. Nur das nachgeschobene *du musst ja nicht mal einen Akkord spielen* verweist – aber nun in deutlich abgeschwächter Form – auf das Prinzip der Abgrenzung, wie es im fünfmaligen *keine* noch deutlich betont wurde.

Auch wenn es auf verbalsprachlicher Ebene nicht zu einer eindeutigen begrifflichen Klärung kommt, zeigt Daniels folgende musikalische Exploration auf der Gitarre, dass er die Anregungen aufgreift. Manuel evaluiert Daniels Glissando sofort mit *Ja, das war schon atonal*, konstatiert damit einen gewissen *common ground* und zeigt sich gleichzeitig als Hüter des Konzepts *atonal*. Joshuas Idee der Pentatonik spielt keine Rolle mehr und wird nicht mehr aufgegriffen.

---

<sup>9</sup>Diese erneute Verbindung von *frei atonal* und *einfach irgendwas* bestätigt übrigens die Lesart in Bezug auf die Sequenz 1, in der das *Ach, lass uns irgendwas spielen* nicht nur als Abwinken, sondern bereits als mögliche erste Bedeutungskonstruktion von *frei atonal* gedeutet wird (s. o.).

Die Definitionsversuche von Joshua und Manuel machen deutlich, dass auch sie nicht über ein unmittelbar abrufbares, schnell und präzise zu verbalisierendes Präkonzept verfügen, sondern eher vage und beispielhaft argumentieren, ihre Thesen durchaus nicht immer als fachwissenschaftlich ‚korrekt‘ gelten können und sie ihre Versuche selbst teilweise als unzureichend einschätzen. Indem die Präkonzepte der Akteure hier eher in ihrer Vagheit aktualisiert als kommunikativ geklärt werden, bleibt der *common ground* brüchig, aber insofern tragfähig, dass Daniel nun in den Augen von Manuel *frei atonal spielen* kann. In diesem Sinne lässt sich durchaus eine Situation der „interaktive[n] Generierung von Wissen“ (Bergmann und Quasthoff 2010, S. 28) rekonstruieren. Daniels abschließendes *Echt geil, das ist ja voll einfach* könnte man dann wieder als erstes Anzeichen eines erneuten Kippens ins Ironische deuten, da es ganz im Kontrast zu der offensichtlichen Brüchigkeit des *common ground* die problemlose Umsetzung überdeutlich markiert.

In der folgenden Musizierphase, in der die Schüler wiederum einen Durchgang durch ihr Melodram machen, findet sich übrigens eine Passage, die an diese Aushandlungsphase inhaltlich und argumentativ anknüpft. Gleich zu Beginn spielt Joshua auf der Geige *Happy Birthday*, lässt die Melodie gegen Ende der Phrasen aber jeweils in Wendungen enden, die sich nicht mehr auf ein tonales Zentrum beziehen lassen, bevor er wieder mit der ‚korrekten‘, tonalen Melodie fortfährt. Wie im Modus einer musikalischen Weiterführung von Manuels verbalsprachlichem Ringen um die Frage, ob Atonalität das Fehlen einer Melodie bedeutet, wird hier das alpha privativum durch den unmittelbaren Wechsel von tonalen und atonalen Melodieelementen gleichsam ‚demonstriert‘.

In der Fallanalyse blieb die Frage nach dem Umgang mit dem Konzept *frei atonal* auf die Analyse von Schlüsselszenen begrenzt, in denen der Begriff explizit von den Schülern genutzt wird. Betrachtet man allerdings den gesamten Gruppenprozess, fällt der unmittelbare Beginn, eine reine Musizierphase, ins Auge: Noch vor jeglicher verbalsprachlicher Interaktion entwickeln die drei Schüler sehr ernsthaft und teilweise expressiv Kantilenen, kommunikative Strukturen und Klänge auf ihren Instrumenten in einer aufeinander bezogenen, nicht tonal orientierten Improvisation, dabei zeigen sie ihr instrumentales Können und ebenso Experimentierfreude. Aus fachwissenschaftlicher Sicht könnte man hier tatsächlich von einer frei atonalen Improvisation sprechen, die sich keinem tonalen Zentrum verpflichtet fühlt. Doch dann kippt die Situation: Manuel ist sehr ernsthaft in sein Cellospiel vertieft, als Joshua sein Spiel unterbricht und ihm grinsend zuschaut. Manuel bricht ab und sagt ebenfalls lachend: „Das geht nicht. Guck mich nicht so an!“ Alle drei Schüler lachen. Mit dem Ins-Lächer-

liche-Ziehen der eigenen freien musikalischen Improvisation ist gleich zu Beginn die den Prozess prägende ironische Grundhaltung etabliert, hinter die wohl keiner der Schüler angesichts der Gruppendynamik ungefährdet zurücktreten kann. *Frei atonal* spielt also im analysierten Fall nicht nur als Abwehrgeste und als Gegenstand von Definitionsversuchen eine Rolle, sondern auch – aus fachwissenschaftlich begründeter Beobachtersicht – als musikalisches Handlungsmuster, das aber schnell zugunsten einer ironisierenden Grundhaltung aufgegeben wird.

---

## 2.4 Fazit

Nur aus der Haltung heraus, Gruppenarbeiten als „eigenständigen sozialen Handlungsraum“ anzuerkennen, „der seine charakteristische Spannung aus der Aufgabenorientierung einerseits und der interpersonalen Dynamik andererseits gewinnt“ (Becker-Mrotzek und Vogt 2009, S. 116), war in dieser Fallanalyse der Umgang mit einem fachbezogenen Konzept angemessen zu rekonstruieren: Zunächst im Modus der blitzartigen Einblendung einer kulturellen Ressource quasi als *Schlagwort im Abwehrmodus* inszeniert, wird *frei atonal* im Verlauf – angesichts eines praktischen, Klärung erfordernden Anwendungsbezugs – zum Gegenstand von gemeinsamen Definitionsversuchen und der interaktiven Generierung von Wissen innerhalb der Gruppe. Durch die interaktionsanalytische Perspektive zeigte sich dabei das faszinierende Ineinander von musikalischer und verbalsprachlicher Argumentation innerhalb von Kompositionsprozessen, hier rekonstruiert für Muster des Erklärens.

Die Fallanalyse verweist darauf, dass sich die authentische Praxis Kultureller Bildung und hier von generativen Gruppenprozessen im Musikunterricht weitaus komplexer und vielschichtiger darstellt, als präskriptive didaktische Theorie, etwa zur Fachsprache im Musikunterricht, dies bislang mitgedacht hat. Noch stellt die Interaktionsbedingtheit kultureller Bildungsprozesse ein Forschungsdesiderat dar, das der weiteren, auch interdisziplinären Bearbeitung bedarf.

---

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, J., & Quasthoff, U. (2010). Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In U. Dausendschön-Gay, C. Domke, & S. Ohlhus (Hrsg.),

- Wissen in (Inter-)Aktion: Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern* (S. 21–34). Berlin: De Gruyter.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt*, 57, 1–31. <https://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf>. Zugegriffen: 23. März 2020.
- Kinzler, H. (1995). [Art.] Atonalität. In H.-H. Eggebrecht (Hrsg.), *Handwörterbuch der musikalischen Terminologie* (S. 1–33). Wiesbaden: Franz Steiner.
- Kranefeld, U. (2008a). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2008b). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen. Musik und Kunst vermittelt* (S. 147–161). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: LIT.
- Krummheuer, G., & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oberhaus, L. (2015). Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfkm.org/sonder15-oberhaus.pdf>. Zugegriffen: 14. Jan. 2020.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.
- Rolle, C., & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.
- Schlobinski, P., Kohl, G., & Ludewigt, I. (1993). *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.
- Schumacher, E. (1997). Rocca, 1997. 80 x 60 cm, Öl auf Leinwand. <https://www.emil-schumacher-stiftung.de/seiten/start.html>. Zugegriffen: 27. Jan. 2020.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (2000). Language for thinking: A study of children solving reasoning test problems together. In H. Cowie & G. Aalsvoort (Hrsg.), *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge* (S. 179–192). Oxford: Elsevier.
- Wutke, E. (2006). Die Qualität der Lehrerbeteiligung an Argumentationssequenzen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lerngruppen. In P. Gonon, R. Nickolaus, & F. Klauser (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens* (S. 127–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



# Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung

# 3

Verena Freytag und Caroline Theurer

## Zusammenfassung

Aufgrund gegenläufiger Tendenzen im derzeitigen Schulsystem zwischen einer Marginalisierung der ästhetischen Dimension von Bildung bei gleichzeitigen bildungspolitischen Bestrebungen ästhetische Bildung stärker zu positionieren, scheint die Frage nach Perspektiven von Lehrkräften auf einen ästhetischen Lernbereich als ausgesprochen relevant. Schließlich sind es vor allem die Lehrkräfte, die eine konsequente Umsetzung ästhetisch-expressiver Zugänge in der Schule ermöglichen. Der Beitrag verfolgt daher das Ziel, die Bedeutsamkeit ästhetischer Bildung aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern herauszuarbeiten und zu diskutieren. Basis der Studie ist eine Fragebogenerhebung mit 28 Lehrkräften verschiedener Schultypen. Die Daten wurde inhaltsanalytisch und in Teilen sequenzanalytisch aufbereitet und anhand der Grundkategorien *Ästhetisches Erleben* und *Nützlichkeit/Kompensation* als zwei divergierende Perspektiven auf ästhetische Bildung kodiert. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte mehrheitlich ästhetische Bildung mit Nützlichkeit und Kompensation in Verbindung bringen, wenngleich auch

---

V. Freytag (✉)

Institut für Musik, Universität Kassel, Kassel, Deutschland

E-Mail: [freytag@uni-kassel.de](mailto:freytag@uni-kassel.de)

C. Theurer

Institut für Erziehungswissenschaften,

Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung,

Universität Kassel, Kassel, Deutschland

E-Mail: [theurer@uni-kassel.de](mailto:theurer@uni-kassel.de)

ästhetisches Erleben thematisiert wird. In diesen Beschreibungen wird vor allem auf das Erleben intensiver in der Regel positiver Emotionen abgehoben, während Irritationen und Transformationsprozesse als weitere Dimensionen nur eine untergeordnete Rolle spielen.

---

### 3.1 Einleitung

Der Stellenwert ästhetischer Bildung in der Schule ist durchaus ambivalent. Auf der einen Seite zeugt die Implementierung von kulturellen Profilen an Schulen (z. B. KulturSchule Hessen), Förderprogramme von Bund und Ländern wie „Kultur macht stark“ oder Forschungsförderungen von einer wachsenden Wertschätzung. Diese Entwicklungen sind nicht zuletzt auf die 2013 von der Kultusministerkonferenz ausgesprochenen Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung zurückzuführen, in denen die Kulturelle Bildung als übergreifendes Thema von Schule herausgehoben wird. Auch der Ausbau der Ganztagschule hat eine stärkere Berücksichtigung künstlerischer Aktivitäten und die Kooperationen mit außerschulischen Partnern der Kulturellen Bildung zur Folge. ‚Kreativität‘ steht gesellschaftlich seit Jahren hoch im Kurs und die Förderung kreativer Potenziale der nachwachsenden Generation wird als ein erstrebenswertes Ziel von Schule angesehen, zu dem ästhetisch-kulturelle Bildung beitragen kann (vgl. Rogh et al. 2017). Auf der anderen Seite fristen die ästhetischen Fächer im schulischen Alltag oftmals ein Schattendasein. Der Hype um bundesweite und internationale schulische Vergleichsstudien macht fast vergessen, dass es noch etwas anderes als Rechen- und Rechtschreibkompetenzen gibt. Zumindest in der Grundschule werden die ästhetischen Fächer oft fachfremd unterrichtet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) und sind im Vergleich zu den Sprachen oder Mint-Fächern in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern oftmals nur von nachrangiger Bedeutung. Trotz aller genereller Wertschätzung scheint es, dass „die Dimension ästhetisch-expressiver Erfahrung in der alltäglichen Lebenswelt und in der schulischen Bildung zu kurz kommt“ (Ackermann et al. 2015, S. 11).

Inmitten dieser ambivalenten Wertigkeiten stehen die Lehrkräfte. Die einen unterrichten Kunst, Musik oder Darstellendes Spiel, andere integrieren ästhetisches Lernen in ihren Unterricht oder kooperieren mit außerschulischen Partnern. Lehrkräfte in der Grundschule unterrichten unter Umständen fachfremd Kunst oder Musik oder leiten eine Theater AG. Dabei ist völlig offen, welche Vorstellungen Lehrkräfte von ästhetischer Bildung haben. Dies zu wissen, ist aber

durchaus von Belang. Wenn ästhetische Weltzugänge einen besonderen Stellenwert in Schule und Unterricht haben sollen, liegt es auf der Hand, dass der Rolle der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zukommt. Befunde der Lehrerbildungsforschung konstatieren, dass Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen als ein Aspekt von Lehrerprofessionalität einen bedeutenden Einfluss auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften haben (vgl. Reusser et al. 2011) und durchaus mit Haltungen zu ästhetischer Bildung zusammenhängen (vgl. Theurer et al. 2018). Studierende des Grundschullehramts an der Universität Kassel, die ein entsprechendes fachübergreifendes Modul absolviert haben, zeigen grundsätzlich positive Einstellungen gegenüber dem Bereich (Freytag et al. 2018).

Bezogen auf die Initiierung ästhetischer Prozesse in der Schule kann also vermutet werden, dass mutmaßlich biografisch geprägte Perspektiven von Lehrpersonen auf ästhetische Bildung einen Einfluss auf Unterricht wie auch insgesamt auf die Förderung von Aktivitäten der Schule haben. Die Erforschung dieser Perspektiven ist somit nicht zuletzt für Fragen der Lehrerausbildung ausgesprochen relevant. Anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen ist es daher Ziel der Studie, auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung die Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung aufzuzeigen und somit zu einer Weiterentwicklung des ästhetischen Lernbereichs im Rahmen der Lehreraus- und Weiterbildung beizutragen.

---

## 3.2 Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Positionen geht es im Folgenden um die Frage, welche Bedeutung ästhetische Bildung für Lehrkräfte hat. Die Datenerhebungen wurde im Januar und Februar 2019 durchgeführt. Die Stichprobe umfasst  $N=28$  Lehrkräfte im Alter von 26 bis 69 Jahren. 21 Lehrkräfte sind bzw. waren an einer Schule mit einem kulturellen Profil tätig, davon vierzehn an einer Grundschule mit einem kulturellen oder musikalischen Schwerpunkt. Es handelt sich dabei um Schulen, die neben den vorhandenen kulturellen Aktivitäten in der Schule, diese besonders hervorheben, weiterentwickeln, Zusatzangebote schaffen und Kooperationen mit Kultureinrichtungen und Künstlerinnen und Künstlern ausbauen. Zwei der befragten Lehrkräfte sind pensioniert, beide unterrichteten an einer Gesamtschule mit einem kulturellen Profil. Drei weitere Lehrkräfte arbeiten an einem Gymnasium, fünf an einer Gesamtschule und achtzehn Lehrkräfte an einer Grundschule. Die Datenerhebung verlief nicht unproblematisch. Zunächst war es unser Anliegen, Erhebungen an verschiedenen Schulen im Raum Kassel durchzuführen. Von den angefragten Schulen war keine bereit, an einer

umfassenden Befragung teilzunehmen. Im Fall einer Grundschule, die einen in ihrem Profil ausgewiesenen kulturellen Schwerpunkt vertritt, hat sich die Schulleitung dafür eingesetzt, dass die Kolleginnen und Kollegen an der Studie teilnehmen. Potenzielle weitere Lehrkräfte wurden über Kontaktpersonen an Schulen erfragt und von den Forscherinnen per E-Mail kontaktiert. Hier deutet sich bereits eine Problematik der Studie an, die wir abschließend im Rahmen der Diskussion ausführlicher thematisieren werden.

Der Fragebogen beinhaltet überwiegend offene Fragen. Exemplarisch sollen folgende Fragen einen Einblick verschaffen:

- Welche biografischen Erfahrungen haben Sie mit Tätigkeiten wie Malen, Singen, Musizieren, Theater spielen, Fotografieren, Lesen, Musik hören, ins Museum gehen?
- Welche Emotionen und Gedanken haben Sie bei der Erinnerung an diese Erfahrungen?
- Haben diese Tätigkeiten für Sie heute auch noch Bedeutung? Wenn ja, welche?
- Wo liegt Ihrer Ansicht nach das Potenzial ästhetischer Praxis für Kinder/Jugendliche?
- Finden an Ihrer Schule Projekte mit außerschulischen Partnern der Kulturellen Bildung statt?

Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir die Fragen welche Bedeutung Bereiche wie Tanz, Film, Musik etc. für die Lehrpersonen haben und welchen Wert sie diesen Bereichen auch für die Schülerinnen und Schüler beimessen.

Die Datenauswertung erfolgte computergestützt (ATLAS.ti) anhand des Verfahrens der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014). Es konnten zunächst induktiv zwei für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Kategorien ermittelt werden. Hierbei handelt es sich um a) *Ästhetisches Erleben* und b) *Nützlichkeit/Kompensation*. Diese beiden gegensätzlichen Perspektiven auf ästhetische Bildung schienen nicht nur in Bezug auf die Häufigkeit der Nennungen, sondern vor allem auch qualitativ von Interesse zu sein. Es erfolgte daher eine theoretische Anbindung sowie eine deduktiv-induktive Verfeinerung dieser beiden Kategorien, die wir im Folgekapitel darstellen werden. Die Subkategorien der Hauptkategorie *Ästhetisches Erleben* ergaben sich – wie im folgenden Kapitel dargestellt – deduktiv aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt. Für die Basiskategorie *Nützlichkeit/Kompensation* wurden die Subkategorien dagegen induktiv ermittelt.

---

Das Vorgehen lässt sich also wie folgt zusammenfassen:

1. Offenes Kodieren des Materials
2. Sukzessive Identifizierung der beiden Basiskategorien „Ästhetisches Erleben“ und „Nützlichkeit/Kompensation“
3. Theoretische Anbindung der Basiskategorien
4. Herausbildung von Subkategorien für die Basiskategorien „Ästhetisches Erleben“ und „Nützlichkeit/Kompensation“.
5. Sequenzanalytische Auswertung an einzelnen Textstellen

Die Subkategorien wurden mittels Ankerbeispielen illustriert und dienten als Ausgangspunkt für eine weitere Materialsichtung. Ziel war es zum einen, die befragten Lehrkräfte in den beschriebenen Perspektiven a) *Ästhetisches Erleben* b) *Nützlichkeit/Kompensation* zu positionieren. Einzelne besonders relevant erscheinende Passagen wurden zusätzlich sequenzanalytisch ausgewertet. Die ermittelten Subkategorien sowie die zusätzliche Detailanalyse mittels der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2009) sollte dazu dienen, einzelne Facetten näher zu beschreiben.

---

### 3.3 Theoretische Einordnung

Die beiden in den Daten gefundenen Basiskategorien a) *Ästhetisches Erleben* und b) *Nützlichkeit/Kompensation* spiegeln zwei aktuelle Forschungszugänge in der ästhetischen Bildung. Zum einen existieren seit ungefähr zehn Jahren Bestrebungen, Wirkungen ästhetischer Tätigkeiten zu untersuchen (z. B. Rittelmeyer 2010; Rat für Kulturelle Bildung 2015), und zum anderen stehen Merkmale und Verlaufsstruktur ästhetischer Erlebnisse und Erfahrungen im Zentrum der Forschungsaktivitäten (z. B. Mollenhauer 1996; Rolle 1999; Peez 2005; Zill 2016). Zusammengefasst geht es also einmal um einen vermuteten weitergehenden Nutzen ästhetischer Bildung auf andere Lern- oder Entwicklungsbereiche und zum anderen um das Wesen ästhetischen Erlebens. Dieses Spannungsfeld zwischen Freiheit und Notwendigkeit spiegelt sich in dem Diskurs letztlich seit Jahrhunderten und diente schon Friedrich Schiller als Diskussionsstoff: „Die Kunst ist eine Tochter der Freiheit, und von der Notwendigkeit der Geister, nicht von der Notdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen ...“ (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 2. Brief). Auch aktuelle fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Positionen bezweifeln die Legitimierung der Künste (in der Schule) über den Weg ihrer Nutzbar-

keit (vgl. Rolle 1999; Bilstein 2007) und sehen unter anderem einen ‚Nutzen‘ darin, Kindern über die Künste zu vermitteln, „dass es eine Welt jenseits der Zweckmäßigkeiten gibt“ (Bilstein 2007, S. 175).

Neben dem Aspekt der Nützlichkeit/Kompensation steht in der vorliegenden Studie der Bereich der ästhetischen Erfahrung im Zentrum. Das Konstrukt in seinen vielfältigen Deutungs- und Bestimmungsversuchen zu beschreiben, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (vgl. weiterführend Heß 2018). Verkürzt geht es in der philosophischen Ästhetik und in der Erziehungswissenschaft um die Frage, wie sich ästhetische Erfahrungen von anderen Erfahrungen, wie zum Beispiel Alltagserfahrungen unterscheiden lassen. Was kennzeichnet also das Besondere, wenn wir beeindruckt von der Massivität eines Gebäudes sind, wenn uns eine Musik ergreift oder eine Kunstperformance nervös macht? Dies sind zentrale Fragen nach dem Wesen der Kunsterfahrung, nach den Ähnlichkeiten und Differenzen von Naturerfahrungen, spirituellen Erfahrungen oder dem Alltagserleben (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015). Dabei sind die Begrifflichkeiten nicht immer trennscharf: Zum einen lassen sich *Erfahrung* und *Erlebnis* konzeptionell voneinander trennen (z. B. Sabisch 2009; Waldenfels 2002). In diesem Sinne speist sich die Erfahrung aus individuellen und wiederkehrenden Verarbeitungen von Erlebnissen und den ihr innewohnenden Störungen. Erst die Reflexion entstehender Brüche oder Irritationen trägt dazu bei, dass Erlebnisse zu Erfahrungen verdichtet werden. Die Begriffe werden oft synonym zueinander verwendet. Da der vorliegende Beitrag nicht klärt, in welcher Art und Weise individuelle Verarbeitungsprozesse stattfinden, die zu *Erfahrungen* beitragen, wird vorrangig der Begriff Erleben genutzt, wenn eigene Positionen eingenommen oder Erlebnisse berichtet werden.

Auch in Bezug auf Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrungen gibt es keinen einheitlichen Konsens (vgl. Deines et al. 2013). Es werden verschiedene Merkmale von Sinneswahrnehmungen mit ästhetischen Erfahrungen in Verbindung gebracht: Beispielsweise werden Charakteristika wie eine besondere *emotionale Beteiligung* (z. B. Burke 1989; Deines et al. 2013, eine *herausgehobene Intensität des Erlebens* (Gumbrecht 2004), eine *veränderte zeitliche Wahrnehmung* bzw. einem „Modus des Verweilens“ (Seel 1996, S. 50), *Zweckfreiheit* hinsichtlich eines „uninteressierten und freien Wohlgefallens“ (Kant 1801/1995), der „*Rätselcharakter*“ von Kunst und Irritationen in der Kunsterfahrung (Adorno 2012, S. 179) oder eine „Umkehr eingeschliffener Weltenerfahrung“ (Bubner 1989, S. 18) genannt. Ähnlich betont Bertram (2014) das *Transformationspotenzial* kunstförmiger ästhetischer Erfahrungen. In der Beschäftigung mit Kunst gehen die Subjekte „die Möglichkeit ein, als die Subjekte verändert zu werden, die sie sind“ (Bertram 2014, S. 175).

### 3.4 Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung

Wir wollten im Rahmen der Fragebogenerhebung wissen, was die Lehrkräfte mit ästhetischen Tätigkeiten wie Malen, Musizieren, Fotografieren, Lesen, Filme anschauen, Tanz etc. für sich und für ihre Schülerinnen und Schüler verbinden und welchen Wert sie darin für sich und ihre Schülerinnen und Schüler erkennen. Im Fokus der Auswertung standen nach einer ersten Materialsichtung die beiden Grundkategorien a) *Ästhetisches Erleben* und b) *Nützlichkeit/Kompensation*. Für beide Grundkategorien finden sich in dem Datenmaterial zahlreiche Textpassagen, wobei die Perspektive auf *Nützlichkeit/Kompensation* quantitativ dominiert (vgl. Tab. 3.1). Dabei war die Zuordnung einzelner Textstellen nicht immer eindeutig. Manche Passagen enthalten sowohl die Perspektive *Nützlichkeit* wie auch der Perspektive *Ästhetisches Erleben*. In diesen Fällen wurde doppelt kodiert.

#### Ästhetisches Erleben

Aussagen, die sich dem Bereich *Ästhetisches Erleben* zuordnen lassen, betonen den Eigenwert künstlerischer Erfahrungen. Im Wesentlichen beschreiben die Lehrkräfte dann intensive, emotional bedeutsame rezeptive oder produktive ästhetische Erlebnisse (*Grundschullehrkraft 19*: „Man kann kreativ werden und seiner Fantasie und seinen Gefühlen freien Lauf lassen“). Diese werden als bereichernd für das eigene Leben und die Biographie beschrieben und beziehen sich auf formale, non-formale und auch informelle Settings wie das Gitarrespielen in einer Band. Betont werden auch Emotionen, die damit einhergehen, etwas zu schaffen und herzustellen, sich also als schöpferisch zu erleben („große Freude und Befriedigung beim Herstellen kleiner Basteleien, beim Malen eines Bildes und beim Schreiben von Geschichten“). Interessant ist, dass wir vor allem Textstellen identifizieren konnten, die sich der Subkategorie „Emotionale Beteiligung“ zuordnen lassen, in denen vor allem das Erleben positiver Gefühle oder Stimmungen wie Glück, Freude, Zufriedenheit benannt werden. Als Beispiel soll *Grundschullehrkraft 8* herangezogen werden. Um latente Sinnstrukturen rekonstruieren zu können, werten wir diese Sequenz objektiv hermeneutisch, das heißt kontextfrei, sequenziell und wörtlich aus (vgl. Wernet 2009). *Grundschullehrkraft 8* ist an einer Grundschule mit einem musikalischen Schwerpunkt tätig und formuliert die Bedeutung ästhetischer Bildung für sich so:

**Tab. 3.1** Kategoriensystem mit Ankerbeispielen: Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. (Eigene Tabelle)

Code	Subcode	Ankerbeispiel
<i>Ästhetisches Erleben</i>	Emotionale Beteiligung	Malen und Zeichnen oder auch das Musizieren haben mich während des Prozesses immer sehr glücklich gemacht. Das Fertigstellen eines Bildes oder eines neuen Musikstückes ist wie eine kleine Geburt
	Intensität des Erlebens	Ich bin bei mir, mir selbst nahe, wenn ich kreativ bin (...)
	Veränderte zeitliche Wahrnehmung	Wenn ich mit der Band probe, vergesse ich alles um mich herum
	Irritationen/Transformationen	(...) die ersten Filme, damals im „Kleinen Fernsehspiel“ montags-abends; Filme von Bunuel, Cocteau, Saura, Chabrol. Das hat mich schwer erschüttert und absolut hingerissen
<i>Nützlichkeit/Kompensation</i>	Persönlichkeitsentwicklung	... und ästhetische Praxis ist m. E. auch sehr wichtig für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung!
	Kreativität	Ästhetische Praxis ist kreativitäts-fördernd
	Lernen	Besonders im Englischunterricht nutze ich ästhetische Zugänge, da es wichtig ist, die Fremdsprachen über visuelle, haptische und musikalisch/rhythmische Zugänge zu lernen
	Wertschätzung für die Künste	Durch praktische Versuche, sich kreativ auszudrücken, entsteht meiner Erfahrung nach eine größere Wertschätzung der künstlerischen Tradition(...)
	Ausgleich und Entspannung	Literatur und Musik helfen mir den Alltagsbelastungen, insbesondere den beruflichen, standzuhalten
	Motivation	Gelungene kulturelle Praxis ist auch eine nicht zu unterschätzende Motivationsquelle für alle Bereiche in der Schule
	Verhaltensregulation	...auch sehr verhaltensauffällige Kinder lassen sich anstecken

(Fortsetzung)

**Tab. 3.1** (Fortsetzung)

Code	Subcode	Ankerbeispiel
	Selbstvertrauen	Es ist schön zu sehen, wie das Selbstvertrauen von Schülerinnen und Schülern gestärkt werden kann, wenn sie feststellen, dass jeder ein Künstler auf seine Weise sein kann
	Kulturelle Teilhabe	Die soziale Struktur meiner Schule ist sehr vielschichtig. Von Akademikerfamilien, mittlerem und gehobenem Mittelstand, Arbeiterfamilien unterschiedlicher nationaler Herkunft, bis hin zu Familien mit sozialen und wirtschaftlichen Problemen und „allein erziehenden Müttern“ sind alle gesellschaftlichen Schichten vertreten. Nur ein kleiner Teil der Schülerschaft kommt mit kulturellen Einrichtungen in Kontakt (...)

Grundschullehrkraft 8: „Ich bin bei mir, mir selbst nahe, wenn ich kreativ bin, mit meinem Inneren verbunden, glücklich.“

Herausgenommen aus dem Kontext könnte man sich diese Aussagen als Antwort auf die Frage einer Therapeutin vorstellen. Vielleicht fragt sie nach besonders glücklichen Momenten, nach Situationen, in der sich der Patient/die Patientin mit sich selbst verbunden fühlt. Vielleicht befindet sich die Person in einer depressiven Phase und es wird gemeinsam nach Erlebnissen gesucht, die ein Glücksgefühl erzeugt haben. Außerhalb eines therapeutischen Settings könnte der Text auch als Werbeslogan fungieren, beispielsweise für das Silicon Valley, in der eine Kreative die eigene Arbeit anpreist und hervorhebt wie wertvoll es ist, etwas Neues zu schaffen. Auch ist es denkbar, dass die Passage aus einem Interview mit einer prominenten Musikerin stammt, in der sie danach befragt wird, was sie empfindet, wenn sie einen neuen Song schreibt. Ob Therapie, Silicon Valley oder Pop-Prominenz, in jedem Fall spiegelt sich die besondere Bedeutung für den gestalterischen Prozess. Ein interessantes Gedankenexperiment ist es, den Konditionalsatz aus dem Satzgefüge herauszunehmen. Es bliebe dann: „Ich bin bei mir, mir selbst nahe, mit meinem Inneren verbunden, glücklich“. Auf diese Weise verkürzt, könnte man sich die Passage auch in einem religiösen Zusammenhang vorstellen. Eine Person beschreibt einen intensiven Moment des Selbsterlebens, der Verbindung mit sich aus der ein Glücksgefühl resultiert.

Auch ist es denkbar, dass hier die Ich-Erfahrung während eines Gottesdienstes oder einer Meditation beschrieben wird. In jedem Fall schwingt etwas ‚Heiliges‘ mit, ein intensives Erleben. Den Konditionalsatz wieder einbezogen, stellt sich die Frage, ob die Person, wenn sie nicht kreativ ist, nicht glücklich sein kann, sich nicht nahe und verbunden fühlt. Sprachlich fällt auf, dass in dem Satzgefüge mit insgesamt sechzehn Wörtern sieben Wörter aus dem Wortfeld „Ich“ stammen, also fast die Hälfte. Durch die konzentrierte Verwendung von ich, mir, selbst, meinem und Inneren scheint die Person hervorzuheben, dass es hier um sie selbst geht, um etwas, das sie im Kern berührt. Sie scheint sagen zu wollen: es geht hier *wirklich* um mich. Die Aufzählung von Selbstbeschreibungen während des kreativen Aktes gipfelt in dem Adjektiv „glücklich“. Alle vorangegangenen Beschreibungen bündeln sich in diesem Wort.

Während das Erleben positiver Emotionen und auch die Intensität des Erlebens häufiger von den befragten Lehrkräften beschrieben wird, scheinen andere Merkmale ästhetischen Erlebens wie Irritationen/Transformationen kaum eine Rolle zu spielen. Auch wenn Irritationen und Transformationen sicher nicht gleichzusetzen sind, geht es uns bei dieser Subkategorie um den destabilisierenden, verändernden, irritierenden Moment ästhetischen Erlebens. Das Subjekt geht in diesem Fall das Risiko von Veränderung, Umorientierung bzw. Perspektivwechsel durch Kunsterfahrung ein.

Wir konnten in diesem Zusammenhang nur vereinzelte Textstellen identifizieren wie beispielsweise:

Grundschullehrkraft 2: „Auch lernt man Dinge anders wahrzunehmen, neue Perspektiven zu gewinnen und seinen Erfahrungsreichtum zu erweitern.“

Gesamtschullehrkraft 7: „Künstlerisches Tun zu betreiben oder zu konsumieren (...) lässt neue Denkansätze und Sichtweisen entstehen (...)“.

Bemerkenswert ist, dass sich in dem gesamten Datenkorpus keine weiteren Textstellen finden lassen, in denen Lehrpersonen von irritierenden Kunsterfahrungen berichten. Nur eine Person beschreibt ein sie verstörendes Schlüsselerlebnis: „An ein besonderes Schlüsselerlebnis erinnere mich nicht. Grundschullehrkraft 5: „An ein besonderes Schlüsselerlebnis erinnere mich nicht. Außer: die ersten Filme, damals im ‚Kleinen Fernsehspiel‘ montagsabends; Filme von Bunuel, Cocteau, Saura, Chabrol. Das hat mich schwer erschüttert und absolut hingerissen.“ Außer: die ersten Filme, damals im ‚Kleinen Fernsehspiel‘ montagsabends; Filme von Bunuel, Cocteau, Saura, Chabrol. Das hat mich schwer erschüttert und absolut hingerissen.“ (Grundschullehrkraft 19). Warum wird der Aspekt ansonsten ausgeklammert? Denkbar sind mehrere Begründungen. Einerseits könnte es damit zusammenhängen, dass sich

ästhetische Erfahrungen eben oftmals einem sprachlich-diskursiven Zugriff entziehen (z. B. Dietrich und Müller 1998). Das Sprechen darüber, dass man eine Choreografie von Pina Bausch seltsam findet oder eine Installation von Joseph Beuys nicht versteht, fällt dann schwer. Denkbar wäre es auch, dass entsprechend verstörende Erfahrungen nicht mit ästhetischer Bildung in Verbindung gebracht werden und möglicherweise viel mehr in der individuellen Deutung ein Ausdruck von (vermeintlicher) mangelnder ästhetischer Bildung ist. Drittens könnte man auch eine soziale Erwünschtheit unterstellen, also das Bedürfnis im Kontext der Erhebung positive, gefällige Bedeutungszuschreibungen zu nennen.

### **Nützlichkeit/Kompensation**

In dem Datenmaterial finden sich zahlreiche Stellen, die wir unter der Basis-kategorie *Nützlichkeit/Kompensation* zusammengefasst haben. Es geht hier im Wesentlichen darum, dass die Ausübung einer künstlerischen Tätigkeit etwas bewirkt, was außerhalb der eigentlichen künstlerischen Erfahrung liegt. Benannt werden hier unterschiedliche Wirkungsbereiche. Die befragten Lehrpersonen gehen beispielsweise davon aus, dass der rezeptive und/oder produktive Umgang mit den Künsten positiv auf die kognitive und soziale-emotionale Entwicklung auswirkt, das Lernen unterstützt, Kreativität fördert, für alle Lernbereiche der Schule motivierend ist, regulierend auf verhaltensauffällige Kinder wirkt, Zugang zur Kunst eröffnet, Elaborationsfähigkeit und das Selbstbewusstsein fördert sowie Teilhabe an Kultureller Bildung ermöglicht.

Als Beispiel für eine Textstelle, die sich der Grundkategorie *Nützlichkeit/Kompensation* zuordnen lässt, dient das folgende Zitat, das ebenfalls sequenz-analytisch betrachtet wird. Die Lehrkraft unterrichtet an einer Grundschule mit einem kulturellen Schwerpunkt Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.

Grundschullehrkraft 19: *„Ich kann mich beim Fotografieren, Malen und Lesen sehr gut entspannen. Es bietet mir einen Ausgleich zu alltäglichen Stress-situationen, da man für sich ganz alleine etwas tut. Man fühlt sich frei und schafft sich nur selbst Grenzen.“*

Mit der Aussage „Ich kann mich beim Fotografieren, Malen und Lesen sehr gut entspannen“ beschreibt Grundschullehrkraft 19 die Wirkung, die Foto-grafieren, Malen und Lesen auf sie hat. Die entspannende Wirkung scheint der Lehrperson wichtig zu sei. Sie spürt sie sowohl beim Fotografieren wie auch beim Lesen und Malen. Sie schreibt sie kann *sich* entspannen und nicht zum Beispiel *Fotografieren, Malen und Lesen entspannen mich*, was darauf hinweist, dass sie

sich selbst als Verursacherin ihres Entspannungszustandes betrachtet. Durch ihre Äußerung wird weiter deutlich, dass Entspannung für sie ein wichtiger Zustand ist. Dies wird durch den sich anschließenden Hauptsatz verstärkt „*Es bietet mir einen Ausgleich zu alltäglichen Stresssituationen*“. Auch hier wirkt Grundschullehrkraft 19 wieder als Initiatorin ihrer eigenen Entspannung, indem sich *ih*r ein Ausgleich bietet, den sie aktiv ergreifen kann oder eben nicht. Stress scheint für sie ein normaler Zustand zu sein, der ihren Alltag bestimmt. Fotografieren, Malen und Lesen werden durch die Gegenüberstellung zu etwas Nichtalltäglichen. Separiert man den Satz „Es bietet mir einen Ausgleich zu alltäglichen Stresssituationen, da man für sich ganz alleine etwas tut“, so kann man sich diese Aussage auch in anderen Kontexten vorstellen. Mit *es* könnte dann zum Beispiel auch eine sportliche Tätigkeit wie Joggen oder Schwimmen gemeint sein, das Meditieren, Shoppen, Computerspielen oder Kochen. Es müsste in jedem Fall eine Tätigkeit sein, die man allein durchführt und die auf Grundschullehrkraft 19 eine entspannende Wirkung ausübt. Die Formulierung „da man für sich ganz alleine etwas tut“, lässt darauf schließen, dass sie das Bedürfnis nach Rückzug hat. Dies wird betont durch den Einschub *ganz*. Die Formulierung „Da man für sich alleine etwas tut“, hätte die Aussage bereits deutlich gemacht, das *ganz* verstärkt die Wirkung. Es wirkt so, als habe Grundschullehrkraft 19 oft das Gefühl, nicht ausreichend Zeit für sich allein zu haben. Herausgenommen aus dem Kontext könnte man vermuten, dass sie als Managerin, Ärztin oder Krankenpflegerin arbeitet, also in jedem Fall beruflich ihrem Empfinden nach (zu) viel Kontakt mit anderen Menschen hat. Der folgende Satz „Man fühlt sich frei und schafft sich nur selbst Grenzen“ verstärkt den Eindruck. Sie fühlt sich offenbar in ihrem Alltag nicht frei, sondern eingegrenzt und Zwängen unterworfen. Den Kontext berücksichtigend, dass Grundschullehrkraft 19 als Lehrerin arbeitet, lässt vermuten, dass sie ihren beruflichen Alltag in der Schule als einengend und reglementiert erfährt. Weiter fällt auf, dass sie in dem Satz erneut das unpersönliche *man* einsetzt. Was würde sich durch die Verwendung von *ich* ändern: „Ich fühle mich frei und schaffe nur mir selbst Grenzen?“ Ein Satz mit einer starken Wirkung, der von einer außergewöhnlichen Selbstbestimmung und positiven Lebenshaltung zeugen würde. *Man fühlt sich frei* wirkt dagegen abgeschwächer, in gewisser Weise ein Freiheitserleben mit angezogener Handbremse. Neben der dargestellten kompensatorischen Perspektive äußert sich in dieser Textstelle auch ein Moment eines *ästhetischen Erlebens* nämlich der Moment der Zweckfreiheit sowie der veränderten zeitlichen Wahrnehmung, die in den theoretischen Grundlagen als konstituierende Elemente eines ästhetischen Erlebens beschrieben wurden. Zusammengefasst kann man vermuten, dass Grundschullehrkraft 19 sich grundsätzlich von einem eingeschränkten und Zwängen unterworfenen Lebensgefühl

dominiert sieht. Die Künste bieten ihr eine Möglichkeit, sich zu entgrenzen und temporär Freiheit zu erleben. Damit schreibt Grundschullehrkraft 19 den Künsten eine gewichtige Bedeutung zu. In ihrem Fall werden Fotografieren, Malen und Lesen zur Kompensation eines begrenzten Alltagserleben.

Bei der Analyse der Daten fiel weiter auf, dass insbesondere die Lehrkräfte, die an Schulen mit einem kulturellen Schwerpunkt oder Profil unterrichten, den Nutzen von künstlerischen Erfahrungen für ihre Schülerinnen und Schüler hervorheben. Der Aspekt der kulturellen Teilhabe scheint hier von besonderer Bedeutung zu sein. Die Lehrkräfte beschreiben ihre Schüler als heterogen; nicht alle Kinder haben Kontakt zu künstlerischen Aktivitäten. Sie formulieren, dass diverse Projekte (Tanz, Theater, Literatur, Kunst) positive Effekte auf die Kinder haben (z. B. Selbstwirksamkeitserfahrungen, Entfaltung von expressiv-gestalterischer Möglichkeiten, Motivation). Es ist zu vermuten, dass sich die Lehrpersonen mit dem Profil der Schulen weitgehend identifizieren und hierfür eintreten. Sie zeigen sich besonders engagiert und verantwortungsbewusst im Hinblick auf die Ermöglichung kultureller Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler („Es ist wichtig, dass auch Kinder, deren Eltern es sich nicht leisten können, ein Museum oder ein Theater etc. besuchen, an Kultur herangeführt werden im Rahmen des Unterrichts, im Rahmen von Kulturstunden, Projektwochen und AGs. Musikschulen, Jugendkunstschulen sind freiwillig und kosten meistens – viele Eltern können sich das nicht leisten oder sehen keine Veranlassung, ihr Kind kulturell zu fördern.“).

Interessant ist aus unserer Sicht ebenfalls, dass der vermutete Nutzen für die Kinder nicht in allen Fällen mit den eigenen biografischen Erfahrungen korreliert:

(Für eine bessere Lesbarkeit wurden in diesem Zitat einige wenige sprachliche Veränderungen vorgenommen):

Ich habe, um ehrlich zu sein, weder großartig positive oder negative Erinnerungen und Erfahrungen an die Erinnerungen. Natürlich war es schön, teilgenommen zu haben an Theaterstücken, allerdings war dies (wie erwähnt) absolut nicht in meinem Fokus und hat meine damalige Wahrnehmung auch nicht weiter beeinflusst. Als Lehrperson ist mir allerdings bewusst, dass es für Kinder einen tollen Effekt hat, gerade für stillere Personen. Meine „Ferne“ zur ästhetischen Bildung versuche ich bei meinen Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. Da hilft sowohl das Konzept der Schule als auch, dass ich gute Kontakte habe zu den Eltern der Kinder, die ich dazu anleiten kann, neue Erfahrungen zu sammeln. (Grundschullehrkraft 26).

Auch hier lässt sich eine Betonung nützlicher Aspekte wiederfinden, in diesem Fall sogar, ohne dass auf Erfahrungen und positives Erleben zurückgegriffen werden kann. Es lässt sich interpretieren, dass dies sogar als ein individuelles

Manko verstanden wird, wenn von *Ferne zur ästhetischen Bildung* gesprochen wird, die bestmöglich nicht erkennbar wird für die Schülerinnen und Schüler bzw. vor der sie bestenfalls bewahrt werden sollten. Interessanterweise wird die unterstellte positive Wirkung von Theaterstücken sogar in besonderer Weise für eine spezielle Gruppe, nämlich die *stilleren*, hervorgehoben, wodurch ästhetischer Bildung geradezu eine kompensatorische Wirkung zugeschrieben wird. Der Nützlichkeitsaspekt wird dadurch noch verstärkt.

---

### 3.5 Diskussion

Die Studie geht der Frage nach, welche Perspektiven Lehrkräfte auf ästhetische Bildung haben. Aufgrund der dargestellten Widersprüchlichkeit im derzeitigen Schulsystem zwischen einer fortwährenden Marginalisierung der ästhetischen Dimension von Bildung bei gleichzeitigen bildungspolitischen Bestrebungen ästhetische Bildung stärker zu positionieren, scheint die Frage nach der Bedeutung des ästhetischen Lernbereichs für Lehrkräfte als ausgesprochen relevant, da nur durch sie eine konsequente Umsetzung ästhetisch-expressiver Zugänge möglich wird. Befunde zu dieser Fragestellung liegen bislang kaum vor. Das Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch und in Teilen sequenzanalytisch aufbereitet und anhand der Grundkategorien *Ästhetisches Erleben* und *Nützlichkeit/Kompensation* als zwei divergierende Perspektiven auf ästhetische Bildung kodiert. Diese zunächst basale Unterscheidung erschien aufgrund der Vielfältigkeit des Materials eine hilfreiche strukturierende Orientierung. Der hier vorliegende Beitrag fokussiert die beiden Aspekte, auch wenn so andere Facetten der Fragebogenerhebung, wie etwa das subjektive Verständnis von Kreativität und kreativem Unterrichten, unberücksichtigt bleiben. Diesen Aspekten wird sich in weitergehenden Analysen mithilfe anderer Methoden genähert.

Als limitierender Faktor für diese Studie ist hervorzuheben, dass die Stichprobe mit  $N=28$  in keiner Weise einen Querschnitt von Lehrkräften abbilden kann. Ebenfalls limitierend ist die Tatsache, dass sich an der Studie vornehmlich Lehrkräfte beteiligt haben, die dem ästhetischen Lernbereich insgesamt wertschätzend gegenüberstehen. Dementsprechend muss von einer gewissen Verzerrung ausgegangen werden, die auch die hier formulierten Schlüsse beeinträchtigen könnte. Gleichwohl liefert die Untersuchung interessante Einblicke in Sichtweisen von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. Viele Lehrkräfte beschreiben eigene positive Erlebnisse mit künstlerischen Tätigkeiten. Insbesondere die Lehrkräfte, die an einer Grundschule mit kulturellem Schwerpunkt unterrichten, heben den Wert von ästhetischer Praxis für ihre Schülerinnen und

Schüler hervor. Der Aspekt der kulturellen Teilhabe scheint hier von besonderer Bedeutung zu sein. Die Lehrkräfte scheinen sich mit dem Profil ihrer Schule zu identifizieren und erkennen den Wert ästhetischer Praxis für die Kinder. Kulturelle Bildung ist hier in erster Linie ein *pädagogisches Konzept*. Dieser Befund ist übereinstimmend mit Ergebnissen einer Evaluation der Kulturschule Hessen, in der konstatiert wird: „Besonders auffällig fanden wir den pädagogischen Blick der Lehrerinnen und Lehrer.“ (Ackermann et al. 2015, S. 245).

Die befragten Lehrkräfte sehen die Bedeutsamkeit ästhetischer Tätigkeit mehrheitlich in Nebeneffekten, also beispielsweise in dem Nutzen für Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und Motivation. Die Problematik, die Künste im Kontext von Schule auf Nützlichkeit zu reduzieren, ist nicht neu (vgl. Mollenhauer 1988; Bilstein 2007). Durch die vorliegende Studie deuten sich aus empirischer Sicht Belege für diese bislang vornehmlich normativ ausgehandelten Darstellungen an.

Die Lehrerinnen und Lehrer beschreiben auch *Ästhetisches Erleben*. Hier wird vor allem auf das Erleben intensiver positiver Emotionen abgehoben. Irritationen oder Transformationsprozesse als eine weitere Dimension *Ästhetisches Erleben* spielen nach der Datenlage kaum eine Rolle. Es scheint so zu sein, dass ästhetische Tätigkeiten vor allem im Hinblick auf ihr lustvolles Potenzial ausgeführt werden, während die Widerständigkeit von Kunsterfahrung weitgehend ausgeklammert wird. Inwieweit hier Unterschiede zwischen Lehrpersonen bestehen, wurde nicht analysiert. Vorstellbar wäre etwa, dass sich in Abhängigkeit der studierten Fächer oder der Geläufigkeit, mit der sich in der Freizeit mit Kunst beschäftigt wird, auch Unterschiede in der Thematisierung dieser Dimensionen offenbaren. Anschlussstudien könnten hier genauere Einsichten ermöglichen. Die vorliegende Fragebogenerhebung lässt daher aus fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive Handlungsbedarf erkennen, Lehrkräfte zu einer Reflexion über Kunsterfahrung und Potenziale ästhetischer Bildung anzuregen und eine experimentierende Haltung anzuregen (vgl. Freytag et al. 2019) oder aber die Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern in Schule auszubauen. Die Potenziale ästhetischer Bildung in der Schule würden sich ansonsten einseitig auf Nützlichkeit und Kompensation auf der einen Seite und dem Erleben von (positiven) Emotionen als ein Aspekt ästhetischer Erfahrung beschränken. Es darf bezweifelt werden, dass Lehrkräfte, die das Erleben von Irritationen und Widerständigkeit nicht als ein Aspekt von Kunsterfahrung formulieren, diese bei Schülerinnen und Schülern initiieren wollten und könnten. Der Befund deutet auch darauf hin, dass entsprechende eigene ästhetische Erfahrungen entweder (z. B. in Schule und Lehrerausbildung) nicht initiiert worden sind oder aber als so unangenehm empfunden wurden, dass sie

sich dem bewussten Zugriff entziehen. Genaue Aussagen hierüber können anhand der Daten nicht erfolgen. Perspektivisch sehen wir hier in weitergehenden Interviewstudien eine geeignete Datenerhebungsmethode.

---

## Literatur

- Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S., & Kammler, C. (Hrsg.). (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Adorno, T. W. (2012). *Ästhetische Theorie* (19. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bildungsberichterstattung, A. (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bilstein, J. (2007). Paradoxien des Unnützens. In J. Bilstein, B. Dornberg, & W. Kneip (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur* (S. 165–180). Oberhausen: Athena.
- Bubner, R. (1989). *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burke, E. (1989). *Philosophische Untersuchungen über unsere Ideen vom Erhabenen und Schönen*. Hamburg: Meiner.
- Deines, S., Liptow, J., & Seel, M. (2013). *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietrich, C., & Müller, H.-R. (1998). Gespräch über die Frage, wie man mit den Mitteln der Wissenschaft der ästhetischen Erfahrung von Kindern auf die Spur kommen könnte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(3), 453–463.
- Freytag, V., Theurer, C., & Hein, T. (2018). „Ich dachte, es kommt so ein Hippie-Kram“ – Was Grundschullehrantsstudierende mit dem Inhaltsbereich „Ästhetische Bildung“ verbinden und welche Erwartungen sie daran haben. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/ich-dachte-kommt-so-hippie-kram-was-grundschullehrantsstudierende-dem-inhaltsbereich>. Zugegriffen: 5. Febr. 2020.
- Freytag, V., Mutschall, F., & Voss, C. (2019). Förderung einer experimentierenden Lernhaltung – Lehrer(innen)handeln in offenen gestalterischen Prozessen. In M. Hartmann, R. Laging, & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 84–96). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Diesseits der Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heß, F. (2018). Ästhetische Erfahrung. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 181–187). Münster: Waxmann.
- Kant, I. (1995). *Kritik der Urteilskraft* (S. 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K. (1988). Ist ästhetische Bildung möglich? *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 443–461.

- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung* (Ästhetik- Medien-Bildung, Bd. 8). München: KoPaed.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Eigenverlag.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rogh, W., Berner, N. E., & Theurer, C. (2017). Kreativität – Was kann Kulturelle Bildung hierzu beitragen? In S. Konietzko, S. Kuschel, & V.-I. Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der kulturellen Bildung (Kulturelle Bildung)* (Bd. 56, S. 139–151). München: kopaed.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse Verlag.
- Sabisch, A. (2009). *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 20). Hamburg: Hamburg University Press.
- Schiller, F. (1965). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun. Verlag GmbH.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Theurer, C., Freytag, V., & Hein, T. (2018). Haltungen zu ästhetischer Bildung als interdisziplinäres Studienelement im Grundschullehramt. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 2(2), 120–132. <https://doi.org/10.3224/zehf.v2i2.03>. Zugegriffen: 12. Febr. 2020.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1590). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zill, E. (2016). „Wow, das klingt schon richtig gut ...“. Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten. In J. Knigge & A. Nielsen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 231–247). Münster: Waxmann.



# Transfereffekte Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit: Forschungsstand und -desiderate

# 4

Rebecca Langer, Alexander Stern und Sascha Schroeder

## Zusammenfassung

Studien zu Transfereffekten auf die Persönlichkeit bilden einen komplexen Teilbereich innerhalb der Forschung zur Kulturellen Bildung. In diesem Beitrag stellen wir eine Sichtung und Strukturierung dieses Forschungsfeldes vor, welches drei Dimensionen unterscheidet: Kulturelle Sparten, Transfervariablen und Methoden. Durch Einordnung bisheriger Studien in diese dreidimensionale Matrix werden Forschungslücken identifiziert, die durch neue Studien geschlossen werden sollten. In einer Literaturrecherche von Studien mit einem Prä-Post-Design mit Kontrollgruppe wurden 21 Studien mit insgesamt 56 Befunden identifiziert. Dabei zeigt sich, dass in den Sparten Musik und Theater mehr Befunde existieren als in anderen Sparten Kultureller Bildung. Desgleichen sind die Merkmale Intelligenz, Selbstkonzept sowie soziale und emotionale Fähigkeiten stärker durch Studien abgedeckt als andere Persönlichkeitsbereiche. (Quasi-)experimentelle Untersuchungsdesigns dominieren das Forschungsfeld, während längsschnittliche Befunde unterrepräsentiert sind. Wir diskutieren den Forschungsüberblick und leiten Empfehlungen für zukünftige Studien ab.

---

R. Langer (✉) · A. Stern · S. Schroeder  
Abteilung für Pädagogische Psychologie, Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie,  
Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland  
E-Mail: [rebecca.langer@uni-goettingen.de](mailto:rebecca.langer@uni-goettingen.de)

A. Stern  
E-Mail: [stern@psych.uni-goettingen.de](mailto:stern@psych.uni-goettingen.de)

S. Schroeder  
E-Mail: [sascha.schroeder@psych.uni-goettingen.de](mailto:sascha.schroeder@psych.uni-goettingen.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_4)

41

## 4.1 Einleitung

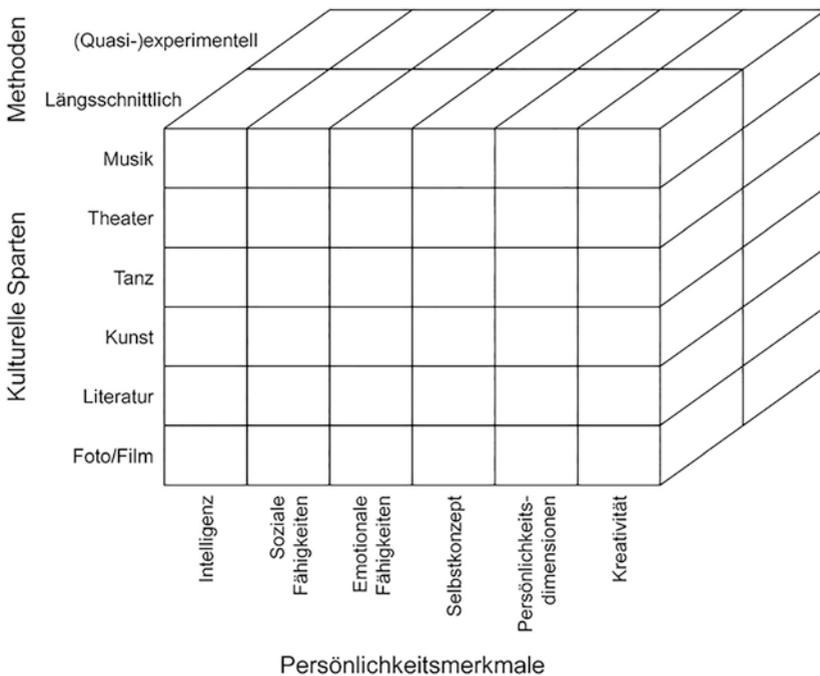
Die Notwendigkeit der Förderung Kultureller Bildung wird häufig mit ihren außerfachlichen Wirkungsannahmen begründet (Liebau et al. 2013, S. 6). Damit einhergehend beruhen auch Kulturförderprogramme wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2018) auf Annahmen zu Effekten Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit, sogenannten Transfereffekten. Auch in der breiten Gesellschaft nimmt Kulturelle Bildung eine bedeutende Rolle ein. So ergab eine repräsentative Befragung des Rats für Kulturelle Bildung (2017), dass Eltern Kultureller Bildung eine substantielle Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und für deren berufliche Zukunft zuschreiben. Gleichzeitig bleibt der Stellenwert aus Elternsicht jedoch hinter dem der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) zurück. Diese Diskrepanz könnte sich ändern, sollten kulturelle Bildungsangebote die Persönlichkeit von Kindern nachgewiesenermaßen positiv beeinflussen. Dies gilt insbesondere, da Persönlichkeitsbereiche wie soziale und emotionale Fähigkeiten, Problemlösefähigkeiten und Kreativität im für die Zukunft antizipierten Berufsleben eine wichtige Rolle einnehmen (World Economic Forum 2018). Um Kinder optimal auf ihr Berufsleben vorzubereiten, gilt es daher die entsprechenden Kompetenzen frühzeitig zu stärken. Sollte sich die persönlichkeitsfördernde Wirkung Kultureller Bildung bestätigen, wären Kulturförderprogramme eine lohnenswerte Maßnahme. Es gilt folglich herauszufinden, ob es sich bei den Wirkungsannahmen nur um theoretische Überlegungen handelt, oder ob sie auch empirisch nachgewiesen werden können.

Die empirische Erforschung von Transfereffekten ist allerdings noch jung. Noch vor einigen Jahren galt die allgemeine Forschungslage zur Kulturellen Bildung als unzureichend für evidenzbasierte Empfehlungen, wobei sich innerhalb dieser Gesamtmenge nur 16 % der Studien mit Transfereffekten befassten (Liebau et al. 2013, S. 6–30). In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sich die Forschungslage zu Transfereffekten Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit in den letzten Jahren verändert hat und welche Befunde empirisch hinreichend abgesichert sind. Als Annäherung stellen wir eine Systematisierung des Forschungsfeldes vor, sodass sich bereits vorliegende Studien einordnen und Forschungslücken identifizieren lassen (Liebau 2013).

## 4.2 Systematisierung des Forschungsfeldes

Die empirische Transferforschung ist aufgrund vielfältiger inhaltlicher und methodischer Herangehensweisen komplex und unübersichtlich. Wie von Liebau (2013) im Hinblick auf die Kulturelle Forschung allgemein vorgeschlagen, lässt sich auch die Forschung zu den Transfereffekten Kultureller Bildung in einer dreidimensionalen Matrix strukturieren (s. Abb. 4.1).

Auf der ersten Dimension kann zwischen verschiedenen kulturellen Sparten differenziert werden. In der Literatur zur Kulturellen Bildung gibt es keine allgemein verbindliche Einteilung in verschiedene Sparten. Eine überzeugende Einteilung wurde jedoch von Bamford (2009, S. 49–50) aufgrund einer empirischen Untersuchung der Vorstellung über Kulturelle Bildung in verschiedenen Ländern vorgeschlagen: Musik, Tanz, Theater, Kunst, Literatur sowie Foto/Film. Wir



**Abb. 4.1** Struktur des Forschungsfeldes der Transfereffekte. (Eigene Abbildung)  
Copyright Rebecca Langer

legen diese Einteilung auch der folgenden Systematisierung zugrunde, obwohl diese Einteilung gerade durch neue ästhetische Formen zunehmend aufgeweicht wird. Denn durch die internationale Erfassung ist von einer weiten Akzeptanz dieser Einteilung auszugehen, was sich dadurch bestätigt, dass sich die Literatur zu Kultureller Bildung im Allgemeinen, aber auch die Transferforschung im Speziellen immer wieder auf diese Sparten konzentriert.

Als zweite Dimension ist zwischen den verschiedenen möglichen Transferbereichen zu unterscheiden, auf die kulturelle Bildungsangebote wirken könnten. Bei den Persönlichkeitseigenschaften wird in der Psychologie häufig zunächst zwischen fünf grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen (den sog. „Big Five“) unterschieden: Extraversion (z. B. Geselligkeit, Aktivität), Offenheit für Erfahrungen (z. B. Neugier, Intellekt), Gewissenhaftigkeit (z. B. Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit), Verträglichkeit (z. B. Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft) und Neurotizismus (z. B. Nervosität, Ängstlichkeit). Zur Übersichtlichkeit werden diese im Folgenden zusammengefasst. Um einen allgemeinen Überblick über Transfereffekte zu liefern, setzen wir jedoch ein breiteres Spektrum unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale an, das neben den Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinne auch Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person umfasst (Joerin Fux 2005, S. 53–54). Wir differenzieren hierbei zwischen der Intelligenz, sozialen und emotionalen Fähigkeiten, dem Selbstkonzept und der Kreativität. Hierdurch werden die zentralen Konzepte in der Persönlichkeitspsychologie abgedeckt (vgl. Neyer und Asendorpf 2018). Intelligenz kann als die grundlegende Fähigkeit verstanden werden, Probleme effizient zu lösen (Herkner 2013, S. 278). Soziale Fähigkeiten beinhalten im Wesentlichen Durchsetzungsfähigkeiten und Beziehungsfähigkeiten (Neyer und Asendorpf 2018, S. 159–162). Emotionale Fähigkeiten beschreiben das Vermögen, eigene Emotionen und Emotionen anderer wahrzunehmen (Salovey und Mayer 1990). Das Selbstkonzept umfasst die Vorstellung einer Person über sich selbst, aber auch ihre Bewertung (Selbstwertgefühl) und ihr Wohlbefinden (Neyer und Asendorpf 2018, S. 206–223). Kreativität wird im Sinne Guilfords als die Fähigkeit zu divergentem Denken begriffen (Neyer und Asendorpf 2018, S. 157–158).

Auf der dritten Dimension wird zwischen verschiedenen methodischen Zugangsweisen unterschieden. Wir konzentrieren uns dabei im Folgenden lediglich auf quantitative Studien. Für die Transferforschung sind Belege einer kausalen Beziehung von Kultureller Praxis auf den Transferbereich notwendig. Querschnittliche Studien sowie Prä-Post-Vergleiche ohne Kontrollgruppe scheiden aus, da sie mögliche Alternativerklärungen für den Zusammenhang der beiden Bereiche nicht ausschließen können. Im Folgenden betrachten wir zum einen Prä-Post-Vergleiche mit Kontrollgruppe, bei denen auf Individual- oder

Gruppenebene randomisiert wurde (Sedlmeier und Renkewitz 2018, S. 179–180). Zum anderen untersuchen wir Längsschnittstudien, bei der keine Randomisierung stattgefunden hat, aber Transfervariablen vor und nach kulturellen Bildungsangeboten erfasst wurden (Döring und Bortz 2015, S. 213).

---

### 4.3 Forschungsstand

Um den aktuellen Stand der Transferforschung anhand dieser drei Dimensionen zu strukturieren, wurden Zeitschriftenartikel aus der umfangreichen psychologischen Datenbank PsycINFO gesichtet, die einen Großteil der Transferforschung Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit abdecken sollte. Da eine besonders starke Persönlichkeitsveränderung im Alter von 6 bis 17 Jahren anzunehmen ist (Roberts und DelVecchio 2000), wurde die Literaturrecherche auf Studien, die diesen Altersbereich untersuchen, begrenzt. Klinische Studien bzw. Studien zu speziellen Populationsgruppen (wie z. B. Strafgefangenen oder Missbrauchsoptionen) wurden ausgeschlossen, da ein Überblick über allgemeingültige Ergebnisse angestrebt wird. Die Suchbegriffe deckten alle oben genannten Sparten Kultureller Bildung ab. Die eingegebenen Persönlichkeitsmerkmale orientierten sich an Skalen verschiedener Persönlichkeitstests, welche die genannten Persönlichkeitsmerkmale messen. Zudem umfasste die Suche Begriffe, die auf den Bildungskontext fokussieren und Effekte und Entwicklungen der Persönlichkeit betreffen. Es wurden quantitative Studien in englischer und deutscher Sprache berücksichtigt.

Insgesamt wurden durch dieses Vorgehen 21 Studien identifiziert. Die meisten Studien untersuchten mehrere Persönlichkeitsmerkmale und Sparten gleichzeitig, sodass insgesamt 56 verschiedene Effekte zu berichten sind. In Tab. 4.1 ist die Anzahl der Befunde für jede Kombination aus Sparte und Persönlichkeitsmerkmal abgetragen. Jeweils auf der linken Seite findet sich die Anzahl der Befunde aus randomisierten (quasi-)experimentellen Studien und auf der rechten Seite die Anzahl der Befunde aus nicht-randomisierten längsschnittlichen Studien. Wenn in mindestens einer Studie ein signifikanter Effekt gefunden wurde, ist neben der entsprechenden Zahl ein Plus oder ein Minus für einen positiven oder negativen Transfereffekt eingetragen.

In 19 der 36 Kombinationen aus Sparte und Persönlichkeitsmerkmal findet sich mindestens eine Studie. Dabei ist jede Sparte mit Ausnahme von Foto/Film und jedes Persönlichkeitsmerkmal mindestens einmal abgedeckt. Die spartenweise Betrachtung zeigt, dass *Musik* mit mehr als der Hälfte der Befunde die am häufigsten untersuchte Sparte ist. Die Befunde verteilen sich auf insgesamt fünf

**Tab. 4.1** Übersicht der Befunde getrennt nach Sparte, Persönlichkeitsmerkmal und Methode mit Anzeige der Signifikanz:

	Intelligenz	Soziale Fähigkeiten	Emotionale Fähigkeiten	Selbstkonzept	Persönlichkeitsdimensionen	Kreativität	Gesamt
Musik	6 <sup>+</sup> /0	5 <sup>+</sup> /5 <sup>+</sup>	4 <sup>+</sup> /3 <sup>-</sup>	3/4 <sup>+</sup>	1/0	0/0	19 <sup>+</sup> /12 <sup>+/-</sup>
Theater	1/0	3 <sup>+</sup> /2 <sup>+</sup>	1/1 <sup>+</sup>	3 <sup>+</sup> /1	0/0	1 <sup>+</sup> /0	9 <sup>+</sup> /4 <sup>+</sup>
Tanz	1/0	0/2 <sup>+</sup>	0/0	0/1	0/0	0/0	1/3 <sup>+</sup>
Kunst	2 <sup>-</sup> /0	1/0	0/1 <sup>-</sup>	1/0	0/0	0/0	4 <sup>-</sup> /1 <sup>-</sup>
Literatur	0/0	1 <sup>+</sup> /0	1/1 <sup>+</sup>	0/0	0/0	0/0	2 <sup>+</sup> /1 <sup>+</sup>
Foto/ Film	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Gesamt	10 <sup>+</sup> -/0	10 <sup>+</sup> /9 <sup>+</sup>	6 <sup>+</sup> /6 <sup>+/-</sup>	7 <sup>+</sup> /6 <sup>+</sup>	1/0	1 <sup>+</sup> /0	35 <sup>+/-</sup> /21 <sup>+/-</sup>

*Anmerkung.* Die (quasi-)experimentellen Befunde stehen links, die längsschnittlichen Befunde rechts. <sup>+</sup> Hier zeigt mindestens ein Befund einen positiven Effekt. <sup>-</sup> Hier zeigt mindestens ein Befund einen negativen Effekt

Persönlichkeitsmerkmale. Hinsichtlich der Intelligenz belegen drei Studien eine positive Wirkung (Schellenberg 2004; Moreno et al. 2011; Kaviani et al. 2014), in drei anderen Studien bleiben Effekte jedoch aus (Rickard et al. 2012; Alemán et al. 2017; D'Souza und Wiseheart 2018). Heterogen gestaltet sich auch der Bereich sozialer Kompetenzen mit positiver Evidenz in vier Studien (Schellenberg et al. 2015; Roden et al. 2016; Alemán et al. 2017; Kim und Kim 2018), aber auch Nulleffekten in sechs Studien (Freeman et al. 2003; Schellenberg 2004; Lindblad et al. 2007; Rickard et al. 2012; Rickard et al. 2013; Foster et al. 2017). Bei den emotionalen Fähigkeiten besteht neben fünf Studien mit Nulleffekten (Lindblad et al. 2007; Rickard et al. 2012; Rabinowitch et al. 2013; Schellenberg et al. 2015; Alemán et al. 2017) auch in einer Studie Evidenz für eine positive Wirkung (Kim und Kim 2018), in einer anderen Studie jedoch Evidenz für einen negativen Effekt im Vergleich zu Theater (Goldstein und Winner 2012). Neben einer Studie mit positiver Evidenz für eine Wirkung von Musik auf das Selbstkonzept (Rickard et al. 2013) zeigen sechs Studien keine entsprechenden Effekte (Freeman et al. 2003; Lindblad et al. 2007; Rickard et al. 2012; Roden et al. 2016; Alemán et al. 2017; Foster und Marcus Jenkins 2017). Zudem zeigt eine Studie keinen Effekt von Musik auf Neurotizismus (Kim und Kim 2018).

Die am zweithäufigsten untersuchte Sparte ist *Theater* mit 13 Befunden zu fünf Persönlichkeitsmerkmalen. Die Studie zu Effekten auf die Intelligenz zeigte

keinen Effekt (Rickard et al. 2012). Für soziale Fähigkeiten belegen zwei Studien eine positive Wirkung (Schellenberg 2004; Joronen et al. 2012), während drei Studien Nulleffekte zeigen (Freeman et al. 2003; Rickard et al. 2012; Foster und Marcus Jenkins 2017). Auch für das Selbstkonzept zeigt eine Studie eine positive Wirkung (DeBettignies und Goldstein 2019), drei Studien jedoch nicht (Freeman et al. 2003; Rickard et al. 2012; Foster und Marcus Jenkins 2017). Hinsichtlich emotionaler Fähigkeiten liefert eine Studie Evidenz für eine positive Wirkung (Goldstein und Winner 2012), eine andere jedoch nicht (Rickard et al. 2012). Zudem belegt eine Studie die Wirkung von Theater auf Kreativität (Hui und Lau 2006).

Die drittgrößte untersuchte Sparte ist *Kunst* mit fünf Befunden in vier Persönlichkeitsmerkmalen. Für Intelligenz liegt neben einer Studie ohne Evidenz für Effekte (Rickard et al. 2012) auch eine Studie mit Evidenz für einen negativen Effekt vor (Moreno et al. 2011). Auch hinsichtlich emotionaler Kompetenzen wurden in einer Studie negative Effekte im Vergleich zu Theater gefunden (Goldstein und Winner 2012). Eine andere Studie zeigt weder Effekte von Kunst auf das Selbstkonzept, noch auf das Sozialverhalten (Rickard et al. 2012).

Vier Befunde betreffen die Sparte *Tanz* und Effekte auf drei Persönlichkeitsmerkmale. Lediglich im Bereich sozialer Fähigkeiten zeigte eine Studie Evidenz für eine positive Wirkung (Zander et al. 2014), eine andere jedoch nicht (Foster und Marcus Jenkins 2017). Hinsichtlich der Intelligenz (D'Souza und Wiseheart 2018) und des Selbstkonzepts (Foster und Marcus Jenkins 2017) liegt jeweils eine Studie mit Nulleffekten vor.

Zu *Literatur* finden sich drei Befunde hinsichtlich zweier Persönlichkeitsmerkmale. Jeweils eine Studie belegt eine positive Wirkung auf soziale (Wang et al. 2015) und emotionale Fähigkeiten (Kumschick et al. 2014), jedoch besteht ebenso eine Studie ohne Evidenz für Effekte auf emotionale Fähigkeiten (Wang et al. 2015). Für die Sparte *Foto/Film* konnten keine Befunde gefunden werden.

Bei der Betrachtung der Persönlichkeitsmerkmale fällt auf, dass sich die meisten Befunde auf soziale Fähigkeiten beziehen. Hierbei werden von den 19 Befunden fünf Sparten abgedeckt, wobei sich positive Befunde in den Sparten Musik, Theater, Tanz und Literatur ergeben. Zum Selbstkonzept bestehen dreizehn Befunde in vier Sparten, jedoch konnte nur eine positive Wirkung von Theater und Musik gezeigt werden. Von den zwölf Befunden zu den emotionalen Fähigkeiten werden ebenfalls vier Sparten abgedeckt. Dabei liegen in den Sparten Musik, Theater und Literatur positive Befunde vor, in den Sparten Musik und Kunst finden sich jedoch auch negative Befunde. Zehn Befunde betreffen die Intelligenz und vier Sparten, wobei nur in der Sparte Musik positive Befunde vorliegen, während die Sparte Kunst auch Evidenz für negative Effekte enthält. Nur

eine Studie beschäftigt sich mit Effekten auf die Kreativität und zeigt Evidenz für die positive Wirkung von Theater. Auch bei den Big Five findet sich nur eine Studie in der Sparte Musik, die jedoch keine signifikanten Effekte zeigte.

Bezüglich der methodischen Dimension wird deutlich, dass das Verhältnis der Untersuchungsmethoden sehr unausgewogen ist. In fast allen Sparten herrscht ein Übergewicht an (quasi-)experimentellen Befunden. Nur 21 der 56 Befunde stammen aus nicht-randomisierten Längsschnittstudien. Darüber hinaus ist auffällig, dass längsschnittlichen Befunde sich ausschließlich auf die sozialen oder emotionalen Fähigkeiten sowie auf das Selbstkonzept beziehen.

---

## 4.4 Diskussion

Mit Blick auf die Jahreszahlen der berichteten Studien wird deutlich, dass die Forschung zu Transfereffekten in den letzten Jahren zugenommen hat. Jedoch ermöglicht der Umfang der aufgeführten Studien noch keine umfangreichen belastbaren Aussagen zum Bestehen von Transfereffekten auf die Persönlichkeit. Da wir uns auf veröffentlichte Zeitschriftenartikel aus einer sehr umfangreichen psychologischen Datenbank stützen, sollten wir mit unserer Recherche jedoch einen Großteil der methodisch aussagekräftigen Nachweise abgedeckt haben. Unsere Ergebnisse decken sich daher mit der früheren Feststellung von Liebau et al. (2013, S. 6), der die Forschungslage als unzureichend beschrieb. Um die Notwendigkeit für Kulturförderprogramme und auch die Bedeutung Kultureller Bildung in der breiten Gesellschaft mittels ihrer außerfachlichen Wirkungen zu stärken, ist daher weitere Forschung notwendig.

Der Nachholbedarf der Transferforschung wird insbesondere deutlich, wenn die einzelnen Bereiche des Forschungsfeldes betrachtet werden. Die vorgelegte Strukturierung der Forschung zeigt, in welchen Bereichen einige Befunde vorliegen und wo Lücken bestehen. Eine Zunahme an Studien ist nicht nur allgemein wünschenswert, sondern sollte zukünftig insbesondere in den Bereichen erfolgen, die bisher unterrepräsentiert sind. In den Sparten Musik und Theater liegen bereits einige Befunde vor, die alle untersuchten Persönlichkeitsmerkmale abdecken. Hingegen ist die Befunddichte in den Sparten Tanz, Kunst, Literatur und Foto/Film sehr lückenhaft und es werden nur wenige Persönlichkeitsmerkmale untersucht. Insbesondere hier besteht also noch erheblicher empirischer Forschungsbedarf. Die konstruktweise Betrachtung zeigt, dass die meisten Befunde Effekte auf soziale und emotionale Fähigkeiten, das Selbstkonzept und die Intelligenz betreffen und sich dabei relativ breit über die Sparten verteilen. Hingegen ist der Bereich der allgemeinen Persönlichkeitsdimensionen noch deut-

lich unterrepräsentiert. Als einziges Merkmal wurde bislang der Neurotizismus untersucht. Sowohl zum Neurotizismus als auch zur Kreativität besteht jeweils bislang lediglich eine Studie. Zwar untersucht eine Reihe von querschnittlich angelegten Studien Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und Kultureller Bildung, es wäre jedoch wünschenswert, wenn hier auch Designs realisiert werden, die kausale Schlussfolgerungen zulassen.

Für die allgemeinen Persönlichkeitsdimensionen kann diese Schiefe in der Forschungslandschaft eventuell dadurch erklärt werden, dass die Big Five aus wenigen Variablen bestehen, die breite Persönlichkeitsbereiche abdecken. Hingegen umfassen soziale und emotionale Kompetenzen eine Vielzahl spezifischer Aspekte, sodass sich leichter Studien in diesem Bereich finden lassen. Darüber hinaus wäre denkbar, dass die breit gefassten Big Five Dimensionen als wenig veränderbar gelten. Unterstützt wird diese Annahme dadurch, dass die Big Five im Alter von 12 Jahren bereits relativ stabil sind (Borghuis et al. 2017). Diese Stabilität ist jedoch insgesamt schwächer als im Erwachsenenalter, weshalb bei Kindern und Jugendlichen durchaus Änderungen möglich sind, die Transfer-effekte Kultureller Bildung nicht ausschließen. Um ein umfassendes Bild der Wirkung Kultureller Bildung zu erhalten, sollte die Transferforschung weitere Persönlichkeitsmerkmale einbeziehen. Verwunderlich ist, warum Transfer-effekte auf die Kreativität bislang kaum untersucht wurden. Möglicherweise wird Kreativität eher als eine notwendige Voraussetzung für kulturelle Handlungen, also als Ursache und nicht als Folge Kultureller Bildung betrachtet. Eine Rolle könnte ebenso spielen, dass Kreativität üblicherweise in quantitativen Studien vergleichsweise fachunspezifisch als divergentes Denken operationalisiert wird. Da diese breite Auffassung in einzelnen kulturellen Sparten nicht immer geteilt wird, werden domänenunspezifische Testverfahren selten verwendet. Gleichzeitig liegen fachspezifische Konzeptualisierungen, die testtheoretisch belastbar wären, nur in Ausnahmefällen vor.

Ein weiterer wichtiger Befund unserer Systematisierung ist, dass Befunde aus Längsschnittstudien in allen Bereichen der Transferforschung bislang seltener sind. Das ist misslich, weil insbesondere Studien, in denen Kinder und Jugendliche ihre Angebote selbst wählen, in besonderer Weise dazu geeignet sind, die langfristigen Effekte Kultureller Bildung in einem ökologisch validen Setting zu erfassen. Einer der Gründe hierfür dürfte unter anderem die Struktur der Förderlandschaft sein, in der Forschungsprojekte meist nur kurzzeitig (2–3 Jahre) und in einem Umfang gefördert werden, der die Realisierung groß angelegter, langfristiger Projekte erschwert.

Betrachtet man nicht nur die Anzahl der Befunde, sondern auch die Ergebnisse, dann erscheinen die Effekte Kultureller Bildung auf die Persönlichkeitsent-

wicklung insgesamt eher schwach. Ob Kulturelle Bildung ein geeignetes Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung auch im Hinblick auf berufliche Zukunft ist, ist daher fraglich. Die Abwesenheit von signifikanten Effekten bedeutet jedoch nicht zwingend, dass es keine Effekte gibt (Altman und Bland 1995). Eventuell konnten sie aufgrund der geringen Stichprobengröße in Untersuchungen (teilweise unter 100 Versuchspersonen) lediglich nicht detektiert werden. Es ist daher auch nicht gerechtfertigt, die Anzahl signifikanter gegen die Anzahl nicht-signifikanter Ergebnisse aufzuwiegen, um die Effektivität kultureller Bildungsangebote zu beurteilen. Zukünftige Studien sollten demzufolge größere Stichproben realisieren und die Größe der erwarteten Effekte explizit in die Studienplanung miteinbeziehen.

Auch sind andere methodische Beschränkungen zu erwähnen. Zum Beispiel werden teilweise nicht alle relevanten Effekte berichtet oder die Effekte zeigen sich nur, wenn die entsprechenden Merkmale vor der Intervention sehr schwach ausgeprägt sind. Auch bestehen teilweise Einschränkungen bezüglich der Randomisierung der Versuchspersonen. Zudem wird der Vorteil längsschnittlicher Studien eingeschränkt, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht selbst ihre Angebote wählen, sondern die Schule oder andere über die Teilnahme entscheiden. Ein wichtiger Punkt, der die Aussagekraft einer Studie ebenfalls stark beeinflusst, ist die herangezogene Vergleichsgruppe. So beruhen viele Studien auf einem Vergleich einer zusätzlichen Förderung im Bereich der Kulturellen Bildung mit einer nicht-geförderten Gruppe oder einer Wartekontrollgruppe. In diesem Fall ist nicht auszuschließen, dass die gefundenen Transfereffekte unspezifisch sind, d. h. auf die Tatsache zurückzuführen sind, dass überhaupt eine zusätzliche Förderung stattfand, egal ob die Inhalte kultureller Art sind oder nicht. Ein Vergleich mit aktiven Kontrollgruppen (z. B. mit anderen Bildungsangeboten im Bereich Sport oder MINT) würde den inkrementellen Effekt durch kulturelle Bildungsangebote deutlicher zeigen und damit auch die Bedeutung gegenüber den MINT-Fächern evaluieren. Gleichzeitig vergleichen viele Studien die Effekte Kultureller Bildung lediglich mit denen einer einzelnen Kontrollgruppe und zeigen, ob Kulturelle Bildung einen zusätzlichen Effekt über die Wirkung dieser einen anderen Intervention hinaus hat. An dieser Stelle ist entscheidend, um welches Alternativangebot es sich handelt und welche Effekte dieses selbst hat. Um Besonderheiten der einzelnen kulturellen Intervention aufzeigen zu können, wäre es wünschenswert, ein weites Spektrum möglicher Kontrollaktivitäten gleichzeitig zu realisieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Bereich der Transferforschung Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit bislang noch vergleichsweise wenig und wenig systematische Forschung vorliegt. Erstens sind

die Sparten Tanz, Kunst, Literatur und Foto/Film deutlich unterrepräsentiert; zweitens liegen bislang fast keine Studien für die allgemeinen Persönlichkeitsdimensionen und die Kreativität vor; drittens werden dringend längsschnittlich angelegte Designs mit hinreichend großen Stichproben benötigt. Um diese Forschungsdesiderate zu schließen, wäre es notwendig, Forschungsaktivitäten zu bündeln und bislang vernachlässigte Bereiche systematisch empirisch zu erschließen.

---

## Literatur

- Die mit \* gekennzeichneten Publikationen wurden in der Literaturübersicht berücksichtigt.
- \* Alemán X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science, 18*(7), 865–878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
  - Altman, D. G., & Bland, J. M. (1995). Statistics notes: Absence of evidence is not evidence of absence. *British Medical Journal, 311*, 485. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7003.485>
  - Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
  - Borghuis, J., Denissen, J. J. A., Oberski, D., Sijtsma, K., Meeus, W. H. J., Branje, S., Koot, H. M., & Bleidorn, W. (2017). Big Five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(4), 641–657. <https://doi.org/10.1037/pspp0000138>
  - Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung: Programm, Projekte, Akteure*. [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Kultur\\_macht\\_stark\\_Buendnisse\\_fuer\\_Bildung.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Kultur_macht_stark_Buendnisse_fuer_Bildung.pdf). Zugegriffen: 9. Jan. 2020.
  - \* D’Souza, A. A., & Wiseheart, M. (2018). Cognitive effects of music and dance training in children. *Archives of Scientific Psychology, 6*(1), 178–192. <https://doi.org/10.1037/arc0000048>
  - \* DeBettignies, B. H., & Goldstein, T. R. (2019). Improvisational theater classes improve self-concept. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000260>.
  - Döring, N., & Bortz, J. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
  - \* Foster, E. M., & Marcus Jenkins, J. V. (2017). Does participation in music and performing arts influence child development? *American Educational Research Journal, 54*(3), 399–443. <https://doi.org/10.3102/0002831217701830>
  - \* Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research, 96*(3), 131–138. <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>

- \* Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>
- Herkner, W. (2013). *Psychologie* (2. Aufl.). Wien: Springer.
- \* Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity, 1*(1), 34–40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2005.06.001>
- Joerin, S., & Fux. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit: Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier.
- \* Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International, 27*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar012>
- \* Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cognitive Processing, 15*(1), 77–84. <https://doi.org/10.1007/s10339-013-0574-0>
- \* Kim, H.-S., & Kim, H.-S. (2018). Effect of a musical instrument performance program on emotional intelligence, anxiety, and aggression in Korean elementary school children. *Psychology of Music, 46*(3), 440–453. <https://doi.org/10.1177/0305735617729028>
- \* Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). READING and FEELING: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology, 5*, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(3), 27–41. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0433-x>
- Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D., Werner, F., Klepacki, L., Wagner, E., Jahn, S., Reuter, R., & Schelter, F. (2013). *Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland. Bestand und Perspektiven. Projektbericht*. <https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2012/10/Liebau-Jo%CC%88rissen-e.a.-2013.-Forschung-zur-Kulturellen-Bildung-in-Deutschland-Projektbericht.pdf>. Zugegriffen: 8. Jan. 2020.
- \* Lindblad, F., Hogmark, Å, & Theorell, T. (2007). Music intervention for 5th and 6th graders – Effects on development and cortisol secretion. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 23*(1), 9–14. <https://doi.org/10.1002/smi.1109>
- \* Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science, 22*(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit* (6. Aufl.) [Kindle Version]. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54942-1>.
- \* Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music, 41*(4), 484–498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Rat für Kulturelle Bildung (2017). *Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017*. [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RFKB\\_Eltern\\_Kinder\\_Kulturelle\\_Bildung\\_Web\\_FINAL.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Eltern_Kinder_Kulturelle_Bildung_Web_FINAL.pdf). Zugegriffen: 12. Jan. 2020.

- \* Rickard, N. S., Bambrick, C. J., & Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10–13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57–78. <https://doi.org/10.1177/0255761411431399>
- \* Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292–309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 126(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.1.3>
- \* Roden, I., Zepf, F. D., Kreutz, G., Grube, D., & Bongard, S. (2016). Effects of music and natural science training on aggressive behavior. *Learning and Instruction*, 45, 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.07.002>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- \* Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- \* Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PloS One*, 10(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>.
- Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- \* Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R., & Lee, C. (2015). The bullying literature project: Using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 320–329. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0064-8>
- World Economic Forum. (2018). *The future of jobs report 2018*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf). Zugegriffen: 13. Febr. 2020.
- \* Zander, L., Kreutzmann, M., West, S. G., Mettke, E., & Hannover, B. (2014). How school-based dancing classes change affective and collaborative networks of adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 418–428. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.004>



# Lernprozesse von Musik in digitalen Lernumgebungen verstehen

# 5

Ein Forschungsprojekt von Forschenden aus Musikpädagogik und Informatik

Benjamin Weyel und Andreas Lehmann-Wermser

## Zusammenfassung

Das Lernen von und über Musik in informellen Umgebungen und mit digitalen Geräten ist eine wichtige Form musikalischer Praxen. Allerdings ist relativ wenig darüber bekannt, wie dieses Lernen strukturiert ist. Welche Quellen werden verwendet? Welche Strategien entwickeln Lernende? Das Projekt *musicalytics* widmet sich interdisziplinär dem Verhalten der Lernenden in selbstbestimmten online-Phasen. Dafür werden umfangreiche qualitative und quantitative Daten analysiert. Zugleich werden vonseiten der Informatik die Fragen der Analysemöglichkeiten sehr großer Datenvolumen untersucht.

Insgesamt wird dem sog. „informellen Lernen“ in der musikpädagogischen Fachliteratur ein großes Potenzial beigemessen, weil es insbesondere in der Populären Musik dem Charakter der musikalischen Praxen nahekomme. Digitalen Medien werden für das Lernen von Musik ebenfalls große Potenziale zugeschrieben und besonders informelles popmusikbezogenes Lernen geschieht häufig mittels digitaler Technik. Allerdings ist bislang weitgehend unbekannt, wie genau Themen und Facetten der Populären Musik informell und mithilfe dieser Technik erlernt werden.

---

B. Weyel (✉) · A. Lehmann-Wermser  
Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien  
Hannover, Hannover, Deutschland  
E-Mail: [Benjamin.Weyel@hmtm-hannover.de](mailto:Benjamin.Weyel@hmtm-hannover.de)

A. Lehmann-Wermser  
E-Mail: [andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de](mailto:andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_5)

55

Im laufenden Projekt *musicalytics*<sup>1</sup> untersuchen Forschende aus Musikpädagogik und Informatik gemeinsam, welche Wege Lernende innerhalb und außerhalb von Kursen in non-formalen Settings zu popmusikalischen Themen gehen und ob sich aus diesen Wegen mögliche Lernstrategien rekonstruieren lassen. Die an einer Volkshochschule bzw. kommunalen Musikschulen angesiedelten Kurse bieten sowohl Informationen zu Musik als auch zum Umgang mit Tablets. Den Teilnehmer\*innen stehen dabei Tablets zur freien Nutzung zur Verfügung, ferner wird Ihnen der Zugang zu einem eigens eingerichteten LMS ermöglicht. Die Lernziele und -strategien bestimmen die Teilnehmer\*innen individuell für sich und bleiben meist implizit, so wie es beim informellen Lernen in der Regel der Fall ist.

In einem aufwendigen Prozess werden Daten der Tablet- und LMS-Nutzung gesammelt, die anschließend qualitativ und quantitativ ausgewertet werden. Ein Teil der Daten wird dabei mittels Techniken des machine learning automatisiert vorausgewertet. Im Beitrag werden diese Erhebungs- und Auswertungsmethoden dargestellt und der theoretische Hintergrund beschrieben. Die informationstechnischen und musikpädagogischen Herausforderungen bei der Erforschung von informellen Lernwegen in digitalen Lernumgebungen werden dabei in den Blick genommen.

Dass sich musikalische Praxen in den letzten 40 Jahren durch die Entwicklung der digitalen Medien verändert haben, ist ein Allgemeinplatz. War schon vorher der Umgang mit Populärer Musik nicht denkbar ohne die sich entwickelnde Medien (Heyer et al. 2011), so hat die Entwicklung von Tonträgern und Instrumenten, von Aufnahme- und Übertragungstechnologien die musikalische Produktion und Rezeption immer wieder verändert, wobei sich die Wege und Möglichkeiten von Teilhabe dabei grundlegend gewandelt haben. Auch schulisches Lernen ist davon betroffen, ohne dass im Einzelnen bekannt ist, wie sich durch Medienentwicklungen wandelnde Lernwege konkret aussehen. Der vorliegende Beitrag stellt ein Forschungsprojekt vor, in dem in der interdisziplinären Zusammenarbeit der Versuch unternommen wird, die musikbezogenen Lernwege in digitalen Lernumgebungen nachzuvollziehen. Dafür sind zunächst einige grundsätzliche fachdidaktische Anmerkungen nötig, ehe die Fragestellungen und Methoden des Projekts dargestellt werden. Zuletzt wird der vorgestellte Ansatz im Kontext der Forschung zur Kulturellen Bildung diskutiert.

---

<sup>1</sup>Das Projekt *musicalytics* wurde aus Mitteln des BMBF gefördert (Förderkennzeichen 01JKD1709A).

## 5.1 Musikdidaktische Perspektive auf Lernen in digitalen Lernumgebungen

Digitale Medien haben neue Produktionsprozesse innerhalb der Musik möglich gemacht. Neben den zeitlich und örtlich koordinierten Praxen der Produktion („im Studio“) hat sich eine diversifizierte und globalisierte Arbeitsweise, insbesondere im Popmusik-Bereich, durchgesetzt. Die Medientechnologien des 21. Jahrhunderts haben für künstlerische Prozesse im Allgemeinen „unprecedented opportunities for expression and interaction, especially among activists, artists, and other political and cultural groups around the world“ (Lievrouw 2011, S. 1–2) mit sich gebracht. Zugleich verändert sich dabei der Charakter des „Musizierens“. Es werden einige der Interaktionsweisen, die für die Musikproduktion als typisch beschrieben worden sind (Rosenbrock 2000), außer Kraft gesetzt: z. B. die Aushandlung von Spielweisen in der Gruppe oder die partizipativen Gestaltungsprozesse, die seit 25 Jahren Gegenstand empirischer musikpädagogischer Forschung sind. Diese Betrachtungsweise unterscheidet sich auch grundsätzlich von der seit den 1970er Jahren praktizierten (und auch in den Curricula aller Länder verankerten) Behandlung von Populärmusik verschiedener Genres, die den Gegenstand austauschte, aber methodisch und im ästhetischen Verständnis in den Bahnen eines „klassischen“ Musikunterrichts blieb.

Etwa zeitgleich zu einer Hinwendung der Forschung zu Populärer Musik in außerschulischen Kontexten erschien in England ein wegweisendes Buch. Die Londoner Musikpädagogin Green (2002) hatte den Umgang mit Populärer Musik durch Musiker untersucht, bei denen die hörende und explorative Aneignung im Vordergrund steht. Aus ihren Beobachtungen zog sie die Konsequenz, diese Aneignungsweisen zur methodischen und didaktischen Grundlage von Musikunterricht in formalen Kontexten zu machen (vgl. Green 2008). Wenn, so Green (2008), Schülerinnen und Schüler sich in Gruppen, die intensive Interaktionen ermöglichten, mit der Aufgabe beschäftigten, aus einer Anzahl von Aufnahmen Populärer Musik eine davon nachzuspielen, so seien sie quasi gezwungen, sich mit Gehörbildung, mit spielpraktischen Fragen, mit Musiktheorie und Formenlehre zu beschäftigen. Für Populäre Musik sei dies nicht nur eine adäquate Herangehensweise, sondern steigere auch (durch die Nähe zur Lebenswelt der Jugendlichen) Motivation. Auch für andere Genres sei dieses methodische Vorgehen übertragbar. Green (2008) konnte das zumindest für Populäre Musik auch in einem groß angelegten Versuch empirisch belegen. Ihr Fokus allein auf schulinitiierte Bands und ihre als „unstructured participant observation“ (Green 2008, S. 15) beschriebene Methodik lassen allerdings kaum verallgemeinerbare Aus-

sagen über informelles Musiklernen zu. Dennoch rückte sie den Fokus auf eine vormals wenig beleuchtete und zeitgleich hochrelevante Aneignungsform für Musik: das informelle Lernen.

Könnte die durch informelle Lernpraxen geänderte motivationale Ausgangslage eine größere Verarbeitungstiefe in der Schule triggern? Könnte darin ein Ausweg aus der von manchen als krisenhaft wahrgenommenen Situation des Musikunterrichts liegen? Das Buch Lucy Greens wurde außerordentlich breit rezipiert (Narita 2016; Hallam et al. 2017; Karlsen 2017). In der Folge entstand eine Initiative („Musical Futures“), die durch die Online-Distribution von Materialien und Fortbildungen das didaktische Prinzip global verbreiten.

Die Entwicklung der digitalen Medien, deren Nutzung im Kontext von Bildung und Ausbildung und die fachdidaktische Tendenz zur Populären Musik und deren spezifischen Umgangsweisen konvergieren insofern in Teilen, als das Genre (als Unterrichtsgegenstand) und die Produktion (auch im Unterricht) nicht getrennt voneinander zu denken sind. Lassen sich die technischen Möglichkeiten mit pädagogischen Prinzipien vereinen? Müsste nicht gerade das individualisierte Lernen in digitalen Lernumgebungen gut mit derzeit geschätzten Grundsätzen wie dem selbstbestimmten Lernen (Deci und Ryan 1985) oder dem selbstorganisierten Lernen (Herold und Landherr 2003; Schunk und Greene 2018) vereinbar sein? Könnte mit digitalen Medien ein Lernen mit großer Verarbeitungstiefe (vgl. Gebauer 2013, 2016) erreicht werden? Um diese Fragen zu beantworten, müsste bekannt sein, wie Lernende, die sich mit musikalischen Fragen beschäftigen, sich in digitalen Lernumgebungen bewegen, welche Strategien sie nutzen, um Informationen zu erhalten, um eigene Kompetenzen einzuschätzen und auszubauen.

„Selbstorganisiertes Lernen“ ist eher als ein psychologisch begründetes und individuelles Verhalten zu verstehen, das zwar von außen mittels didaktischer Methoden angebahnt und begünstigt, aber nicht von außen gesteuert werden kann. Entscheidende Themengebiete der Forschung zum selbstorganisierten Lernen („selfregulated learning“) sind auf individueller Ebene ablaufende Lernprozesse und deren Moderatoren sowie die Wirksamkeit von Strategien zur Anregung, Ermöglichung und Unterstützung dieser Selbstlernprozesse. Die Fähigkeit zur „metacognitive awareness“ (Schraw 1998) scheint dabei zentral für selbstorganisiertes Lernen: Wenn Lernende sich (metakognitiv) ihres Wissens, ihrer Ziele und der verfügbaren Lernressourcen gewahr sind, können sie ihr Lernen erfolgreich selbst regulieren und sind motiviert (vgl. Graham und Weiner 1996; zum Gegenstand Musik: McPherson und McCormick 1999). Metakognitives Bewusstsein lässt sich etwa durch formative Feedbacks stärken (Baas et al. 2015).

Die Digitalisierung von Alltagsleben und Bildungswesen bringt neue Möglichkeiten für musikbezogenes, selbstorganisiertes Lernen mit sich. Online-Kurse, etwa als „massive open online course“<sup>2</sup> sind online abrufbar und zahlreiche Lernmaterialien stehen zur Verfügung. Daneben bieten mobile Endgeräte einen niederschweligen Einstieg in Praxen des digitalen Musizierens und Musikhörens. Musik ist dieser Tage scheinbar unbegrenzt abrufbar. Wie diese Quellen und Techniken für selbstreguliertes Lernen genutzt werden (können), wird seit einigen Jahren untersucht (Winters et al. 2008; Bellhäuser 2016). Die Besonderheiten, die digitalisierte musikalische oder musikbezogene Informationen für das Selbstlernen mit sich bringen, wurden aber bisher erst selten betrachtet.

---

## 5.2 Setting und Methoden

Den Forschungsdesideraten widmet sich das Forschungsvorhaben *musicalytics*, das gemeinsam seit 2018 von Musikpädagogen und Informatiker\*innen aus Hannover und Bremen durchgeführt wird; dessen Titel verweist auf die Schnittfläche von „music learning“ und „learning analytics“.

Die Forschungsfragen lassen sich in einem ersten musikpädagogischen Bündel fassen:

1. Welche metakognitiven Strategien zeigen Lernende in teilstrukturierten musikbezogenen Lernprozessen im Bereich *Pop-Songwriting*?
2. Welche Prozesse sind bei Lernenden bei der Navigation in netzbasierten Lernangeboten sichtbar? Wie werden insbesondere auditive und multimediale Lernmaterialien mit kognitiven Angeboten vernetzt?
3. Wie können diese Selbstlernprozesse musikalische Angebote im non-formalen Bereich ergänzen?

Die nächsten Fragenkomplexe sind für die Informatik von besonderem Interesse:

1. Welche Daten sind bei teilstrukturierten Lernprozessen im Musikbereich relevant und digital erfassbar? Wie können multimediale Daten und digitale

---

<sup>2</sup>Viele Bildungseinrichtungen im anglo-amerikanischen Raum haben diese Möglichkeit der Wissensvermittlung in ihr Portfolio aufgenommen (etwa die University of East Texas [https://www.etsu.edu/online/openbucs/music\\_1030.php](https://www.etsu.edu/online/openbucs/music_1030.php)). Deutsche Institutionen zeigen sich bislang eher verhalten in der Bereitstellung von musikbezogenen moocs.

Spuren gesammelt werden? Welche Mechanismen sind für die Erfassung geeignet?

2. Wie können programmübergreifende Prozesse und Ereignisse in verschiedenen geschlossenen Anwendungen automatisiert protokolliert und aufgezeichnet werden?

Welche Ansätze der „learning analytics“ können für die Auswertung der erhobenen Daten kombiniert werden, um aus den gesammelten Daten systematisch Lernwege zu extrahieren und darzustellen?

Während die hier beschriebenen Kurse abgeschlossen sind, werden die umfangreichen Daten derzeit noch analysiert. Über die dabei auftretenden Schwierigkeiten wird in diesem Beitrag berichtet. Das Projekt bündelt die o. g. Bereiche, indem ein Kurs im Kontext von Musikschulen<sup>3</sup> angeboten wird, der die Beschäftigung mit Populärer Musik in digitalen Lernumgebungen mit selbstorganisierter Lernzeit ermöglicht. Die Beschäftigung mit einer Musik, die der Lebenswelt der meisten Menschen nahesteht, einer Unterrichtsorganisation, die der Eigeninitiative der Lernenden viel Raum gibt, vereint mit den Möglichkeiten digitaler Lernumgebungen, scheint den didaktischen und methodischen Innovationen entgegen zu kommen.

Entworfen wurde ein Setting, in dem sich die Teilnehmenden an Musikschulen über ein Semester auf vielfältige Weise mit Songwriting auseinandersetzen. Zwei kommunale Musikschulen erweiterten dafür ihr Angebot um einen entsprechenden Kurs, der breit ausgeschrieben und je zwei Mal (2018/19 und 2019/20) durchgeführt wurde. Er war kostenfrei und ohne Altersschränkungen, allerdings wegen der notwendigen aufwendigen Infrastruktur auf acht Personen begrenzt. Einer der Projektmitarbeiter fungierte als Lehrkraft. Allen Teilnehmenden wurde für die Laufzeit des Kurses ein Tablet zur Verfügung gestellt. Darüber war auch der Zugang zu einer Lernplattform auf Basis des Learning Management System *moodle* ([moodle 2018](#)) möglich, die Teil der semi-strukturierten Lernumgebung ist.

So war für die Teilnehmenden ein ständiger Zugriff auf die durch den Kursleiter zur Verfügung gestellten Lerninhalte sowie weitere potenziell nützliche Online-Informationsquellen möglich. Ihnen wurde ermöglicht (und abverlangt) selbstständig zu entscheiden, wann und wie sie sich außerhalb der Präsenzzeiten

---

<sup>3</sup>Musikschulen in der Form kommunaler Trägerschaft sind kein Ort informellen Lernens (vgl. [Dohmen 2001](#), S. 18–20). Der Widerspruch, informelles Lernen auf Lernorte mit anderer Natur zu übertragen, prägte bereits die Projekte von Green.

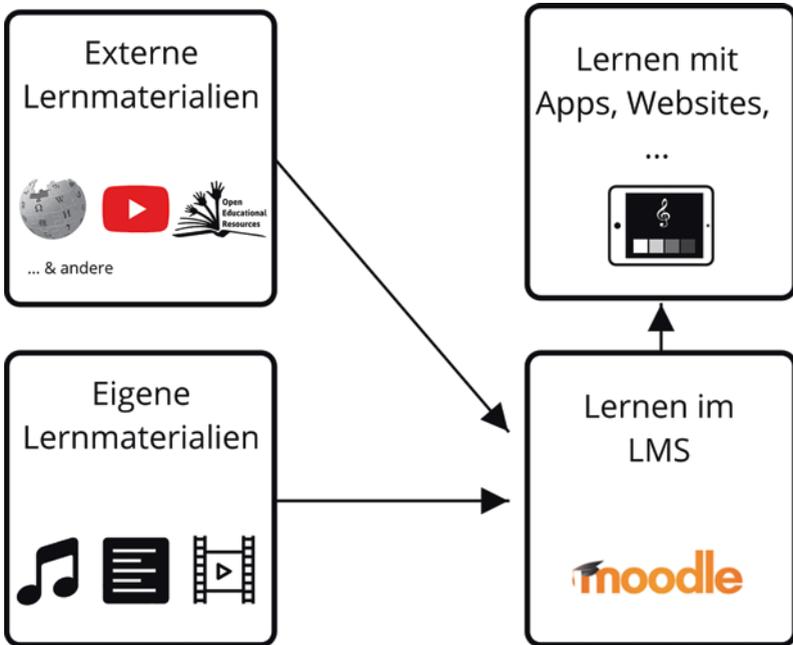
des Kurses mit musikbezogenen Inhalten beschäftigen. Dabei war ihnen auch freigestellt, welche Apps sie installieren und nutzen. Die Lehrkraft half in den Präsenzzeiten bei technischen oder musikalischen Problemen und stand beratend bei der Fokussierung der individuellen Lernziele zur Seite.

Durch dieses Vorgehen sowie die eigens erzeugten Lernblöcke (s. u.) wurden für die Teilnehmenden individuelle Lernwege sowie Lerngeschwindigkeiten ermöglicht, da so die Lernenden unabhängig von den anderen bestimmen konnten, welche Inhalte sie zu welchem Zeitpunkt betrachten. Dieses Setting sorgte dafür, dass die Lernenden größtenteils selbstständig für die Erarbeitung der Inhalte zuständig waren und somit mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernahmen (vgl. Strategie der KMK 2016).

Für die Inhalte auf der Lernplattform des *musicalytics*-Projekts wurden die technischen Möglichkeiten computergestützten Lernens genutzt. Wenn Lernende eigene Wege beschreiten sollen, darf die Lernumgebung keine lineare Reihenfolge vorgeben. Anstatt Lektionen zu thematisch begrenzten Subthemen sequenziell aufzubauen (Beispiel: Im Subthema „Harmonik“ folgt auf Lektion A – „Akkorde und Tongeschlecht“ Lektion B – „Pop-Kadenzen“), sollten einzelne, sehr klein gehaltene Lernblöcke (vgl. Wiley 2002) verfügbar gemacht werden, die frei kombinierbar und nicht in einer bestimmten Abfolge zu bearbeiten sind. Durch eine innere Abgeschlossenheit – ein Lernblock ist prinzipiell für sich allein genommen verständlich – und viele Hyperlinks sollen die Teilnehmenden angeregt werden, selbst zu entscheiden, welche Richtung sie beim Lernen einschlagen. Dazu ist freilich metakognitives Wissen von Nöten. Fehlt Lernenden Vorwissen, das sie zum Verständnis eines Lernblocks benötigen, müssen sie sich erst dessen bewusst werden und dann entsprechend zielgerichtet handeln, um sich das fehlende Wissen anzueignen.

Neben den gestalteten Lerninhalten wird auf externe Informationsquellen verwiesen (s. Abb. 5.1). Im Sinne der genannten „metacognitive awareness“ über die eigenen Bedürfnisse konnten Lernende auch selbst Lernmaterialien zur Erreichung der eigenen Lernziele suchen und nutzen. Der besondere Ansatz der Datenerhebung (s. u.) im *musicalytics*-Projekt macht es möglich, auch solche Lernwege außerhalb der kontrollierten Umgebung des „learning management systems“ (LMS – s. Abb. 5.1) zu verfolgen.

Allerdings bleibt die Frage, ob Lernende in solchen digitalen Lernumgebungen tatsächlich so lernen, wie idealtypisch angenommen und auf ähnliche Weise von Green beschrieben wird. Entwickeln sie Lernstrategien, die das Potenzial ausschöpfen oder sind sie von der Fülle überfordert und springen bei geringer Verarbeitungsstärke oder „lost in hyperspace“ (Heiß 2007) von Angebot zu Angebot?



**Abb. 5.1** Struktur der Lernmaterialien in *musicalytics*. Eigens erstellte sowie frei verfügbare Inhalte werden im LMS hinterlegt. Links führen auf externe Ressourcen (© musicalytics)

## Datenerhebung

Der Gegenstand „informelles Lernen“ erfordert innovative Methoden der Datenerhebung und -auswertung, denn diese Form des Lernens findet vorwiegend außerhalb von Bildungsinstitutionen statt, also in Umgebungen, die für eine Datenerhebung nur schwer zugänglich sind. Um diesem Problem zu begegnen, wendete das Projekt-Team einen Mix aus unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden an und versucht, die so entstandenen diversen Datenarten in der Analyse zu kombinieren.

Zur Rekonstruktion und Analyse von Lernwegen der Lernenden wurden sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsverfahren genutzt: Einerseits erfasste das LMS Log-Daten. Diese Datenart wird insbesondere innerhalb der Forschungszweige Educational Data Mining sowie der Learning Analytics (Papamitsiou und Economides 2014) genutzt, um Lernaktivitäten großer Nutzerzahlen zu analysieren (Heuer und Breiter 2018). Die Erzeugung von Log-Daten funktionierte im LMS moodle nach Aktivierung automatisch und lieferte – mit

Login-Zeiten und abgerufenen Inhalten – Anhaltspunkte für das Lernverhalten der Probanden, allerdings nur innerhalb der Plattform. Es wurde jedoch angenommen, dass Lerninhalte auch außerhalb des kontrollierbaren LMS im Internet gesucht und abgerufen wurden, wie z. B. App-Repositorien, die eine Vielzahl von Apps zum Üben, Musizieren und Musiklernen bieten. Pardo und Kloos (2011) beschreiben die Forschung im Bereich Learning Analytics als „LMS-zentriert“: Die ausschließliche Verwendung von Daten aus einem LMS könnte die Ergebnisse auf einen kleinen Teil der Aktivitäten der Studierenden beschränken. Für ein umfassendes Bild der Lernaktivitäten sind über die Log-Dateien des LMS hinaus also zusätzliche Daten notwendig.

Das Sammeln von Log-Daten außerhalb des LMS stellt eine technische Herausforderung dar. Die betriebssystemeigene Protokollierung der Nutzung mobiler Anwendungen auf Tablet-Computern ist begrenzt auf eher technische Systemereignisse. Daraus etwa Aktionen abzuleiten, die in einer bestimmten App ausgeführt werden, wird kaum möglich sein. Deshalb entwickeln die Forscherinnen und Forscher des Projekts *musicalytics* eine Methode zur Datengenerierung, die unabhängig von der Implementierung von Log-Mechanismen funktioniert (vgl. Krieter und Breiter 2018): Der Tablet-Bildschirm der Teilnehmenden wird dauerhaft im Hintergrund aufgezeichnet.<sup>4</sup> Anhand dieser Bildschirmvideos lassen sich die meisten Wege und Aktionen während der Benutzung des Tablets nachvollziehen. Da im beschriebenen Setting 15 Teilnehmende über mehrere Monate hinweg mit den Geräten lernen, kann von Videomaterial im hohen dreistelligen Stunden-Bereich ausgegangen werden. Angesichts einer solchen Datenfülle müssen Teile der Auswertung automatisiert ablaufen.

## Datenauswertung

Um die Gesamtheit des Videomaterials analysieren zu können, wird auf Methoden des maschinellen Lernens zurückgegriffen. Die Bildschirmvideos werden automatisiert nach bestimmten Ereignissen durchsucht, um Log-Dateien zu erstellen. Dabei lassen sich die Ereignisse selbst definieren und in Bezug zur jeweiligen Fragestellung anpassen. So ist es etwa möglich, das Ereignis „Mixer bedienen“ in einer DAW-App<sup>5</sup> zu definieren und das Videomaterial danach durch-

---

<sup>4</sup>Erwähnt sei, dass mit dieser Datenerhebung komplexe Probleme des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung berührt sind und adressiert wurden.

<sup>5</sup>DAW („digital audio workstations“) sind integrierte Computeranwendungen zur Produktion, Aufnahme und Abmischung von Tonaufnahmen, die inzwischen auch auf Tablets zur Verfügung stehen.

suchen zu lassen. Bringt man das so entstandene Teilergebnis mit Ergebnissen anderer Suchen in Verbindung, lassen sich Lernwege rekonstruieren. So könnte es im erwähnten Beispiel interessant sein zu beobachten, dass der Bedienung des Mixers das Anschauen eines YouTube-Tutorials zum Thema Mixing vorausging.

Techniken, die hier zum Einsatz kommen, sind etwa „optical character recognition“ oder „perceptual hashing“ (vgl. Krieter und Breiter 2018). Die Definition von Ereignissen erfordert eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit der beiden Teilprojekte, um die Methoden der Informatik und den musikpädagogischen Gegenstand zusammenzuführen. Das gesammelte Videomaterial der Teilnehmenden kann mehrfach mit jeweils veränderten Ereignisdefinitionen durchsucht werden, sollten die gesuchten Ereignisse nicht hilfreich bei der Beantwortung der Forschungsfragen sein. Auch wenn die Videos auf diese Art „durchsuchbar“ werden, braucht jede Suche viel Rechenzeit.

Die so entstandenen textbasierten Video-Log-Daten werden gemeinsam mit den anderen erhobenen Daten ausgewertet. Insgesamt stehen die folgenden Datenarten für Auswertung zur Verfügung (Abb. 5.2):

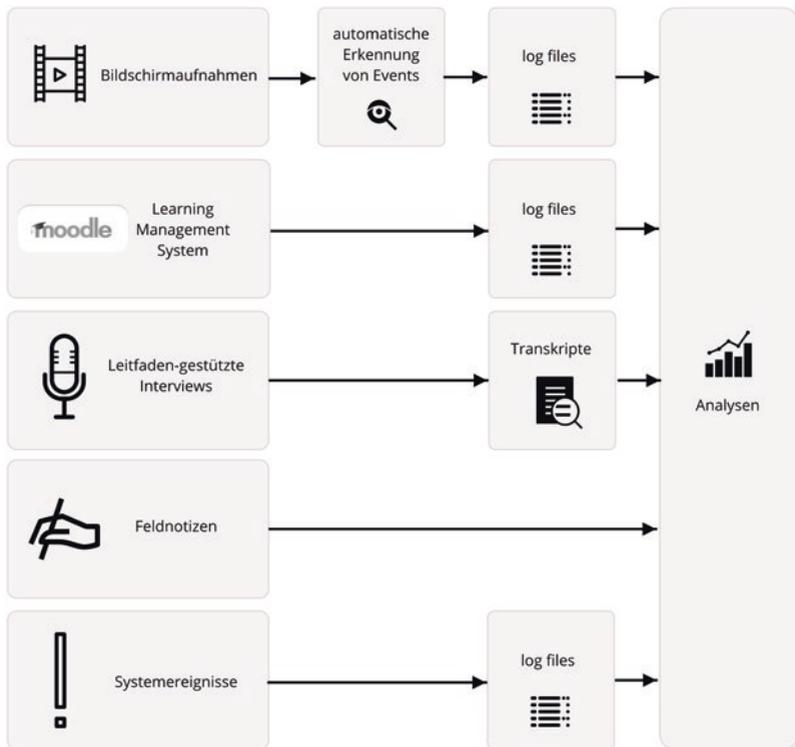
- Video-Log-Daten
- LMS-Log-Daten zur Nutzung der Lernplattform
- Transkripte von leitfadengestützten Teilnehmerinterviews über Erfahrungen im Kurs
- Feldnotizen des Kursleiters
- System-Ereignisse<sup>6</sup>

Ferner kann auch auf Teile des Videomaterials für eine händische videografische Analyse zurückgegriffen werden, sollte dies nötig sein.

Ein Schwerpunkt des Forschungsprojekts liegt auf der Erprobung der Methoden für eine Anwendung im Kontext der Kulturellen Bildung, speziell der musikalischen Bildung. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, wie diese verschiedenen Datenarten in Beziehung zueinander gesetzt werden können, um sich musikpädagogischen Fragestellungen zu nähern. Qualitative Methoden allein rekonstruieren subjektive Sichtweisen und machen Einstellungen

---

<sup>6</sup>Nur in der zweiten Kursphase (19/20) erhoben. Mittels des für Datenerhebungen auf Mobilplattformen entwickelten AWARE Framework (Ferreira 2013) wurden weitere Nutzungsdaten gesammelt, etwa „Screen-off-times“ oder Speicherbelegung. Diese Daten sollen in erster Linie die Daten aus anderen Quellen auf Korrektheit überprüfen, wurden jedoch bisher noch nicht ausgewertet.



**Abb. 5.2** Datenarten im Projekt (©musicalytics)

und Gedanken zugänglich. Es ist jedoch anzunehmen, dass eine Rekonstruktion von Lernverhalten mit dieser Methode nur ungenau möglich ist, insbesondere, wenn die Lernpraxen länger zurückliegen. Die verschiedenen (qualitativen und quantitativen) Datenarten können sich aber gegenseitig stützen. Berichtet ein Teilnehmer beispielsweise über frustrierende Lernerfahrungen mit einer bestimmten App, können Videos nach der Nutzung dieser App durchsucht werden, um die frustrierenden Momente auszumachen. Ferner könnte nach diesem Moment nun ein weiteres Ereignis erzeugt und gesucht werden, um zu überprüfen, ob dies auch bei anderen Lernenden vorgekommen ist. So geben die qualitativen Daten Hinweise auf interessante Datenpunkte in den Videorohdaten, nach denen dann gesucht werden kann.

Andersherum kann ein Nutzungsverhalten, welches in den Video-Logs sichtbar wird erst mithilfe der Interviewdaten gedeutet werden. So gibt es etwa Video-Daten, die das Aufrufen verschiedener Webseiten zeigen und dazwischen immer wieder lange Nutzungspausen aufweisen. Erst eine Aussage aus dem dazu gehörigen Interview klärt diese „Lücken“ auf: Die Teilnehmerin versucht das gelernte Wissen über Intervalle direkt auf ihrer Akustik-Gitarre nachzuvollziehen. Dies ist nur ein Beispiel für die Strategien, die verschiedenen Datenarten (vgl. Abb. 5.2) miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei werden nicht nur Video-Logs und Interviews, sondern auch die anderen Quellen eingesetzt, um sich den Forschungsfragen zu nähern.

---

### 5.3 Digitale Lernumgebung

Digitale Lernumgebungen können medienspezifische Eigenschaften digitaler Medientechnologien für das Lernen nutzbar machen. Vier dieser Eigenschaften werden in der Literatur zu e-Learning immer wieder hervorgehoben und waren auch im *musicalytics*-Projekt relevant für die Konzeption der Lernplattform:

- Multitextualität/Multimedialität. Die kontrollierte simultane Einbindung verschiedener Textsorten (etwa Bild-, Schrifttext) bringt lernförderliche Effekte mit sich (vgl. Mayer 2017). Musik ist im Alltag häufig Bestandteil multitektextueller Verbände, es liegt also nahe, auch die Vermittlung von Musik multitektextuell zu gestalten.
- Hypertextualität. Ein Hypertext verbindet auf nicht-lineare Weise unterschiedliche Texte miteinander (vgl. Unz 2000). Dies ist für das vorliegende Vorhaben, welches bewusst keine Lernwege vorgeben will, von besonderer Relevanz.
- Kollaborative Vernetztheit. Gemeinsamem Lernen wird großes Potenzial zugeschrieben (vgl. Dillenbourg 1999).
- Musikmachen im weitesten Sinne ist häufig ein kollaborativer Akt; gemeinsames, digital vermitteltes Musizieren erlaubt produktives Lernen.
- Interaktivität. Interaktive Lernmaterialien können abstrakte Sachverhalte besser veranschaulichen (vgl. Rey 2009). Musik ist organisierte Schallveränderung im Zeitverlauf. Durch interaktive Manipulationsmöglichkeiten lassen sich gerade zeitliche Veränderungen auditiven Materials gut veranschaulichen.

Diese Eigenschaften bilden die konzeptuelle Grundlage der Lernumgebung. So wurden etwa Möglichkeiten geschaffen, gemeinsam an musikalischen Ideen zu arbeiten. Ferner werden interaktive Darstellungen bevorzugt, etwa um Musiktheorie zu erklären: Ein interaktiver, multimedialer Quintenzirkel lässt sich drehen und kann auf Knopfdruck den jeweiligen Akkord wiedergeben.

## Potenziale digitaler Lernumgebungen

Mit jedem Lernmedium verband und verbindet sich die Hoffnung, die Lernprozesse stärker an die individuellen Bedingungen der Lernenden anzupassen. Während es zunächst in erster Linie um den Zugang zu einem individuellen Lernwerkzeug ging, wurden mit der Entwicklung des Internets und darauf aufbauend mit den sozialen Netzwerkdiensten Vermittler geschaffen, die eine Interaktion mit der Software und eine Kommunikation mit anderen Lernenden erlaubt. In den letzten Jahren haben sich so Lernplattformen herausgebildet, die sowohl Selbststeuerung als auch einen Community-Ansatz durch Vernetzung bieten, wie etwa bei moodle, Stud.ip oder Ilias als dedizierte LMS oder auch die nicht explizit zum Lernen gedachten Plattformen Facebook und YouTube. Insbesondere durch Letztere finden womöglich Expertisierungsprozesse von Laien statt, die sich auch auf den Kompetenzerwerb im Bereich der Musik erstreckt (Rummler und Wolf 2012; vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2019).

Alle Ansätze zur Individualisierung von Lernprozessen orientieren sich am gleichen Prinzip wie bei den sozialen Netzwerkdiensten: Sie machen sich die expliziten Daten der Nutzerinnen und Nutzer sowie ihre impliziten Bewegungsspuren zunutze. Auf dieser Basis können Pfade rekonstruiert und Lernaktivitäten überwacht werden. Mithilfe von Algorithmen lassen sich dann Feedbacks generieren sowie Empfehlungen für weitere Inhalte kreieren. Ob und wie semi-strukturierte Lernumgebungen und informelle Online-Lernorte den individuellen Kompetenzerwerb steigern lassen, bleibt jedoch unklar. Es scheint auch davon abhängig, wer die Algorithmen wie konzipiert und programmiert und welche (Vor)Urteile (Heuer 2017) und Erwartungen an die Lernenden darin kodiert wurden. Folgt der Algorithmus der Logik „immer höher, immer weiter“, also werden den Lernenden kontinuierlich abhängig von ihrem Lernstand vermeintlich schwerere Aufgaben gestellt, oder bekommen die Lernenden „more of the same“? Ferner hängt es von der pädagogisch-didaktischen Gestaltung ab, ob und wie sich Lernerfolg einstellen könnte.

## 5.4 Perspektiven – Was sind neue Perspektiven für die Forschung zur Kulturellen Bildung?

Digitale Medien sind mittlerweile als Lehr- und Lernmittel, aber auch als Instrumente kreativen Ausdrucks, Bestandteil informeller wie formaler Kulturellen Bildung. Ihre Betrachtung ist für ein Verständnis von Bildungsprozessen wichtig und nötig. Mit den hier vorgestellten Ansätzen lassen sich einige dieser Prozesse sichtbar machen.

Für Fragen, die diesen Prozessen im Kontext digitalen Lernens nachgehen, scheint eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aus BildungsforscherInnen und InformatikerInnen hilfreich. Mit der dargestellten Projektstruktur und der Verbindung musikpädagogischer wie informationswissenschaftlicher Fragestellungen versucht das Projekt *musicalytics* einerseits einen Beitrag zur Aufklärung der Mechanismen des digitalen, semi-strukturierten Musiklernens in Abhängigkeit des gewählten Instruktionsdesigns zu leisten und andererseits Methoden zu erproben, die Lernprozesse in solchen Umgebungen viel detaillierter aufzeigen können, als es mit Server-Logs oder rekonstruktiven Methoden allein möglich ist.

Die sich damit eröffnende Fülle an neuen Methoden für die Disziplinen ist jedoch noch nicht ausgereizt. *Musicalytics* versucht, einen Beitrag zu leisten, musikalisch-informelle Lernwege besser aufzeichnen und verstehen zu können. Das Projekt bedient sich dazu bisher in der kulturellen Bildungsforschung kaum genutzter Methoden der Datenerhebung und -auswertung.

---

## Literatur

- Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2015). The relation between assessment for learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33–46.
- Bellhäuser, H. (2016). *Fostering Self-Regulated Learning Online. Dissertation*. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Breiter, A., & Hepp, A. (2018). Die Komplexität der Datafizierung: zur Herausforderung, digitale Spuren in ihrem Kontext zu analysieren. In C. Katzenbach, C. Pentzold, S. Kannengießer, M. Adolf, & M. Taddicken. (Hrsg.), *Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien*. Berlin, 27–48.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dillenbourg, P. (Hrsg.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Advances in learning and instruction series*. New York: Pergamon.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ferreira, D. (2013). *AWARE: A mobile context instrumentation middleware to collaboratively understand human behavior*. Oulu: University of Oulu.
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Video-studie*. Berlin: Lit.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 63–84). London: Taylor & Francis.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education. Ashgate popular and folk music series*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2017). Can the adoption of informal approaches to learning music in school music lessons promote musical progression? *British Journal Music Education*, 34(2), 127–151.
- Herold, M., & Landherr, B. (2003). *SOL – selbstorganisiertes Lernen Ein systemischer Ansatz für den Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Heiß, A. (2007). *Desorientierung beim Lernen mit Hypermedien*. Münster: Waxmann.
- Heuer, H. (2017). *Beeinflussung durch Künstliche Intelligenz. gehalten auf der 34th Chaos Communication Congress.*, Leipzig. [https://media.ccc.de/v/34c3-8811-beeinflussung\\_durch\\_kunstliche\\_intelligenz](https://media.ccc.de/v/34c3-8811-beeinflussung_durch_kunstliche_intelligenz). Zugegriffen: 29. Nov. 2019.
- Heuer, H., & Breiter, A. (2018). Student success prediction and the trade-off between big data and data minimization. Digitalisierung(wahn)Sinn? In D. Krömker & U. Schroeder (Hrsg.), *Die 16. E-Learning Fachtagung Informatik Lecture Notes in Informatics (LNI)*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft für Informatik.
- Heyer, R., Palentien, C., & Wachs, S. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karlsen, S. (2017). Music appropriation in informal learning contexts. In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (S. 37–56). Bielefeld: transcript.
- Krieter, P., & Breiter, A. (2018). Analyzing mobile application usage: Generating log files from mobile screen recordings. In L. Bailie (Hrsg.), *Proceedings of the 20th international conference on human-computer interaction with mobile devices and services* (S. 1–10). New York: ACM.
- KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt*. Berlin: Strategie der Kultusministerkonferenz.
- Lievrouw, L. (2011). *Alternative and activist new media*. Cambridge: Polity Press.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403–423.

- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141*, 98–102.
- Moodle 3.5 (2018). <https://moodle.org/>. Zugegriffen: 19. März 2020.
- Narita, F. M. (2016). Informal learning in action. The domains of music teaching and their pedagogic modes. *Music Education Research, 19*(1), 29–41.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. (2014). Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. *Educational Technology & Society, 17*(4), 49–64.
- Pardo, A., & Kloos, C. D. (2011). Stepping out of the box: Towards analytics outside the learning management system. In P. Long (Hrsg.), *Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge*. (S. 163–167). New York: ACM.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2019). *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Rey, G. D. (2009). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Bern: Huber.
- Rosenbrock, A. (2000). Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands. Eine empirische Untersuchung. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 88–107). Essen: Die Blaue Eule.
- Rummler, K., & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stadler, R. Maier, & T. Hug (Hrsg.), *Media, knowledge and education: Cultures and ethics of sharing* (S. 253–265). Innsbruck: Innsbruck Univ. Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*, 113–125.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Hrsg.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Unz, D. (2000). *Lernen mit Hypertext. Informationssuche und Navigation*. Münster: Waxmann.
- Wiley, D. A. (Hrsg.). (2002). *The instructional use of learning objects*. Bloomington: Association for Educational Communications & Technology.
- Winters, F. I., Greene, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review, 20*(4), 429–444.

---

**Teil II**  
**FORSCHUNGSMETHODEN**



# Körperlich-sinnliche Welterzeugung erforschen – Methodische Reflexionen zur Entwicklung eines analytischen Modells Kultureller Bildung im Tanz

# 6

Yvonne Hardt, Martin Stern, Nils Neuber,  
Claudia Steinberg, Lea Spahn, Miriam Leysner,  
Esther Pürgstaller und Helena Rudi

## Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein praxeologisches Forschungsdesign vor, durch das Tanz(-vermittlung) in seinen Vollzugswirklichkeiten -empirisch befohrt werden kann. Das in dem Forschungsprojekt entwickelte Analysemodell kann Tanz(-vermittlung) als diskursiv geprägtes und materielles Geschehen

---

Y. Hardt (✉)

Hochschule für Musik und Tanz Köln, Köln, Deutschland

E-Mail: [yvonne.hardt@hfmt-koeln.de](mailto:yvonne.hardt@hfmt-koeln.de)

M. Stern · L. Spahn

Soziologie der Bewegung und des Sports,

Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland

E-Mail: [martin.stern@uni-marburg.de](mailto:martin.stern@uni-marburg.de)

L. Spahn

E-Mail: [lea.spahn@uni-marburg.de](mailto:lea.spahn@uni-marburg.de)

N. Neuber · E. Pürgstaller

Institut für Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport,

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

E-Mail: [nils.neuber@uni-muenster.de](mailto:nils.neuber@uni-muenster.de)

E. Pürgstaller

E-Mail: [esther.puergstaller@uni-muenster.de](mailto:esther.puergstaller@uni-muenster.de)

entlang von acht Kategorien analytisch aufschlüsseln und multi-dimensional perspektivieren. Bildungsrelevante Momente im Rahmen Kultureller Bildung werden damit als transsituativ und -sequenziell konzeptioniert.

---

## 6.1 Einleitung

Körperlich-sinnliche Dimensionen Kultureller Bildung sind in den letzten Jahren zunehmend in den Blick der Forschung gerückt, insbesondere vor dem Hintergrund ästhetischer und transformativer Bildungsverständnisse, die Bildung als eine Bearbeitung von Welt- und Selbstverhältnissen begreifen (Klinge 2010, 2014; Koller 2011; Stern 2011, 2012). Tänzerische Lehr- und Lernpraktiken scheinen dabei ein exemplarisches Feld zu sein, um die methodischen Herausforderungen solcher Forschung zu perspektivieren. In diesem Beitrag werden entsprechend die Potenziale eines praxeologisch orientierten Forschungsdesigns anhand eines analytischen Modell exemplifiziert, welches in der ersten Forschungsphase des vom BMBF geförderten interdisziplinären Verbundprojekts „KuBiTanz – Kulturelle Bildungsforschung im Tanz“<sup>1</sup> entwickelt wurde.

---

<sup>1</sup>Das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt wurde gemeinsam von Prof. Dr. Yvonne Hardt (Hochschule für Musik und Tanz Köln), Prof. Dr. Nils Neuber (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Dr. Claudia Steinberg (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) und Prof. Dr. Martin Stern (Philipps-Universität Marburg) geleitet.

---

C. Steinberg  
Institut für Tanz und Bewegungskultur,  
Deutsche Sporthochschule Köln, Köln, Deutschland  
E-Mail: [c.steinberg@dshs-koeln.de](mailto:c.steinberg@dshs-koeln.de)

M. Leysner  
Köln, Deutschland  
E-Mail: [m.leysner@choreo.de](mailto:m.leysner@choreo.de)

H. Rudi  
Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik/Sportdidaktik,  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland  
E-Mail: [hrudi@uni-mainz.de](mailto:hrudi@uni-mainz.de)

## 6.2 Kulturelle Bildung und Tanz erforschen

Die Erforschung Kultureller Bildung ist mittlerweile ausgesprochen ausdifferenziert. Insbesondere im Kontext eines kunstorientierten Ansatzes werden an Gegenstandsfelder wie Musik, Theater und Tanz weitreichende Bildungsansprüche und Wirkungsbehauptungen herangetragen, die grundlegend mit Potenzialen körperlich-sinnlicher Mensch-Weltbezüge argumentieren (Liebau und Zirfas 2008). „Der“ Tanz scheint als leibliches, erlebnisbezogenes Phänomen als Medium Kultureller Bildung geradezu prädestiniert (Westphal 2009; Klinge 2010; Bischof und Nyffeler 2014). Lebensweltliche Erfahrungen werden im und mit dem Körper ermöglicht, verarbeitet und artikuliert. Insofern Tanz über alltägliche Routinen und Normierungen hinausweise, eröffnet dies vielfältige Gelegenheiten für den Bruch mit bestehenden Ordnungen (u. a. der Wahrnehmung, der Deutung von Körperlichkeiten und Bewegungen), die in mehrdimensionalen Prozessen auf motorischer, sozial-emotionaler und kognitiver Ebene erfahren werden (Behrens 2011; Pürgstaller 2020) – und dabei neue, individuelle Möglichkeitsräume eröffnen können (Westphal 2009; Klinge 2010; Stern 2011).

Allerdings werden Tanzpraktiken eher pauschal eine Vielzahl bildsamer Dimensionen zugeschrieben, beispielsweise dass Tanz Sprachbarrieren und andere Hemmschwellen kulturellen Zugangs niedrig halte (Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen, 2009). Gegenüber weitgehend deklarativen Zuschreibungen ist eine wissenschaftlich fundierte und bildungstheoretisch fokussierte Systematisierung des breiten Angebotsraumes Tanz bisher ebenso ein Desiderat, wie die Entwicklung domainspezifischer Instrumente qualitativer und quantitativer Forschung.

Beide Problemfelder hat das Verbundprojekt „KuBiTanz“ bearbeitet. Auf der Basis eines Mixed-Methods-Designs zielte es darauf ab, interdisziplinäre Perspektiven (tanzkünstlerische, -pädagogische, -didaktische und -bildungssoziologische) als zentralen Teil methodischer Vorgehensweise fruchtbar zu machen. Übergeordnetes Ziel des interdisziplinären Verbundprojektes war es, eine differenzierte Grundlage und methodische Basis für die Erforschung von Tanzvermittlungskonstellationen sowie Instrumente zur Erfassung der Wirkung kultureller Bildungsdimensionen zu entwickeln. Somit soll eine empirisch fundierte und reflektierte Forschung zum Tanz in Hinblick auf seine Potenziale zur Kulturellen Bildung gefördert und Tanz langfristig in seiner Vielfalt in schulischen und außerschulischen Kontexten als wichtige Kraft Kultureller Bildung unterstützt werden. Grundlegend für das Projekt war die Annahme, dass es nicht „ein“ Verständnis von Tanz gibt, sondern dass Ziele, Inhalte und Vermittlungsmethoden tänzerischer Praktiken grundlegend differieren. In einer

zweiten Phase stand die Entwicklung domainspezifischer Instrumente im Mittelpunkt. Damit reagiert das Forschungsvorhaben auf grundlegende Desiderate kultureller Bildung im Tanz (Neuber et al. 2020; Stern et al. 2020; Pürgstaller et al. 2020).

## **Methodische Vorgehensweise und methodologische Reflexion**

In der Forschung zur Kulturellen Bildung ist immer wieder eine Entwicklung von methodischen Zugängen gefordert worden, die den komplexen theoretischen bzw. methodologischen Überlegungen folgend eine angemessene und fundierte Forschungspraxis ermöglichen (Fink et al. 2015; Rat für kulturelle Bildung 2015; Rittelmeyer 2014). In einer ersten gemeinsamen Forschungsphase aller Verbundpartner fokussierte das Projekt auf die Entwicklung eines analytischen Modells zur Praxis der Tanzvermittlung, das die Diversität und Komplexität des Feldes, seiner Gegenstandsverständnisse und Vermittlungspraktiken systematisch zu erfassen hilft und auf Potenziale einer Förderung Kultureller Bildung hin analysiert. In dieser Phase galt es, die diversen Gegenstandsverständnissen und Praktiken tänzerischer Vermittlung als komplexe Figurationen praxeologisch und diskursanalytisch zu erfassen, zentrale Parameter und Fragestellungen herauszuarbeiten und in einem „tanzspezifischen Analysemodell“ zusammenzufassen.

Dabei wurden in einem rekursiv angelegten Forschungsdesign die körperlich-materiellen Vollzugswirklichkeiten von Tanzvermittlung und nicht lediglich die didaktischen und pädagogischen Konzepte in den Blick genommen. Im Rahmen eines ethnographischen Zugangs (60 teilnehmende Beobachtungen, 16 episodisch-narrative Interviews und Experten\*inneninterviews) (vgl. Friebertshäuser und Prengel 1997; Lamnek 2010; Flick et al. 2012) und einer multimethodischen Auswertung der Daten<sup>2</sup> konnte so die hohe Diversität des

---

<sup>2</sup>Die Auswertung der Daten erfolgte induktiv in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) mittels offener Codierung und zirkulärem Aufbrechen der Beobachtungs- und Befragungsdaten. Die dabei vorwiegend thematisch erschlossenen In-Vivo-Codes werden in Anlehnung an Glaser und Strauss (1967) zu theoretischen Codes weiterentwickelt und das Datenmaterial entlang dieser abermals aufgebrochen. Darüber hinaus werden thematische Fokussierungen durch bildungstheoretische Dimensionen vorgenommen (u. a. formbezogenes vs. taskbezogenes Arbeiten, Explorieren vs. Experimentieren, Arbeit mit Einschränkungen) sowie mittels Fragen nach kompositorischen Strategien, Partizipation/Selbst-Beteiligung, Diversität von Leistungskonzepten, Identität

Feldes in Bezug auf a) das Gegenstandsverständnis Tanz, b) die biographischen Reisewege der Teilnehmer\*innen, c) die didaktisch-methodischen Arbeitsweisen und d) die Relevanzen in Bezug auf bildungstheoretische Potenziale aufgezeigt werden. Zum anderen konnte eine methodologische Reflexion vorangetrieben werden: Der Prozess der Erhebung und Auswertung speiste sich nicht allein durch ein rekursives Verfahren, sondern darüber hinaus konnte die Interdisziplinarität des Teams durch Tandemphasen der teilnehmenden Beobachtung sowie die Mehrperspektivität didaktischer, pädagogischer, körper- und bildungssoziologischer sowie tanzwissenschaftlicher Expertisen *produktiv-irritierend* fruchtbar gemacht werden. So offerierte gerade die Mehrperspektivität wechselseitig (ver-)störende Perspektivierungen, die für die Reflexion der an die Empirie herangetragenen (impliziten) wissenschaftlichen Setzungen sowie für die Entwicklung von Kategorien und ein Analysemodell genutzt werden konnten. Die perspektivierenden Kategorien und analytischen Ebenen des Analysemodells bildeten die Grundlage zur Entwicklung qualitativer und quantitativer Forschungsinstrumente in der zweiten Phase des Verbundprojektes.

Zugleich galt es, ein kombiniertes Forschungsdesign aus praxeologischer Perspektivierung sowie eine Situations- und Diskursanalyse für die Fragestellung zu spezifizieren, um institutionelle Rahmungen (pädagogische Konzepte, implizite/explicite Tanzverständnisse und Bildungsdiskurse) sowie konkrete Vermittlungspraktiken (Konstellationen von Zielen-Inhalten-Methoden, Lehr-/Lernprozesse, Aneignungs- und (Um-)Deutungsprozesse, didaktisch-methodische Vorgehensweisen) *domainspezifisch* untersuchen zu können. Ausgangspunkt und Erkenntnisinteresse richten sich dabei auf die Praxis „in ihrer materiellen Vollzugswirklichkeit“ (Schäfer und Daniel 2015, S. 43).

Im Folgenden werden wir anhand von zwei Szenen aus unseren Beobachtungen, in denen ähnliche Aufgaben bearbeitet wurden, aufzeigen, wieso es von zentraler Bedeutung für die Erforschung Kultureller Bildung und Tanz ist,

---

und Reflexivität in Bezug auf Bewegung, die als grundlegend für die weiteren Zielstellungen gelten. In Anlehnung an Kelle und Kluge (1999) werden dazu Fallrekonstruktionen und Fallkontrastierungen vorgenommen, die zur empirisch begründeten Entwicklung von Typen führen sollen. Damit soll die Spannung zwischen einem „Eintauchen“ in das empirische Material und einer theoretischen Fokussierung von Themen und Kategorien produktiv gemacht werden, indem explizit theoretische Fragen in den Prozess der Datenanalyse einbezogen werden (vgl. Ezzy 2002, S. 104–107) und um im Sinne einer „Methodologie der Praxeologisierung“ (Schmidt 2012, S. 26) theoretische Annahmen durch die Empirie gegenzulesen.

Praxis als Vollzugswirklichkeit zu analysieren und die Analyse nicht (allein) auf pädagogische Konzepte zu richten: einerseits, um exemplarisch aufzuzeigen, wie Kategorien aus dem Material emergieren und andererseits, wie sie als Folie dienen können, um andere Beobachtungen methodisch zu leiten und für die weitere Wahrnehmungsschulung tanzspezifische Parameter fokussiert werden können.

## **Vollzugwirklichkeiten tänzerischer Vermittlungs- und Aneignungspraxis aufschlüsseln**

*In einer Einheit mit fortgeschrittenen, jungen Tänzer\*innen wird nach einer Phase der improvisierten Eigenarbeit kurz zur Reflexion innegehalten. In der gemeinsamen Beobachtungsteilung aller Teilnehmenden (TN) wird identifiziert, dass sich alle TN ungefähr gleich schnell bewegen und dies zudem in einem mittleren Tempo geschieht. Darauf schlägt die Lehrperson eine andere Aufgabe vor. Jeweils ein\*e beliebige\*r TN soll eine Zahl rufen zwischen 1–10. Mit der Zahl ist die relative Dauer gegeben, die die TN nun haben, um jeweils zum Boden bzw. nach oben zu kommen. Das verändert das Geschwindigkeitsspektrum aller TN, z. B. von sehr langsamen Bewegungen nach unten (bei der 10), zu schnellen nach oben (auf 1); zudem zeigen sich abrupte, zuvor nicht gesehene Tempowechsel. Zunehmend wird ein Spaß am Spiel, an Kontrasten und am gegenseitigen Herausfordern aller TN über den Verlauf der Aufgabe sichtbar. Nach einer Weile fordert die Lehrperson die TN auf, ihre vorherige improvisatorische Bewegungsrecherche fortzusetzen. Nun ist auch in dieser eigenständigen Improvisation eine deutliche Varianz in den Bewegungstempi sichtbar. Die TN arbeiten an Extremen (sehr, sehr langsam oder schnell), die zudem länger gehalten werden. Trotz einer größeren Tempo- und Bewegungsvarianz der Einzelnen in der Eigenarbeit zeigt sich eine Atmosphäre stärkerer Gruppenzugehörigkeit und eine erhöhte Aufmerksamkeit/Differenziertheit aller ist wahrnehmbar.*

Die beschriebene Szene könnte sich in Bezug auf die attestierten Wirkungsdimensionen von Tanz (siehe oben) einordnen lassen: Hier wurden Parameter tänzerischen und körperlichen Tuns und Wahrnehmens in der Reflexion und in der Praxis nachvollzogen, sinnliche Qualitäten bearbeitet und neben der verbalen Reflexion gelang es auch in der ‚stillen‘ Übertragung, das reflexive Potenzial (hier im Sinne von Transfer einer erarbeiteten Bewegungsqualität und -variation auf eine andere Bewegungsaufgabe) körperlicher Praxis zu erfahren.

Wie voraussetzungsvoll ein solcher Transfer allerdings ist und dass es nicht *per se* die Aufgabe selbst ist, die solche (körperlich) reflexiven Spielräume von Wahrnehmungen und Bewegungen eröffnet, macht der Vergleich mit einem anderen Kontext deutlich. So beobachten wir eine nahezu gleiche Aufgaben-

stellung in einem Workshop mit ebenfalls sehr tanzerfahrenen Jugendlichen. Die Aufgabe ist dabei Teil einer Aufwärmphase, die aus drei Aufgaben bestand: Zunächst sollen die TN durch den Raum laufen und diesen und die anderen TN wahrnehmen, dann folgt die oben bereits beschriebene Aufgabe. Im Anschluss sollen die TN über den Boden rollen.

*Bei der Aufgabe mit dem Zahlenwert gibt es eine Vielzahl von Umsetzungen zu beobachten: Da sind die Jugendlichen, die sich bei der Aufgabe trotz hoher Zahl schnell auf den Boden bewegen und dann dort den Rest der Zeit verharren oder Bewegungen am Boden ausführen. Es gibt wiederum jene, die sich anfangs gar nicht Richtung Boden orientieren, sich dafür aber durchaus viel bewegen und darüber ihre tänzerischen Kompetenzen zeigen (z. B. raumgreifende oder weiche Armbewegungen, Isolationsfähigkeiten aus dem Breaking) und dann – kurz bevor die Zielzahl erreicht ist – sich schnell zum Boden begeben. Die Aufgabenstellung hat über die gesamte Dauer der Ausführung wenig Einfluss auf das Bewegungstempo der TN mit wenigen Ausnahmen von Zahlen wie 1 und 2. Die Lehrperson gibt keinerlei Feedback oder weitere Erklärungen zu der Aufgabe. Nach einiger Zeit fordert die LP auf, ins Rollen über den Boden überzugehen. Dass die TN sich dabei mit Tempo(-varianz) auseinandersetzen, ist nicht erkennbar.*

In Bezug auf diese dreiteilige Aufgaben-Sequenz könnte sicherlich argumentiert werden, dass diese nicht nur darauf zielt, den Körper „warm zu machen“, sondern unterschiedliche körperlich-sinnliche Wahrnehmungs- und Bewegungsdimensionen avisiert, beispielsweise das Sehen und Wahrnehmen von Raum und Zeitlichkeit in unterschiedlichen Bewegungsformen und Levels. Wie sieht aber die Vollzugswirklichkeit dieser Aufgabe in dieser Konstellation aus, wie unterscheidet sie sich vom ersten Beispiel? Und was lässt sich daraus übergeordnet methodisch ableiten? Es wird sich zeigen, dass sich Vollzugswirklichkeiten – verstanden als Etwas, das in jeder Situation aufs Neue und von allen menschlichen wie nicht-menschlichen materiellen Teilnehmerschaften immer wieder aufs Neue hervorgebracht wird – grundlegend und gewinnbringend von einer bloßen Analyse (theoretischer) Konzepte von Tanz unterscheiden.

## **Vergleichende Perspektivierungen: Differenzen analytisch fruchtbar machen**

Für das relative „Gelingen“ oder die „Auswirkung“ der Aufgabe im ersten Beispiel ist die Einbettung in eine Sequenz von Aktionen von großer Bedeutung, zu der vor allem der selbstreflektierte „Missstand“ in einer zuvor ausgeübten Improvisation zählt. Die Aufgabe gewinnt ihre Relevanz in Bezug auf das, was davor passiert. Damit ist den Teilnehmenden das Ziel der Aufgabe deutlich,

weil es sich dynamisch als Reaktion auf das Geschehen und die Reflexion der Teilnehmenden ergibt. So kann die anschließende Aufgabe auch ohne weitere Anweisungen und Feedback zu einem differenzierten Bewegungsverhalten führen, das bewegungstechnisch auch vorher möglich gewesen wäre, aber nicht herangezogen wurde. Auch das reflexive Potenzial in seinen unterschiedlichen Spielarten im Umgang mit dieser Aufgabe lässt sich nur über den Gesamtverlauf differenzieren. Neben dem verbalen Austausch wird körperliches Tun als sinnlich-körperliche Reflexion möglich, da ein verändert wahrgenommenes und ausgeführtes Bewegungsspektrum für alle fühl-, sicht- sowie ausfüh- und erkennbar wird. In der Aufgabe erarbeiten sich die Teilnehmenden nicht nur neue Bewegungstempi, sondern gestalten sie als gruppendynamisches System. Ohne dass diesem Beispiel hehre Bildungsrelevanz zugeschrieben werden soll, wäre diese Aufgabe sicherlich mit viel attestierten Zielen in Verbindung zu bringen, wobei hier vor allem spezifisch tänzerische ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsoptionen (Bewegung in ihrer Zeitlichkeit) erfahren und bearbeitet werden. Dies könnte dann als Kulturelle Bildung im Sinne einer ästhetischen Bildung zu fassen sein, deren reflexive Schleifen nicht nur Routinen sichtbar und bewusst machen, sondern darüber hinaus das Wahrnehmungs- und Bewegungsspektrum der Teilnehmenden transformiert oder zumindest erweitert, wie dies auch andere Beispiele schon beschrieben haben, um die Bildungsrelevanz von Tanz zu verdeutlichen (Klinge 2014; Stern et al. 2017).

Demgegenüber wird die Aufgabe im zweiten Beispiel nicht im gleichen Maße reflexiv gerahmt, sodass sich der Sinnhorizont der Aufgabe den Teilnehmenden nur bedingt oder sehr anders erschließt. Die Aufgabenstellung wurde im zweiten Beispiel nicht als ein Anlass zu Tempovarianz gesehen, sondern wird zielorientiert (statt prozessorientiert) interpretiert im Sinne von: Bei der Zahl soll man oben oder unten sein. Es können weder während noch vor der Aufgabe Momente beobachtet werden, die diesen Prozess reflektieren oder in Bezug zur eigenen Bearbeitung von Wahrnehmungs- oder Bewegungsweisen setzen. Die Struktur der Aufgabe ist zu der beobachteten Zeit statisch gesetzt. Ganz unbelassen davon, dass es weder immer gewollt bzw. notwendig sein muss, dynamisch zu reagieren, und dass es hier um den Anfang des Workshops ging, lässt sich konstatieren, dass die Jugendlichen zwar in viel stärkerem Maße mit ihren eigenen, mitgebrachten Bewegungspräferenzen arbeiten, diese werden jedoch weder direkt adressiert und bearbeitet, noch wird eine spezifische Verbindung dieser eigenen Bewegungsformen zur Aufgabe deutlich. Viele der damit aufgeworfenen Fragestellungen werden sicherlich auch in der Didaktik und der Konzeptualisierung von Bildungsanlässen thematisiert. Dazu gehören Fragen nach Verlauf und Struktur einer Einheit, wie Teilnehmende dort „abgeholt“ werden können, wo sie sind, in welcher Form Einschränkungen gegeben werden müssen, damit weder Beliebigkeit überfordernd wirkt, noch ein-

fach in der vermeintlichen „Freiheit“ nur das reproduziert wird, was schon gekonnt wird (Foster 2002; Klinge 2004; Stern 2011; Neuber et al. 2020). Allerdings lassen sich diese Fragen nur spezifizieren, wenn die jeweils differenten Aneignungen der Teilnehmenden in den Blick rücken und diese auch bewegungsanalytisch im Vermittlungsvollzug und als Gruppenkonstellationen betrachtet werden.

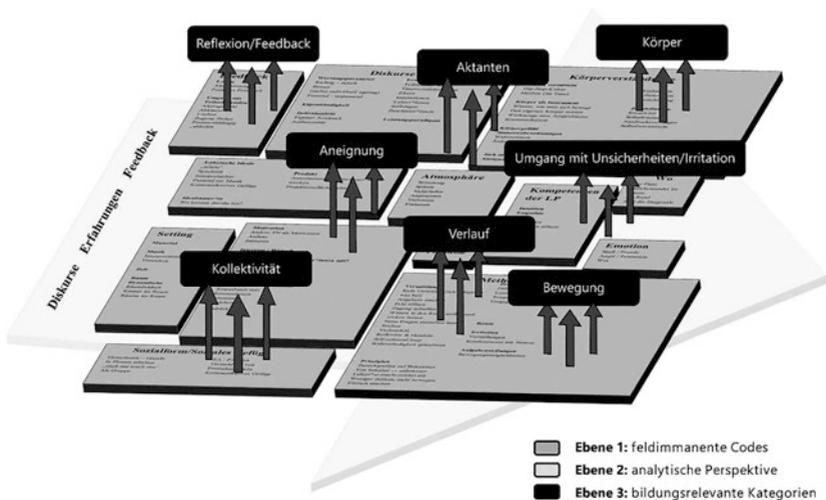
Dabei ist sicherlich relevant, dass im ersten Beispiel die Gruppe seit längerem zusammenarbeitet – das Geschehen also Teil einer größeren Verlaufsstruktur der gemeinsamen Arbeit in der Gruppe ist –, während im zweiten Beispiel die Gruppe nur für einen Workshop im Rahmen eines groß angelegten Events zu Tanz und Kultureller Bildung zusammenkommt. So bringt die jeweilige Spezifik der situativen Verortung der Gruppe und des Kontexts bestimmte Konstellationen hervor, ebenso wie die Vollzüge der Aufgabe auch jeweils different auf die Gruppenbildung zurückwirken. Während im ersten Beispiel diese trotz einer größeren qualitativen Differenz auf der Basis einer geteilten Erfahrung und stärkeren Fokussierung als Gefüge dichter zusammenwächst, lässt sich im zweiten Beispiel weder auf der Bewegungs- noch auf der Erfahrungsebene eine Annäherung beobachten. Praxeologische Zugänge erlauben, so die These dieses Beitrags, die sich wechselseitig beeinflussenden, in die Situation eingebrachten Erfahrungen und sich ereignenden Konstellationen sowie deren Rückwirkungen somit jeweils situativ in den Blick zu rücken. In einem anderen Kontext wiederum von eher weniger mit zeitgenössischem Tanz vertrauten Personen hätte die Aufgabe ohne Musik oder auf dem Boden ggf. eine Verunsicherung des Tanzverständnisses und damit eine Erweiterung von Wahrnehmungsdimensionen erschließen oder erschweren können. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Teilnehmenden mit spezifischen Räumen, Musiken oder Vorstellungsbildern bzw. deren Abwesenheit umgehen, kann sehr unterschiedliche Auswirkungen auf den Verlauf einer Praxis haben.

Es wird deutlich, dass eine nahezu identische Aufgabe nicht *per se* die gleiche Wirkung hat bzw. sich keinesfalls immer (gleich) zur Reflexion oder Bearbeitung von sinnlicher Wahrnehmung eignet oder angeeignet wird. Mehr noch, mit bildungstheoretischem Erkenntnisinteresse können Situationen als Vollzugswirklichkeiten nur dann sinnvoll erforscht werden, wenn eine Vielzahl von Parametern einbezogen und Tanzvermittlung als ein transsequenzielles und im Verlauf kollektiv hervor gebrachtes Gefüge betrachtet wird. Weder Tanz noch einem spezifischen Konzept von Tanz(-vermittlung) oder spezifischen Aufgaben ist ein bildungsrelevantes Potenzial inhärent, das sich automatisch ausspielen würde, sobald sie zum „Einsatz“ kommen. Dabei geht es hier nicht darum, den „Fehler“ bei Lehrenden zu suchen oder deren Zielstellungen zu hinterfragen; auch geht es nicht darum zu postulieren, dass sich hier für Teilnehmende keine Bildungsanlässe ergeben hätten. Vielmehr lässt sich im Vergleich beider Situationen erkennen, wie voraussetzungsvoll das Geschehen im ersten Setting war und wie

gewinnbringend es in der Erforschung von Kultureller Bildung ist, die Vollzugswirklichkeiten der Praxis transsituativ und sequenziell aufzuschlüsseln.

Es bedarf zudem eines dezidierten Verständnisses, wie körperlich-sinnliche Zugänge nicht nur phänomenologisch beschrieben werden können, sondern wie genau sich Subjektivierung als soziale Verhältnissetzung über körperlich-sinnliche Weltzugänge ereignet, und es bedarf der Analyse zentraler Parameter, die sich in den jeweiligen Vermittlungskonstellationen domainspezifisch generieren lassen. Darüber hinaus lassen sich diese Situationen differenzierter analysieren, z. B. können einzelne Teilnehmende oder die Interaktionen untereinander und das Geschehen vor dem Hintergrund weiterer Fragen nach selbstgestalterischen Möglichkeiten ebenso wie die Diversität von Gruppen und Zugänglichkeiten thematisiert werden.

Entlang dieser exemplarischen Darstellung wird deutlich, dass es für eine differenzierte, der Komplexität der Situationen angemessene Analyse eine Vielzahl von Parametern braucht, die erst in ihren Konstellationen und ihrer Varianz jeweils spezifische Bildungspotenziale von Tanz konturieren (vgl. Stern et al. 2020). Aus dem Prozess zirkulärer Kodierungsschleifen des empirischen Materials haben sich dabei im Rahmen dieses Projekts die folgenden Parameter und Analyseebenen als zentral ergeben, die das Analysemodell abbildet (vgl. Abb. 6.1).



**Abb. 6.1** Analyse-Modell des Projekts „Kubi-Tanz“. (Eigene Abbildung)

### 6.3 Analysemodell als mögliche Perspektivierung von Vermittlungskonstellationen

Die entwickelten Kategorien (Ebene 3) des Analysemodells verstehen sich als Bestandteile eines relationalen Gefüges: Sie sind nicht als getrennte Einheiten zu verstehen, vielmehr kommt ihnen jeweils im analytisch fragenden „Wie“ und im spezifischen Zusammenspiel eine *heuristische* Relevanz zu, die es erlaubt, Aufschluss sowohl über tänzerische Praxis, Tanz- und Vermittlungsverständnisse (Ebene 1) als auch deren bildungsrelevante Potenziale zu generieren. Diese Parameter spielen also prinzipiell in jeder Vermittlungssituation mit, aber in jeweils anderen Figurationen. Zudem können durch jeweils methodisch und theoretisch geleitete Forschungsperspektiven – Diskurse, Erfahrungen, Kontexte (Ebene 2) – Vermittlungspraktiken quergelesen und hierüber mehrperspektivisch aufgeschlossen werden mit dem Ziel, unterschiedlich bildungsrelevante Momente eines Vermittlungssettings zu identifizieren und zu reflektieren. Das Analysemodell möchte somit Tanz im Kontext Kultureller Bildung als ein vielschichtiges und dynamisches Gefüge erfassen. Die gebildeten Kategorien (Ebene 3) werden im Folgenden einzeln dargestellt, um die dadurch eröffneten Perspektiven auf Tanzvermittlungspraktiken aufzuzeigen:

Eine zentrale Kategorie ist die des *Verlaufs*: Sie bietet sich nicht nur aufgrund des methodischen Referenzrahmens an, Vollzugswirklichkeiten zu erfassen, sondern der Verlauf kann – als strukturgebendes und -generierendes Element – in seiner Differenz auch entscheidende Unterschiede von Praktiken ausmachen (wie oben dargestellt). Die Kategorie des Verlaufs unterscheidet sich somit von Vorstellungen/Begrifflichkeiten einer didaktischen Strukturierung. Ferner ermöglicht sie ein Aufbrechen kategorialer Unterscheidungen von Prozess vs. Produkt, wie sie oft im Kontext Kultureller Bildung diskutiert werden. So können damit Strukturen oder strukturierte Verlaufsformen einer Einheit und zugleich auch die nicht *geplanten* Prozesse im Vollzug erfasst werden. In den meisten Projekten, die wir beobachtet haben, ist immer sowohl eine Prozess- als auch Produktorientierung präsent, selbst dann, wenn am Abschluss nicht die große Präsentation steht und im Konzept prozessbezogenes Arbeiten zentral herausgestellt wird: So werden auch in kleineren Einheiten Teilnehmende immer wieder gebeten, Zwischenergebnisse zu präsentieren, oder es wird die erfolgreiche Aneignung einer Kompetenz konstatiert und als *Produkt* markiert. Im gleichen Maße zeigen sich alle im klassischen Sinne produktorientierten Projekte ebenso in Bezug auf ihre Prozesse als kontingent statt eindeutig geplant und vorgegeben. Um die Differenzen, das *Wie*, jeweils zu erfassen, ist das Zusammenspiel mit

weiteren Parametern wichtig: Während sich einige Projekte zwar durch ähnliche Verlaufsstrukturen auszeichnen, zeigen sich auch erhebliche Differenzen z. B. in Bezug auf das Erarbeiten von Ideen, die Aneignungsprozesse, den Umgang mit Scheitern, die Möglichkeiten/Modi der Reflexion der avisierten und gezeigten Körperlichkeit und Bewegung. Hiermit werden weitere zentrale Parameter des Modells aufgerufen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Unter der Kategorie des *Aneignens* wird ein Konglomerat von Praktiken<sup>3</sup> verstanden, das (ausgehend von Subjektivierungstheorien und einem Verständnis, dass Bildung Selbstbildung ist) jene Aspekte erfasst, die zum Prozess eines je spezifischen Umgangs mit Aufgabenkulturen beitragen. Dies können in formellen ebenso wie in informellen Settings selbstgestellte oder klassische Aufgaben des Vor- und Nachahmens sein. Die Kategorie der Aneignung zielt damit darauf, die häufig ausgeprägte Fokussierung – auch in unseren ersten Beobachtungen – auf die Lehrperson, deren Konzepte, Anweisungen etc. und das Unterrichtsgeschehen als geplant Ablaufendes zu dezentrieren und stattdessen das Tun aller als intersubjektives und transsequenzielles Geschehen zu fokussieren. Sich nur auf die Aufgabenstellung zu fokussieren, hätte in unserem Beispiel mit der *Bewegung entlang von Zahlen* nicht gleichermaßen die Möglichkeit der Differenz eröffnet.

Erst dadurch, dass hier Fragen nach den *Bewegungen* (was machen die Heranwachsenden bewegungstechnisch, in welcher Qualität) neben der schon erwähnten Kategorie des Verlaufs aufgeworfen werden, erschließen sich differente Sinngefüge einer vermeintlich gleichen Aufgabe. Spannenderweise ist in der Analyse von Tanz im Kontext Kultureller Bildung meist nur ausschnitthaft ein analytisches Instrumentarium vorhanden, um Bewegungen differenziert zu beschreiben bzw. gerät Bewegung bei der Beobachtung von Geschehnissen sogar oft aus dem Blickfeld: Welche Bewegungen machen die einzelnen Teilnehmenden, auf welches Repertoire greifen sie zurück, was machen sie wie mit Bewegungen von anderen, wie werden Bewegungen aufgebrochen, bearbeitet, variiert, transformiert? Diese Fragerichtungen erlauben es mithin, große Differenzen auch innerhalb von eher offenen Lernsettings deutlich zu machen. Bewegungen verweisen zudem auch Beziehungsgefüge oder auf Bewegungshabitus innerhalb von Gruppen.

Diesen Aspekt erfassen wir im Modell mit der Kategorie der *Kollektivität*. Diese Kategorie verweist hier nicht auf eine bestimmte idealisierte Form einer

---

<sup>3</sup>Praktiken bezeichnen wiedererkennbare und überindividuelle Vollzugsmuster, die sich praktisch und performativ organisieren sowie auf die in ihnen vermittelten und angeeigneten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen (vgl. Rode 2020).

gleichberechtigten Zusammenarbeit, auch wenn dieser Aspekt damit erfasst werden könnte. Vielmehr soll mit dieser Kategorie auf die Qualität und die Aktivität des Hervorbringens von Gruppengefügen fokussiert werden, die auch andere *Aktanten* sowie Kontexte als konstitutiv einschließen können. Auch dort, wo die Gruppe keinen Zusammenhalt findet, kann sie analytisch hoch bedeutsam sein; die Gruppe kann dies als bewusst gehaltene Differenz tun, oder sie kann sich als lose und nicht mitgedachte Gruppe aufgrund einer fehlenden Vertrautheit der Einzelnen untereinander konstituieren. Die Kategorie möchte daher Fragen nach dem *Wie* und *Was* von Gruppengefügen befördern.

*Räume und Kontexte (Settings)* sowie ihre Atmosphären, die damit inhärenten Zielsetzungen oder bereits existierenden gemeinsamen Vorkenntnisse und Akzeptanz bzw. Ablehnung von Setzungen, ebenso wie das Zusammenspiel mit Aktanten (z. B. Musik) sind hierfür nicht zu unterschätzen. Sie bestimmen gegebenenfalls mit, wie Teilnehmende sich gegenseitig Verantwortung geben, wie darüber leichter (wenn erwünscht) Synchronizität erreichbar und wie über dieses Zusammenspiel wiederum ‚Spielräume‘ (vgl. Rode 2019) innerhalb der Praktiken hervorgebracht werden. Sie sind auch konstitutiv für Ausschlüsse und Abgrenzungen. Fragen nach Gruppengeschehen und Bewegungsgefügen lassen sich in ihrem Zusammenspiel auch nach Perspektiven wie Diversität und Differenz aufschlüsseln, die wiederum eng verwoben sein können mit Dimensionen von Körper und Sprache.

Die Kategorie *Körper* erlaubt es, vielfältige Differenzen aufzuzeigen, z. B. hinsichtlich einverleibter Muster, Bewegungs- und Körperqualitäten und normativer Standards von körperlicher Fähigkeit, die auch dann zum Tragen kommen, wenn bestimmte Standardisierungen bewusst vermieden werden. Welche Attributionen von Tanz werden beispielsweise bezogen auf Geschlechterverständnisse oder Leistungsparadigmen implizit oder explizit (vgl. Holdsworth 2013) hervorgebracht? Wie der Körper adressiert, bearbeitet oder sinnlich erfahrbar (gemacht) wird, ist verschränkt mit jeweiligen Tanz- und Wirkungsverständnissen. Wird der Körper beispielsweise als Instrument oder Ausdrucksmedium verstanden und erarbeitet oder beides? Dabei ist hier von Interesse, dass sich instrumentelle Vorstellungen von Körper auch dort finden lassen, wo eine sinnliche, oftmals als leiblich bezeichnete Wahrnehmung geschult werden soll. Die Kategorie eröffnet somit Fragen danach, welche Körperkonzepte implizit und explizit in Erscheinung treten, welche Bezugspraktiken sich erkennen lassen, einschließlich der Art und Weise, wie Körper und Körperlichkeit adressiert werden. Welche (diskriminierenden) Zuschreibungen, die Ein- und Ausschlüsse formieren bzw. auch subjektivierend wirken, lassen sich in den „doings“ und „sayings“ (Schatzki 2001) der Praxis erkennen?

*Sprache* ist ein weiteres omnipräsentes Phänomen in allen beobachteten Tanzvermittlungsprozessen und eine konstitutive Kategorie für die Hervorbringung und die Analyse tänzerischer Vermittlungskonstellationen. Über Sprache werden nicht nur Tanz- und Körperverständnisse sowie Erfahrungsebenen hervorgebracht, sondern werden Werte und Normen transportiert, auch dort, wo auf die Diversität von Körpern, die freie Arbeit von Teilnehmenden oder das dem Prozess übergebende Strukturieren gesetzt wird. Die Kategorie fordert also dazu auf, die Vielfalt und Bedeutung von Sprache auch für oft als „non-verbal“ bezeichnete Kunstpraktiken spezifisch in den Blick zu rücken: Welche Begriffe und Referenzrahmen werden gesetzt? Wie konturieren sie Selbst- und Subjektverständnisse? Mit der Frage nach Modi und Formen der Sprache sind somit auch Kategorien des *Feedbacks und der Reflexion* verbunden, die hier nicht in der Kategorie subsumiert werden können. Dabei lässt sich die Spannbreite dessen, was sich wie als Feedback und Möglichkeiten des Feedbacks ergibt, hoch divers und differenziert aufschließen (Hardt und Stern 2019; Spahn et al. 2019; Spahn und Stern 2020). Unser Beispiel mit den variierenden Tempi eröffnet dabei sowohl die Möglichkeit, körperlich-sinnliches Tun/Wahrnehmen *als* Reflexion zu sehen, ebenso wie einzelne Übungen als ein Feedbackangebot usw. Auch das Auslassen von Feedback, wie unser Beispiel eingangs verdeutlicht hat, fällt unter diese Kategorie und verweist auf Modi des Scheiterns und der Irritation, die in diesem unvorhersehbaren Zusammenspiel aller Teilnehmenden eine weitere zentrale Perspektivierung einnimmt.

Als analytische Fokussierung ist vor allem die Frage nach dem *Umgang mit Scheitern und Irritation* von bildungstheoretischer Relevanz. Dabei ist auch diese Kategorie eine weite Suchfigur, die es im einzelnen Kontext aufzuschließen und jeweils spezifisch zu erfassen und zu erweitern gilt. Scheitern kann in Bezug auf Zielstellungen ebenso wie konkrete Situationen in den Blick rücken, sie kann persönlich erfahrbar oder institutionell erklärt werden. Scheitern kann als inhärenter Teil einer Praxis verstanden werden, selbst dann, wenn einzelne den Begriff ablehnen bzw. denken, dass es kein „Scheitern“ gibt. In der Praxis ist diese Kategorie zumeist wenig positiv aufgeladen und erfährt keine offensichtliche Thematisierung, ganz im Gegensatz zu der bildungstheoretischen Bedeutung, die dem Scheitern zuerkannt wird (Koller 2011; Stern 2011, 2012). Der Umgang mit Scheitern oder Irritation kann als Ausgangspunkt für kreative Lösungsfindungen (siehe hier das Teilprojekt zu Kreativität: Pürgstaller et al. im Druck) und Bildungsprozesse erfahrbar werden aber auch zu Ausschlüssen und Frustration beitragen. Über den jeweils differenten Umgang mit Scheitern und Irritation lassen sich in jedem Fall zentrale Unterschiede in der tänzerischen

Vermittlungspraxis feststellen: So kann beispielsweise das Scheitern einer Person, sich den Ablauf einer Bewegungssequenz zu merken, statt eine Korrektur zu erfahren auch als neues Material integriert werden und zu einer Modifikation des Ablaufs der Choreographie führen; ebenso kann Scheitern auch übergangen werden oder zum Ausschluss führen.

Ob und welche bildungsrelevanten Aspekte sich jeweils für die Teilnehmenden ergeben, lässt sich gerade nicht isoliert aufschließen, sondern verweist einmal mehr auf die Bedeutung von *Kontexten und Settings*, in denen die Vermittlung stattfindet und wie über die Praktiken bestimmte Vorstellung des Miteinanderseins/-arbeitens hervorgebracht bzw. imaginiert werden. In der hier recht kurzen Darstellung wird jedoch deutlich, wie verwoben die einzelnen Kategorien miteinander sind und wie sie wechselseitig für eine komplexere Analyse sensibilisieren. Einige Kategorien drängen sich in Situationen mehr auf, können als Einstieg fungieren und können dann als eine dynamische Matrix auch jene oft so leichtfüßig dahinfließenden Prozesse aufschlüsseln und ausdifferenzierbar machen, die sich als scheinbar „selbstverständlich“ und selbstevident ergeben.

---

## 6.4 Ausblick für ein mixed-method-Design

Dass die hier aus den Beispielen und dem Analysemodell generierten Fragen für weitere Reflexionen von Lehrenden ebenso wie für die Forschung anregt, ist deutlich geworden. Das Analysemodell bildet einerseits den Forschungsprozess ab und stellt zugleich als Ergebnis zentrale Kategorien vor, die Tanz in der Kulturellen Bildung domainspezifisch in (trans-)situativen Praktiken analysierbar macht – dies als Konstellation unterschiedlicher Materialitäten sowie mit Blick auf diskursive Rahmungen und bildungstheoretische Implikationen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts stellte die Entwicklung des Analysemodells den ersten Schritt dar, von dem ausgehend in vier Teilprojekten domain-spezifische Forschungsinstrumente entwickelt wurden: Quantitative Instrumente sind ein Test zur Erfassung der tänzerischen Kreativität (Neuber/Pürgstaller) und ein Fragebogen zur Erfassung des tänzerischen Selbstkonzepts (Steinberg/Rudi). Qualitative Instrumente sind eine Heuristik für Tanzforschung (Hardt/Laysner) und ein (Selbst-)Reflexionstool für Vermittler\*innen (Stern und Spahn 2020). Den zentralen Bezugspunkt bildete dabei das Analysemodell in seinem Potenzial, Vollzugwirklichkeiten in ihrer Komplexität zu perspektivieren und entlang der entwickelten Kategorien differenziert beschreiben und relationieren zu können.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Evaluation Forschung des Bundesverbandes Tanz in Schulen e. V. (2009). *Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen. Befunde aus Evaluation und Forschung*. Oberhausen: Athena.
- Behrens, C. (2011). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. Köln: Hochschulschriftenserver eSport.
- Bischof, M., & Nyffeler, R. (Hrsg.). (2014). *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren*. Zürich: chronos.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Fink, T., Hill, B., & Reinwand, V.-I. (Hrsg.). (2015). *Forsch!: Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 47). Remscheid: kopaed.
- Flick, U., Kardorff, E., & v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Foster, S. L. (2002). *Dances that describe themselves. The improvised choreography of Richard Bull*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Transaction.
- Hardt, Y., & Stern, M. (Hrsg.). (2019). *Körper – Feedback – Bildung. Modi und Konstellationen tänzerischen Wissens- und Vermittlungspraktiken*. München: kopaed.
- Holdsworth, N. (2013). Boys don't do dance, do they? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(2), 168–178.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: VS.
- Klinge, A. (2004). Tanzen zwischen Nachmachen und Gestalten. Hilfen und Anregungen für den Unterricht. In C. Vogel, & M. Zeidler (Hrsg.), *Sportpädagogik*, 28(5), S. 20–25.
- Klinge, A. (2010). Bildungskonzepte im Tanz. In M. Bischof, & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (TanzScripte, Bd. 20, S. 79–94). Bielefeld: transcript.
- Klinge, A. (2014). Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S. 59–69). Zürich: chronos.
- Koller, H.-C. (2011). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Pädagogik)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Liebau, E., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Neuber, N., Steinberg, C., Hardt, Y., & Stern, M. (2020). Kulturelle Bildungsforschung im Tanz – Grundlagen und Forschungsdesign zur Entwicklung domainspezifischer Instrumente. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 335–348). Münster: Waxmann.

- Pürgstaller, E. (2020). *Kulturelle Bildung im Tanz. Grundlagen und Befunde zur Wirkung eines Kreativen Tanzangebots auf die Kreativitätsentwicklung* (Bildung und Sport, 23). Wiesbaden: Springer VS.
- Pürgstaller, E., Rudi, H., Steinberg, C., & Neuber, N. (2020). Konstruktion domainspezifischer Erhebungsverfahren im Tanz – Grundlagen und Befunde zur Entwicklung eines tanzspezifischen Kreativitätstests und Fragebogens zum tänzerischen Selbstkonzept. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 349–364). Münster: Waxmann.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Gilbert & Gilbert.
- Rittelmeyer, C. (2014). Bildende Wirkungen künstlerischer Erfahrungen? Ein Einblick in Resultate, Probleme und Perspektiven der Forschung. In G. Hamer & S. Keller (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 15–28). München: kopaed.
- Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehreausbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, T. R. (2001). Practice mind-ed orders. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny, (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (S. 42–55). London: Routledge.
- Schäfer, F., & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 37–56). Bielefeld: transcript.
- Schmidt, C. (2012). Jugendkulturelle Szenen und Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 819–821). München: kopaed.
- Spahn, L., & Stern, M. (2020). *X-it. Selbst-Reflexion für Tanzvermittler\*innen in der Kulturellen Bildung*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Stern, M. (2011). Tanz als Möglichkeit der ästhetischen Bildung in der Schule. In Y. Hardt, & M. Stern (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (TanzScripte, Bd. 24, S. 209–232). Bielefeld: transcript.
- Stern, M. (2012). Welterzeugung und ästhetische Bildung? Reflexionen zu Selbst- und Weltverhältnissen im Tanz. In C. Behrens, H. Burkhard, C. Fleischle-Braun, & K. Obermaier (Hrsg.), *Tanzerfahrung und Welterkenntnis* (S. 229–239). Leipzig: Henschel.
- Stern, M., Hardt, Y., Spahn, L., & Leysner, M. (2020). Tanzvermittlung reflektieren und erforschen. Forschungsheuristik und Selbstreflexionsbogen für die Diversität des Feldes. In Publikation des BMBF zur Forschung kultureller Bildung.
- Stern, M., Konowalczyk, S., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N., & Steinberg, C. (2017). Tanz und Bewegungstheater – Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur kulturellen Bildung in der Ganztagschule. In Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.), *Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung* (S. 76–83). Essen: Gilbert.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Westphal, K. (2009). Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene. In K. Westphal & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung* (S. 171–183). Weinheim: Juventa Verlag.



# Diffraktion als Methode und (trans-)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater

# 7

Birgit Althans, Elise v. Bernstorff, Jule Korte  
und Janna R. Wieland

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag stellen wir die im BMBF-Forschungsprojekt „Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule – Method Mixing als Transmission“ (2016–2019) entwickelten empirischen Forschungs- und Analysemethoden zur Erforschung (trans-)kultureller Bildungsprozesse vor. Das Projekt hat drei Theaterproduktionen und drei Schulen als Arenen transkultureller Bildung untersucht und eine *diffraktive Methodologie* entwickelt, um zu analysieren, wie (trans-)kulturelle Praktiken in der Schule und im postmigrantischen Theater aufgegriffen, performativ und medial geformt und zum Ausdruck gebracht werden, und wie der Umgang mit Migration und Postmigration an Schulen und Theatern inszeniert, verhandelt bzw. aufgeführt wird. Welche Forschung braucht die (trans-)kulturelle Bildung?

B. Althans (✉) · J. Korte · J. R. Wieland  
Kunstakademie Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland  
E-Mail: [birgit.althans@kunstakademie-duesseldorf.de](mailto:birgit.althans@kunstakademie-duesseldorf.de)

J. Korte  
E-Mail: [jule.korte@kunstakademie-duesseldorf.de](mailto:jule.korte@kunstakademie-duesseldorf.de)

J. R. Wieland  
E-Mail: [janna.wieland@kunstakademie-duesseldorf.de](mailto:janna.wieland@kunstakademie-duesseldorf.de)

E. v. Bernstorff  
Institut für Performative Künste und Bildung, HBK Braunschweig, Braunschweig,  
Deutschland

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch  
Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_7)

91

## 7.1 Forschungsdesign zur Erforschung (trans-)kultureller Bildungsprozesse

In diesem Beitrag stellen wir unsere empirischen Forschungs- und Analysemethoden zur Erforschung (trans-)kultureller Bildungsprozesse vor, die wir im BMBF-Forschungsprojekt „Transkulturelle Praktiken im postmigrantischen Theater und in der Schule – Method Mixing als Transmission“ (2016–2019) entwickelt haben. Wichtige Grundlage für unser Forschungsdesign war von Beginn an das transdisziplinäre Arbeiten in einem *responsiven* Forschungsprozess (Althans und Engel 2016). Das Projekt verfolgt somit keine „Wirkungsforschung“ (kritisch dazu Lamprecht 2012) zur Feststellung der Wirksamkeit oder der *Synergieeffekte* kultureller und ästhetischer Bildung für die Allgemeinbildung im Rahmen der Kompetenzorientierung der Bildungswissenschaft (vgl. Laner 2018, S. 19; vgl. Althans und Audehm 2019), sondern ist der hypothesengenerierenden Forschungstradition der qualitativen Methoden zuzuordnen. Drei Theaterproduktionen<sup>1</sup> und drei Schulen<sup>2</sup> wurden als *Arenen transkultureller Bildung* bewusst mit einer jeweils zunächst *fremden* Perspektive untersucht: Eine Theaterwissenschaftlerin (Elise v. Bernstorff) forschte in der Schule, eine Kulturanthropologin (Janna R. Wieland) im Theater. Sie wurden durch das Team mit den theoretischen und methodologischen Perspektiven aus Postcolonial und Sound Studies (Carla J. Maier), kulturwissenschaftlich geprägter Erziehungswissenschaft (Birgit Althans, Projektleitung) und in der letzten Projektphase zusätzlich durch eine medienwissenschaftliche Perspektive (Jule Korte) unterstützt. Es handelte sich somit um eine dezidiert transdisziplinäre Arbeitsweise, wobei die in den Forschungsfeldern (Schule und Theater) erhobenen Materialien zudem über die gesamte Forschungszeit hinweg regelmäßig in sogenannten *Method Labs* mit Wissenschaftler\*innen aus unterschiedlichsten Disziplinen präsentiert und so um eine weitere Dimension der Transdisziplinarität erweiterten Arbeitsweise zur Diskussion gestellt wurden (vgl. Althans und Maier 2019, S. 12).

Mit Bezug auf die Fragen, wie (trans-)kulturelle Praktiken in der Schule und im postmigrantischen Theater aufgegriffen, performativ und medial geformt und zum Ausdruck gebracht werden, und wie der Umgang mit Migration und Postmigration an Schulen und Theatern inszeniert, verhandelt und aufgeführt wird,

<sup>1</sup>2017 *Still Out There*: Doppelpassproduktion kinkkollektiv und JungesTheater Bremen; 2018 *Lam Gods. The Ghent Altarpiece*: Milo Rau am Nationaltheater Gent (NTGent); 2019 *AZIMUT dekolonial – Ein Archiv performt*: Hajusom auf Kampnagel Hamburg.

<sup>2</sup>Eine Grundschule in einer Kleinstadt, eine inklusive Gesamtschule/Sekundarschule in einer mittleren Großstadt und eine Grundschule in einer Metropole.

geht das Projektteam davon aus, dass „Differenz/Diversität/Heterogenität nicht per se da ist (und an sichtbaren Parametern abgelesen werden kann), sondern immer wieder hergestellt, aufgeführt, verhandelt, vermittelt wird“ (v. Bernstorff 2019a, S. 27). Die Herausforderung ist dabei, Differenz zu „beobachten oder zu beschreiben, ohne selbst Differenzen zu affirmieren und reproduzieren“ (v. Bernstorff 2019a, S. 27). Die Frage danach, wie sich Differenzmarkierungen auf der Probenbühne des Theaters oder in den Unterrichts- und Pausenräumen der Schule ereignen, lässt sich nicht einfach beantworten, da die Schule beispielsweise zunächst eine Wirkung großer Normalität ausstrahlt (vgl. v. Bernstorff 2019a, S. 27). Im Theater hingegen wird häufig Ungewohntes ausgehalten, betrachtet und durch unterschiedliche ästhetische Vorgehensweisen transformiert.

Um Differenz(en) in Schule und Theater zu beschreiben, ohne selbst in ein Narrativ kultureller Binaritäten zu verfallen, erwies sich für uns die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Perspektiven des *New Materialism* als hilfreich. Im Folgenden möchten wir das in diesen Kontexten häufig herangezogene optische Phänomen der Diffraktion und damit verbunden die Implikationen einer „diffraktiven Methodologie“ (Barad 2007, 2013; Haraway 1992) ins Zentrum unserer Überlegungen stellen.

---

## 7.2 Diffraktion, Methoden und Transmissionsbewegung

Im Folgenden erläutern wir zunächst unsere generelle Forschungsperspektive des *Material Feminism* und die damit verknüpfte *diffraktive Methodologie*. Im Anschluss daran werden kurz die beiden zentralen Methoden, die während der Feldarbeit entwickelt wurden, skizziert: *performative dichte Beschreibung* und *dichtes Darstellen*, um abschließend darzustellen, wie diese als Transmissionsbewegung zwischen beiden Forschungsfeldern wirkten.

Ähnlich wie Bruno Latours „symmetrische Anthropologie“ (Latour 2008) fassen Material Feminism und New Materialism Menschen und Dinge als gleichberechtigte Akteur\*innen auf und untersuchen die Beziehungen zwischen Körpern, Medien und Materialitäten. Diese wird seitens der Physikerin und Gendertheoretikerin Karen Barad im Rückgriff auf Judith Butlers Theorie der Performativität, Michel Foucaults Begriff der diskursiven Praxen, Donna Haraways Verständnis von Diffraktion sowie Niels Bohrs Apparat-Begriff, als „post-humane Performativität“ beschrieben (Barad 2003). Wir nutzen die Konzeption einer relationalen Materialität zur Analyse unserer Feldbeobachtungen in Theaterproduktionen und in Unterrichtssituationen. In beiden *Arenen* geht es uns um die Performativität der Akteur\*innen im

Umgang mit Dingen, Klängen oder Sprache in ihrer Verwicklung mit deren wechselseitiger Performativität. Es geht uns also nicht nur um die Materialität der Körper und Dinge, sondern um die Materialität der Beziehung zwischen diesen, um ihr „entanglement“ (Barad 2007). Um solche Verwicklungen in der Erforschung empirisch gegebener Situationen beschreiben zu können, benutzt Barad den Begriff *Diffraction*, einen Begriff aus der Physik, der von Haraway zur Beschreibung „situiertes Wissen“ (1995) geprägt wurde. Insbesondere die feministische Wissenschaftstheorie kritisiert damit das Paradigma der Objektivität einer sich selbst kontrollierenden wissenschaftlichen Reflexivität, und, damit verbunden, der Annahme einer *außerhalb* des zu erforschenden Phänomens platzierte\*n Forscher\*in. Die *diffraktive Methodologie*, die sie stattdessen vorschlägt, sei in erster Linie zu verstehen als eine „kritische Praxis, um einen Unterschied in der Welt zu machen“ (Barad S. 2013, S. 57).

## Zum Konzept und zur Methode der Diffraction

Diffraction beschreibt in der physikalischen Optik die ‚Beugung‘ von Licht: das, was passiert, wenn (Licht-)wellen aufeinander oder auf ein Hindernis treffen und von dort aus nicht zurückgespiegelt werden, sondern sich überlagern, miteinander interferieren, neue Muster bilden. Während der Begriff der Reflexion also eine Gleichheit bzw. Spiegelung behauptet, ist Diffraction durch Überlagerung (Interferenz) und die dadurch entstehenden, neuen Muster gekennzeichnet (Barad 2007, S. 71). Für Haraway ist es dabei entscheidend, dass ein Diffractionsmuster nicht Differenz *abbildet*, sondern die Effekte von Differenz sichtbar macht: „a diffraction pattern does not map where differences appear, but rather maps where the effects of differences appear“ (Haraway 1992, S. 299). In der Deutung, die Haraway und Barad vorlegen und der auch wir folgen, betont dies in erster Linie die Unmöglichkeit, die *Welt* oder ihre Bestandteile durch einen Forschungsapparat *abzubilden* oder zu repräsentieren, sondern vielmehr, dass sie durch das Durchschreiten der Anordnung eines (Forschungs-)apparates<sup>3</sup> immer schon gebeugt, verändert wird.

---

<sup>3</sup>In unserer Forschung und in unserem Selbstverständnis als Forscher\*innenteam folgen wir vor allem der Barad’schen Konzeption des „Apparates“ (2007) insofern, dass die Anordnung des Forschungsapparates, der Aufbau eines Projektes und die Konzeption des Untersuchungsdesigns selbst – mitsamt der die Forschung betreibenden Personen – an der Hervorbringung von Phänomenen grundlegend beteiligt ist. Für uns bedeutet das konkret: Wir bringen die zu untersuchenden Phänomene, also das, was wir beforschen, kontinuierlich mit hervor, wir sind am Aufbau des Settings, durch das wir *sehen*, konstitutiv beteiligt.

Wir nutzen Diffraction insofern als Methode, genauer: als *diffractionelle Methodologie* um „Effekte von Differenz“ (Haraway 1992) herauszuarbeiten, die sich in *Diffractionsmustern* zeigen – also Mustern, die entstehen, wenn zwei oder mehrere differente Phänomene/Ansichten/Menschen/Dinge sich begegnen, sich überlagern. Das Projekt sucht in seinen transdisziplinären Arbeiten – nach Barad die mit der *diffractionellen Methodologie* verbundene Form zu Befähigung des „Durch-einander-hindurch-Denkens“ – (Barad 2013, S. 60) nach diesen Momenten der transformatorischen Begegnung, die wir als *transformatorische Bildungserfahrungen* (vgl. Koller 2012) verstehen. Um nun diese Begegnungen und Aushandlungen als „Effekte von Differenz“ (Haraway 1992) in Schule und Theater produktiv zu machen, erscheint es aus bildungstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive von Relevanz, den (kritischen) Umgang des Theaters mit Differenz, sowie dessen vielschichtige „ästhetische, intersektionale und transkulturelle Bearbeitung von Migrationsgeschichten auch in die Arena der Schule zu transportieren“ (Althans und Maier 2019, S. 210), sowie Situationen und Momente aus schulischen Zusammenhängen im Theater produktiv werden zu lassen.

Vor dem Hintergrund dieser generellen Denkperspektive stellte sich in der ganz praktischen, auch ethnografischen Feldforschung die Frage der sogenannten Erhebung neu: Wie sind Phänomene zu beschreiben oder darzustellen, ohne sie auf ihre vermeintlich klar beobachtbaren Eigenschaften zu reduzieren? Wieland und von v. Bernstorff haben hierfür als Reaktion auf die Anforderungen des Feldes zwei unterschiedliche methodische Zugänge entwickelt, die dem Paradigma wissenschaftlicher Reduktion und Rationalität das Prinzip der Verdichtung entgegenstellen. Die Methoden *performative dichte Beschreibung* (v. Bernstorff) und *dichtes Darstellen* (Wieland) bieten so die Möglichkeit, vielschichtige Gefüge, Differenz etc. darzustellen/herauszuarbeiten und dabei auch *situiertes Wissen* der Forscherinnen mitzudenken.

### **Die Methoden *dichtes Darstellen* und *performative dichte Beschreibung***

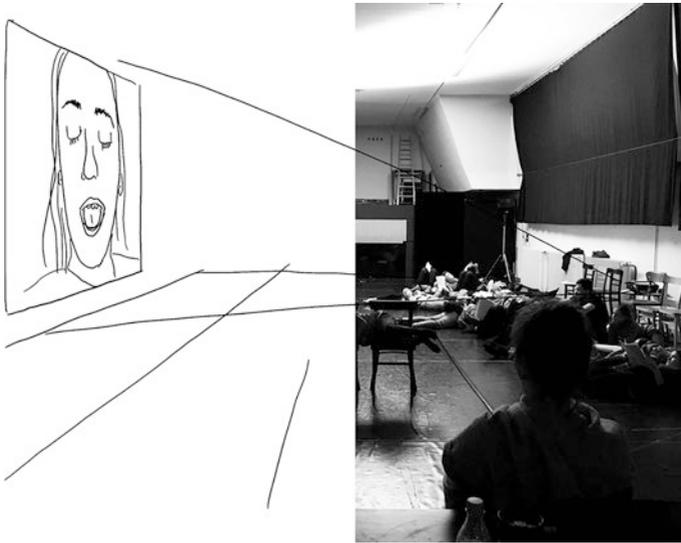
So zeichnet Wieland Situationen, um (sich) in (räumliche) Situationen hinein zu zoomen, diese über eine bildliche Ebene zur *Sprache* zu bringen und das im Text Beschriebene um diese Sinnesebene zu erweitern (vgl. Althans et al. 2019). Auf diese Weise sind die Beschreibungen von Situationen im Feld als Assemblage von Text, Photo, Zeichnung angelegt. Wieland erweitert (ethnographische) Aufzeichnungsmethoden durch das kombinierte Erheben sowie das verdichtende

Auswerten von visuellen, schriftlichen sowie auditiven Feldforschungsmaterialien. Durch Verschränkungen des Visuellen (Bilder, Fotos, Zeichnungen, Collagen), Schriftlichen (Feldnotizen, analytische Texte und verdichtete Beschreibungen), und Auditiven (Soundaufnahmen, ethnographischen Interviewaufzeichnungen) erzeugt sie eine spezifische Vorgehensweise, um *mit* Bildern und Texten bzw. *durch* die jeweilige Bildsprache oder Schreibweise hindurch auf das Forschungsfeld zu reagieren und so eine Form der *dichten Darstellung* in Anlehnung an die „dichte Beschreibung“ (Geertz 1973, 1999) zu finden. Dabei ermöglicht das Visuelle „andere Formen der Begegnung, Erfahrung und Erkenntnis“, denn „Sehen und Zeigen funktionieren anders als Sagen und Beschreiben“ (Huffschmid 2015, S. 376). So wie sich ursprüngliche Feldaufzeichnungen/Notizen und Memos zu einem verdichteten Text übersetzen, so verhält es sich auch in der Arbeit mit visuellen Darstellungen (Fotos und Zeichnungen), die sich im Prozess (wie ein Pendel zwischen Textentwicklung und visueller Ausarbeitung) zu einem Artefakt verdichten. Die *Bildlektüre*<sup>4</sup> als Erweiterung der textlichen Beschreibung verabschiedet sich von der „Dichotomie zwischen der positivistischen Idee vom Bild als Abbild und der strukturalistische[n] Überzeugung vom Bild als mehr oder weniger geschlossenem Zeichensystem“ (Huffschmid 2015, S. 406), und versteht sich im Kontext der hier vorgestellten Arbeitsweise als Lesart von verdichteten Bildern als Artefakte. Diese Artefakte entstehen durch eine diffraktive Arbeits- und Leseweise und zeigen so (situierete) Zusammenhänge, Verstrickungen und Differenzen, die nicht immer eindeutig lesbar sind und somit auch die Vieldeutigkeit und Brüche des Forschungsgegenstandes zu beinhalten versuchen (siehe ausführlicher in Wieland 2019, S. 34–48) (Abb. 7.1 und 7.2).

Die Feldbeschreibungen aus dem Feld Schule entwickelt v. Bernstorff mit der Methode der performativen dichten Beschreibung. Damit bezieht sie sich auf eine Form des experimentellen akademischen Schreibens, die in der Theaterwissenschaft als Reaktion auf die Flüchtigkeit der Aufführungssituation entstand: Das *performative writing* (vgl. Phelan 1993). Dieses berücksichtigt nicht nur die Ebene des Dargestellten – worüber geschrieben wird –, sondern auch die Ebene der Darstellung selbst. Text wird nicht in erster Linie in Bezug auf die

---

<sup>4</sup>Wir nutzen den Begriff der *Bildlektüre* in Anlehnung an die Kulturwissenschaftlerin und internationale Kulturproduzentin Anne Huffschmid, die diese „als komplexer, sinnstiftender und dabei keineswegs linearer Vorgang“ (Huffschmid 2015, S. 406) beschreibt und sich in diesem Kontext u. a. auf Sarah Pink und Arjun Appadurai bezieht. (Vgl. <https://www.anehuffschmid.de/vita-stationen/>).



**Abb. 7.1** Zwei-Schnitt-Bild: *Theaterprobe mit Live-Kamera*, in ‚*Still Out There*‘ von *kainkollektiv & Junges.Theater* Bremen; Zeichnung und Foto von J. R. Wieland

thematische Kohärenz des darin Dargestellten verstanden, sondern von der Zeitlichkeit der Vorgänge des Schreibens und Lesens her: „Statt Textualität über den referenziellen Verweis auf etwas Abwesendes zu organisieren, geht es um das, was sich im Verhältnis von Zeigen/Sich-Zeigen ereignet“ (Peters 2003, S. 101). So verschiebt sich das wissenschaftliche Schreiben von der referenziellen zur performativen Funktion.<sup>5</sup> Die *performative dichte Beschreibung* wird so als Kunst der Beschreibung verstanden, die sich bemüht, etwas zum Vorschein zu bringen,

<sup>5</sup>Das Verfahren des Performative Writing ist der Versuch, die Veränderungen, die das Theater seit dem sogenannten Performative Turn in den 1990er Jahren erfahren hat, verstärkt in die Verfahren der Aufführungsanalyse einzubeziehen (vgl. Fischer-Lichte 2001). Wurde dabei das Performative meist als Problem für eine aufführungsanalytische Betrachtung herausgestellt, so wird es hier als Potenzial für ein wissenschaftliches Schreiben verstanden. „Im Hinblick auf die zu Tage tretende Materialität/Medialität geht es aber sozusagen auch um ein ‘how to do words with things’, wie bedingen die Medialitäten von Schrift, Druck, Buch das textliche Geschehen und wie treten diese Bedingungen performativ zu Tage.“ (Peters 2003, S. 101) Auf diese Tradition wird mit dem Begriff der performativen dichten Beschreibung angespielt (vgl. v. Bernstorff, 2019a, S. 23–33).



**Abb. 7.2** Audiowalk: *Nachbilder sehen* (Das „Nachbilder sehen“ wird in einem Audiowalk in der Theaterproduktion *Still Out There* von *kainkollektiv & Junges.Theater* Bremen als Metapher gebraucht, mit Verweis auf die weißen Punkte, die nach dem Schließen der Augen zu sehen sind, obwohl der Rest des Auges bereits dunkel ist (vgl. Althans et al. 2019).), Foto von J. R. Wieland

was selbst nur für eine begrenzte Zeit in Erscheinung tritt, als eine Arbeit an der Erinnerung (vgl. Wortelkamp 2015). Im Sinne der dichten Beschreibung von Geertz (1973, in Anlehnung an Ryle 1971) enthält sie interpretierende Anteile und sucht nach Bedeutungen; im Sinne eines künstlerischen Forschens experimentiert sie mit Ausdrucksformen. Ihren subjektiven und persönlichen Charakter versteckt die *performative dichte Beschreibung* nicht, sondern sie versucht, ihn sichtbar zu machen (siehe ausführlicher in v. Bernstorff 2019a, S. 23–33).

## Transmissionsbewegungen

Transmission wurde im Projektverlauf aus Perspektive der Mediologie (Debray 2003) als *Übertragung kulturellen Wissens* aufgefasst, das nicht allein an sprachliche Codes gebunden ist. Vielmehr umfasst es alle auch historisch veränderlichen Kulturtechniken (also z. B. digitale Medien, Klänge etc.), die im jeweiligen historisch-kulturellen Kontext als kulturbestimmend gelten. Ein Beispiel einer *Transmissionsbewegung*, die sich diffraktiv durch die Methoden und Forschungsfelder hindurch entwickelte, soll hier exemplarisch anhand des zur Analyse in beiden Feldern eingesetzten Konzeptes der *Scham* erläutert werden:



**Abb. 7.3** Kinder und Adam & Eva in Lam Gods, Zeichnung von J. R. Wieland

Ausgangspunkt war eine Szene der Theater-Inszenierung *Lam Gods – The Gent Altarpiece* (Milo Rau am Nationaltheater Gent), die zu einer nachhaltigen Irritation der Erziehungswissenschaftlerin Birgit Althans geführt hatte. Diese wurde evoziert durch Momente der Scham oder des sich Schämens angesichts der Inszenierung eines nackt ausgeführten simulierten *Zeugungsakts* im Kontext von Raus Re-Enactments des Adam-und Eva-Paares des Genter Altarbildes vor einer auf der Bühne befindlichen Kindergruppe während der Aufführung. Diese Reaktion des Selbst- und Fremdschämens als konstitutives Moment des Theaters (Westphal 2019) wurde im Kontext des Special Issues in *Paragrana* (2/2019) aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven kontrovers diskutiert (vgl. Althans 2019; Huf 2019; Westphal 2019) (Abb. 7.3).

In der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Scham, als Reaktion auf spürbare affektive Relationalität, versuchten wir die Transmissionsbewegung in bereits beobachteten Situationen in den beforschten Schulen. Transmission – im Sinne einer ‚Übertragung‘ (vgl. Krämer 2009) – bedeutet hier jedoch nicht, *Gleiches* zu suchen, sondern sich Diffraktionsmuster bilden zu lassen, die neue Perspektiven eröffnen. So wurde es möglich, Mitschriften und (Forschungs-) Material dem Forschungsfeld Schule (das bereits ein Jahr zuvor erhoben und beschrieben wurde), im diffraktiven Lesen nochmals anders werden zu lassen. Vorherige Diskussionen im Team, die stets ein „gewisses Unbehagen auslöste“ (Althans und Maier 2019, S. 21), wurden durch die Interferenz/Überlagerung des Konzepts der Scham neu beschreibbar (vgl. Althans und Maier 2019, S. 21). v. Bernstorff beschrieb so schließlich in Form einer *performativen dichten Beschreibung* eine Schulzene, in der *Scham* auf ganz unterschiedlichen Ebenen durch die Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler\*innen zirkuliert und sie selbst mitnimmt. Neben der Transmissionsbewegung als Transformationspunkt für einzelne Momente und Phänomene unserer Forschung in der Begegnung der beiden Forschungsfelder, ist ein zentraler Teil des Forschungsdesigns der Austausch und die wechselseitige Responsivität, zum einen mit dem Feld

selbst, zum anderen aber auch in den *Method Labs*, in denen (in denen) fachliche Grenzen disziplinär erweitert und Materialien über diese hinaus zur Diskussion gebracht werden konnten. Diese Bewegungen und Überlagerungen (Interferenzen) von Wahrnehmungen und Methoden mit den Perspektiven transdisziplinärer Expert\*innen verstehen wir verstehen wir die fachlichen Grenzen der unterschiedlichen Disziplinen der Projektmitarbeiter\_innen als Teil einer *diffraaktiven Methodologie*, die es möglich macht, die Vielschichtigkeit transkultureller Bildungsprozesse nicht in ihrer Komplexität zu reduzieren, sondern diese gerade erst herauszuarbeiten. Die Soziologin, Anglistin und Philosophin Miriam Nandi, Teilnehmerin des dritten *Method Labs* (2019), reagierte bspw. auf die performative dichte Beschreibung von Elise v. Bernstorff vor dem Hintergrund ihrer Expertise in Theorien zur postkolonialen Übersetzung (Venuti 1998; Tymoczko 1999; Spivak 2008). In Nandis *response* (Nandi 2019, S. 164–169) auf von v. Bernstorffs Beschreibung *Abdallah schlägt die Augen nieder*, findet sie ihren Zugang zum dargebotenen Material über das Konzept der *Opazität*<sup>6</sup>. Nandis postkoloniale Perspektive und Interpretation der Schulsituation rückt auch die „Konstruktion von *rassifizierten* Identitäten im Kontext einer Situation im Klassenraum“ (Althans und Maier 2019, S. 201) in den Blick, die sich in Form von Zuschreibungen „von territorialisierter und ethnisierte Differenz“ (Althans und Maier 2019, S. 201 in Bezug auf Nandi 2019, S. 165) äußern. Die von Nandi eingebrachten Konzepte *Opazität* und *Übersetzung*<sup>7</sup> vor dem Hintergrund ihres *disziplinär fremden* Blicks bieten uns im Team die Möglichkeit, transkulturelle Aushandlungs- und Bildungsprozesse aus einer erweiterten disziplinären Perspektive zu betrachten und zu hinterfragen (Althans und Maier 2019, S. 201 f.). So kommt es durch das In-Beziehung-Bringen von

---

<sup>6</sup>Ein Konzept des karibischen Philosophen und Dichters Edouard Glissant (Glissant 2010, S. 189). Glissant „theorizes silence and the refusal to reveal, a gesture he terms *opacity*. While silence is associated with powerlessness in much postcolonial thought (see Said 1995/1978; Spivak 1988) Glissant argues forcefully that opacity is a basic human right (2010; 1994). To remain opaque, to remain intransparent and ‚untranslatable‘ (2010, p. 190) unsettles the unequal distribution of power between the ‚West and the Rest‘ (Hall 1996)“ (Nandi 2019, S. 165).

<sup>7</sup>„Die Relevanz, die mitunter hierarchischen Bedingungen in Übersetzungsprozessen und die Rollen der Übersetzer\*innen, sowie die ästhetischen, kulturellen und politischen Effekte dieser Übersetzungen genau zu betrachten, hat sich in unserem Projekt als eine wichtige Dimension [...] herausgestellt. Auch mit Homi Bhaba ließe sich Übersetzung als eine kritische Praxis des Umgangs mit Differenz und kulturellen Zuschreibungen denken: Anstatt eine Situation einer simplen *translation of cultures* zu kreieren, in der Kulturen als distinkte Einheiten definiert werden, betont Bhaba die sich ständig verändernde Aktualität von Übersetzungen“ (Althans et al. 2019, S. 201–202. bezieht sich hier auf Nandis Beitrag in Paragrana 2/2019, siehe Nandi, 2019, S. 164–169).



**Abb. 7.4** Als Reaktion auf *Abdallah schlägt die Augen nieder*, Darstellung von J. R. Wieland

erziehungswissenschaftlicher, theaterwissenschaftlicher und postkolonialer Theorie zur Überlagerung/Interferenz der analytischen Lesarten der in von v. Bernstorff beschriebenen Schulsituation, zu einem *diffractive reading* und einer *Transmissionsbewegung* durch Theater, Schule, (Wissens-)Disziplinen, Methoden und Theorien hindurch (Abb. 7.4).

---

### 7.3 Fazit: Welche Forschung braucht die (trans-)kulturelle Bildung?

Durch die diffraktive Methodologie kommen verschiedene Schwerpunkte, Foki, Themen, Blickfelder in den Fokus. In diesem Beitrag haben wir uns darauf konzentriert, unsere grundsätzliche Perspektive und die im Laufe der Feldforschungen entwickelten Methoden darzulegen, und konnten nur in aller Kürze ein Beispiel anreißen; zeigen, wie sich *Scham*, als Phänomen<sup>8</sup> betrachtet,

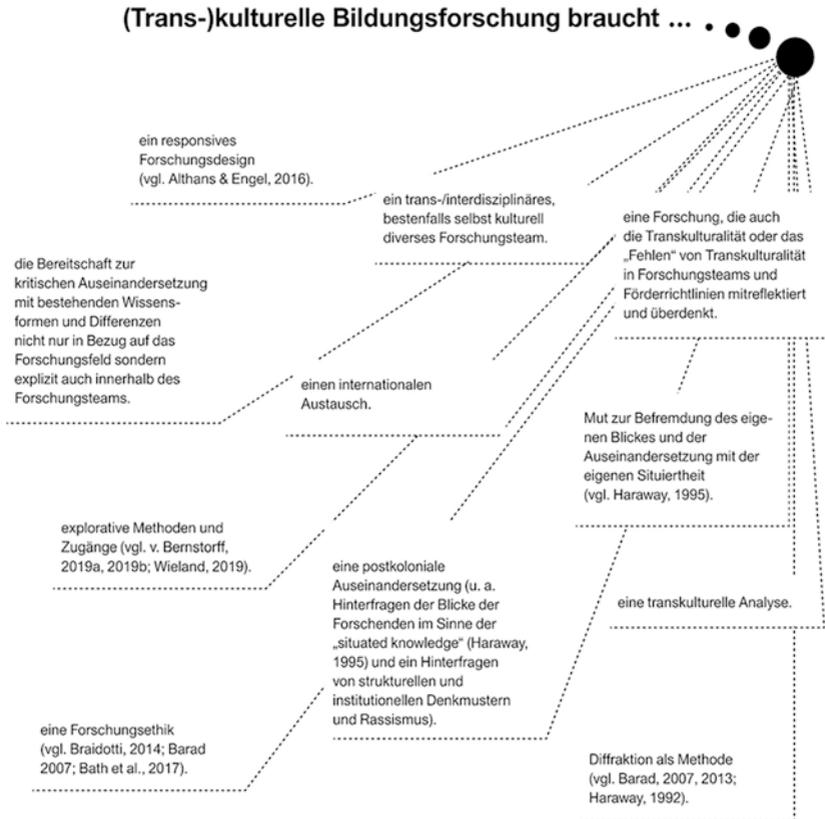
---

<sup>8</sup>„Führe eine agentisch-realistische Analyse des Objekts durch und beginne es als Phänomen zu verstehen und nicht als unabhängig existierendes Objekt“ (Barad 2015, S. 184).

aus verschiedenen Blickwinkeln in Bezug auf Theater, Schule und durch verschiedene Forschungsperspektiven transformiert hat. Wie lässt sich hieran anschließend die Frage beantworten, *welche Forschung die (trans-)kulturelle Bildung braucht?* Aus unserer Perspektive braucht es vor allem eine Forschung, die selbst *inter- bzw. transdisziplinär*, im besten Fall auch personell *transkulturell* aufgestellt ist, und so in der Lage ist, (trans-)kulturelle Gefüge nicht mit einem Blick *von außen* in bereits bestehende Konzepte einzupassen, sondern sie gerade in ihrer Komplexität, Differenz und Ambivalenz erfassbar zu machen. Kulturelle Bildungsforschung profitiert von Perspektiven, die über die der Bildungswissenschaften hinausgehen und Aspekte der Postcolonial Studies, der Kulturwissenschaften, Medienwissenschaften, der Sound Studies und der Künste etc. berücksichtigt. So können bereits bestehende Methoden kritisch hinterfragt, Analyseinstrumente<sup>9</sup> der gesellschaftlichen Realität angepasst und neue Formen der Auswertung, Analyse und Beschreibung gefunden werden (wie in diesem Forschungsprojekt beispielhaft dargestellt die *performative dichte Beschreibung* und das *dichte Darstellen*.) Es braucht eine *responsive* Forschung, die Austausch und Gespräch mit den Forschungsfeldern vorsieht, in eine beidseitige Feedbacksituation tritt, um sicherzugehen, nicht bloß *über* oder gar *für* ggf. marginalisierte Gruppen zu sprechen, sondern auf Augenhöhe zu einer Erkenntnis zu kommen. Das Konzept des *disziplinär befremdeten Blicks* und die Gegenüberstellung zweier (oder mehrerer) zunächst einander „fremd“ erscheinender *Arenen kultureller Bildung* (wie z. B. Theater und Schule) eröffnet Möglichkeiten, Transmissionspunkte bzw. Differenzmuster aufzuspüren, die erst in der Befremdung augenscheinlich werden. Ebenfalls hat sich gezeigt, dass internationale Formate wie beispielsweise die *Method Labs* im genannten Projekt einen Rahmen bieten, an Feldforschungsmaterial, Theoriebildung und Methodenentwicklung gemeinsam zu arbeiten und die eigene Perspektive stetig zu ergänzen. Dies alles lässt sich nach Ansicht des Projekts nicht nur für dezidierte Forschung zu transkultureller Bildung, sondern für Kulturelle Bildung im Allgemeinen formulieren: Kultur ist immer *divers* und vielschichtig, ihre Eigenheiten lassen sich nicht quantifizieren. Abschliessend wird daher die Frage, „Welche Forschung braucht

---

<sup>9</sup>die transkulturelle Analyse untersucht diese Praktiken als kontrastierende Techniken wechselseitiger Performativität, die Widersprüche, Dissonanzen und kulturelle Stereotypen aber auch Inszenierungen transkultureller Identität hervorbringen können. Transkulturelle Identität entzieht sich essentialisierenden Beschreibungen und wird von uns als *assemblage*, als Zusammenspiel unterschiedlicher Praktiken bzw. wechselseitiger Performativität von menschlichen Körpern und Dingen bzw. Medien (Barad 2007, 2012) verstanden.



**Abb. 7.5** (Trans-)kulturelle Bildungsforschung braucht..., von J. R. Wieland

die Kulturelle Bildung?“ mit einer Darstellung (Abb. 7.5) beantwortet, die den Fokus auf die Transkulturalität der kulturellen Bildungspraxis und ihrer Forschung legt.

## Literatur

Althans, B. (2019). Lam Gods – Der Genter Altar. Materielle Zugänge & die Geste der Scham. *Paragrana*, 28(2), 109–118.

- Althans, B., & Engel, J. (2016). *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen*. Wiesbaden: Springer.
- Althans, B., & Audehm, K. (2019). Bildung, Kultur, Ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion. *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 2, 9–15.
- Althans, B., & Maier, C. J. (Hrsg.). (2019). Arenen transkultureller Bildung: Resonanzen/Interferenzen. Paragrana. *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 28(2), 218.
- Althans, B., von v. Bernstorff, E., & Wieland, J. R. (2019). Spannungen: Choreographische Betrachtungen von Körpern, Klängen und Dingen zwischen Probebühne und Klassenzimmer. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Spannung – Raum – Bildung. Reflexionen in anthropologischer und phänomenologischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *signs. Journal of Women in Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barad, K. (2013). Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In C. Bath, H. Meißner, S. Trinkaus, & S. Völker (Hrsg.), *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen* (S. 27–67). Berlin: LIT.
- Barad, K. (2015). *Verschränkungen*. Berlin: Merve Verlag.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Debray, R. (2003). *Einführung in die Mediologie. Facetten der Medienkultur*. Bern: Haupt.
- Fischer-Lichte, E. (2001). *Ästhetische Erfahrung*. Francke: Das Semiotische und das Performative. Tübingen.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1999). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glissant, E. (2010). *A poetics of relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (Hrsg.), *Cultural studies* (S. 295–337). New York: Routledge.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In D. Haraway (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Frankfurt: Campus.
- Haraway, D. (1988). Essay «situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective». *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Huf, C. (2019). Befremdungen, Verstrickungen und Beschämungen. Die Bühne als Arena des Infragestellens der generationalen Ordnung. *Paragrana*, 28(2), 144–150.
- Huffschmid, A. (2015). *Risse im Raum. Erinnerung, Gewalt und städtisches Leben in Lateinamerika*. Wiesbaden: Springer.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krämer, S. (2009). *Medium, Bote, Übertragung Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lamprecht, J. (2012). Wer macht die Unterschiede? Differenzsensible Analysen wirkungsorientierter Diskurse in der Jugendhilfe. In B. Bütow & C. Munsch (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung* (S. 177–194). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Laner, I. (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Latour, B. (2008). *Wir sind nie modern gewesen – Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nandi, M. (2019). The politics of opacity and translation in post-migrant Germany: A commentary on Elise v. Bernstorff's "Abdallah lowers his gaze. *Paragrana*, 28(2), 164–169.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham: Duke.
- Phelan, P. (1993). *Unmarked: The politics of performance*. London: Routledge.
- Peters, S. (2003). Performative Writing 1800/2000? Evidenz und Performanz in der medialen Refiguration des Wissens. In E. Fischer-Lichte, C. Horn, S. Umathum, & M. Warstat (Hrsg.), *Performativität und Ereignis* (S. 99–116). Tübingen: A. Francke.
- Ryle, G. (1971). Thinking and reflecting. In G. Ryle (Hrsg.), *Collected essays*. Vol. II: 1929–1968. London: Hutchinson.
- Spivak, G. (2008). *More Thoughts on Cultural Translation*. <https://eicpcp.net/transversal/0608/spivak/en/print.html>. Zugegriffen: 25. Juli 2019.
- Tymoczko, M. (1999). *Translation in a postcolonial context*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation*. London: Routledge.
- von v. Bernstorff, E. (2019a). Der theaterwissenschaftliche Blick und performative dichte Beschreibung. *Paragrana*, 28(2), 23–33.
- von v. Bernstorff, E. (2019b). Abdallah schlägt die Augen nieder. Transkulturelle Übersetzungen in der Arena Schule. *Paragrana*, 28(2), 161–163.
- Westphal, K. (2019). Notizen zum Theater Milo Raus. Antworten auf szenische Beobachtungen. *Paragrana*, 28(2), 135–143.
- Wieland, J. R. (2019). Die Arbeit , mit' Bildern Als kulturanthropologische und raumtheoretische Denkweise. *Paragrana*, 28(2), 34–48.
- Wortelkamp, I. (2015). Performative Writing. Schreiben als Kunst der Aufzeichnung. In B. Büscher & F. A. Cramer (Hrsg.), MAP – MedialArchivPerformance. Forschungen zu Medien, Kunst und Performance. *E-Journal*, <https://www.perfomap.de/map6/medien-und-verfahren-des-aufzeichnens/performative-writing-2013-schreiben-als-kunst-der-aufzeichnung.#6>. Zugegriffen.



# Erforschung inklusiver Aspekte von Gruppenmusiziersituationen

# 8

Melanie Herzog und Kerstin Große-Wöhrmann

## Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, wie Gruppenmusizieren als spezifische Aktivität Kultureller Bildung und dessen „inklusive“ Aspekte angemessen erforscht werden können. Als Grundlage der Diskussion um die Gegenstandsangemessenheit wird Bezug auf die Gütekriterien qualitativer Forschung (Strübing et al., Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie 47:83–100, 2018) genommen. Die Autorenschaft begreift verschiedene Passungsverhältnisse dabei nicht nur als Ex-Ante-Entscheidung, sondern auch als Prozess, welchen sie als fortgesetzte Justierung bezeichnet. Darauf aufbauend lautet die zentrale These des Beitrags, dass fortgesetzte Justierung über die Gegenstandsangemessenheit hinaus einen Lernzuwachs innerhalb des Forschungsprozesses ermöglicht. Dargestellt und diskutiert wird dies anhand eines Forschungsprojekts zu inklusiven Aspekten von Gruppenmusiziersituationen. Dafür werden das Projekt in seiner ursprünglichen Fassung, die Irritationen innerhalb des Analyseprozesses sowie die daraus resultierenden Justierungen vorgestellt. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff steht dabei im Zentrum des Justierungsprozesses. Auf Grundlage dieser Diskussion wird der durch die fortgesetzte

---

M. Herzog (✉)

Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Deutschland

E-Mail: [melanie.herzog@ku.de](mailto:melanie.herzog@ku.de)

K. Große-Wöhrmann

Bielefeld, Deutschland

Justierung entstandene Erkenntnisgewinn dargestellt. Damit wird gezeigt, dass sowohl Forschung als auch konkrete pädagogische Projekte im Bereich Kultureller Bildung von der Betrachtung der Gegenstandsangemessenheit als Prozess im Sinne von Strübing et al. (2018) profitieren können.

---

## 8.1 Gegenstandsangemessenheit der Erforschung „inklusive“ Aspekte

Der Begriff „Inklusion“ hat Konjunktur. Kulturelle Bildung und Musik werden dabei häufig als prädestiniert für inklusive Projekte angepriesen (BKJ 2017; Tischler 2015; Wagner 2012). Darauf aufbauend fokussierte das hier vorgestellte Forschungsprojekt die „inklusive“ Aspekte von Gruppenmusizieren als spezifische Aktivität Kultureller Bildung. Im Verlauf des Forschungsprozesses rückte die Frage nach der angemessenen Herangehensweise zur Erforschung dieser inklusiven Aspekte immer weiter in den Vordergrund. Die Herausforderungen, welchen wir innerhalb der Forschung begegneten, sowie die daraus gezogenen Konsequenzen sollen im vorliegenden Beitrag dargestellt werden. Sie stellen für uns einen inhaltlichen Mehrwert dar, da sie Begriffsdefinitionen von „Inklusion“ hinterfragen und gleichzeitig neue Wege eröffnen, sich der Komplexität dieses Themas auf deskriptiv-analytische Weise forschend zu nähern.

Dementsprechend werden hier keine Ergebnisse vorgestellt, sondern vielmehr der Forschungsprozess selbst und der damit verbundene Lernzuwachs. Als Fundament der Betrachtung dient dabei die von Strübing et al. (2018, S. 86) als Gegenstandsangemessenheit diskutierte *fortgesetzte Justierung* von Passungsverhältnissen. Die Diskussion um eine Gegenstandsangemessenheit in diesem Sinne scheint uns als Bereicherung hinsichtlich der Frage, wie Kulturelle Bildung – in unserem Fall im Kontext Musik und Inklusion – erforscht werden kann. Somit wird im Folgenden zunächst der Aspekt der fortgesetzten Justierung im Sinne von Strübing et al. (2018) rezipiert, um anschließend dessen Umsetzung beispielhaft anhand des Forschungsprojekts darzustellen.

---

## 8.2 Fortgesetzte Justierung als Gütekriterium qualitativer Forschung

Im Feld der Kulturellen Bildung weisen Veröffentlichungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf die Wichtigkeit der Gegenstandsangemessenheit hin (BKJ 2010, S. 10; Hill 2010; Wimmer et al. 2013, S. 87). Die dortigen

Hinweise sind jedoch meist allgemein gehalten oder beschreiben die Vorteile qualitativer bzw. performativer Forschungsansätze. Demgegenüber bieten die Gütekriterien qualitativer Forschung von Strübing et al. (2018) konkretere Hinweise zur Reflexion der Gegenstandsangemessenheit. Unter anderem steht hier die Prozesshaftigkeit im Vordergrund, was als fortgesetzte Justierung von Passungsverhältnissen diskutiert wird.

Während Gegenstandsangemessenheit häufig die Passung der Methode auf den zu untersuchenden Gegenstand bezeichnet, sprechen die Autorinnen und Autoren von multiplen Passungsverhältnissen. Damit betonen sie „die Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen“ (Strübing et al., S. 86). Als Besonderheit qualitativer Forschung wird dabei nicht nur die Möglichkeit, sondern darüber hinaus die Notwendigkeit der Anpassung dieser Passungsverhältnisse im Verlauf der Forschung dargestellt. Dieser als fortgesetzte Justierung bezeichnete Prozess wird als unerlässlich beschrieben, um den Gegenstand der Forschung angemessen zu erfassen. Neben der Justierung der Methode stehen dabei die „Reformulierung und Fokussierung der Fragestellungen“ (Strübing et al., S. 86) im Mittelpunkt. Verbunden damit ist das Ziel, Fragen zu finden, welche tiefer in den Gegenstand der Forschung hineinführen.

Darüber hinaus beschreibt die Autorenschaft den Aspekt der Irritation als Güte qualitativer Forschung:

„Gute empirische Forschung zeichnet sich [...] dadurch aus, dass a) selbst ihre basalen theoretischen Vorannahmen durch Daten herausgefordert und modifiziert werden können, aber auch b) taken-for-granted-Verständnisse ihres empirischen Gegenstandes durch Theoriebezüge zu irritieren sind und c) der Zugewinn einer solchen reziproken Irritation auch auf den Begriff gebracht wird“ (Strübing et al., S. 92).

Die Autorinnen und Autoren diskutieren den Aspekt der Irritation nicht unter dem Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit, sondern dem der theoretischen Durchdringung. In unserem Fall stellte sich eine Verbindung zur Gegenstandsangemessenheit jedoch als gewinnbringend dar, da die Justierungen wie unten beschrieben insbesondere von Irritation durch die Analyse des Datenmaterials angeregt wurden.

Um den Prozess der fortgesetzten Justierung sowie das Potenzial des Erkenntnisgewinns beispielhaft darzustellen, werden zunächst das Projekt sowie die im Vorhinein getroffenen Entscheidungen hinsichtlich Gegenstands des empirischen Falls, Fragestellung und Zielsetzung, zugrunde gelegter Theorie, Forschungs- und Auswertungsmethode sowie Datentypen vorgestellt.

### 8.3 Vorstellung des Forschungsprojekts

Gegenstand unserer Forschung war ein einmalig stattfindendes Trommelprojekt an einer Grundschule, die Teil einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete ist. Hierfür kam eine externe, nicht dem Lehrerinnenteam angehörende Musikpädagogin an die Grundschule, um mit den Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Herkunftsländern mithilfe des gemeinsamen Musizierens das soziale Miteinander zu stärken (Bertelsmann Stiftung 2018). Aus Zeit- und Kapazitätsgründen wurden zwei von vier Klassen ausgewählt, die an zwei aufeinander folgenden Vormittagen pro Tag an zwei Einheiten im Umfang von je einer Stunde am Projekt teilnahmen.<sup>1</sup>

Das Trommelprojekt wurde initiiert und finanziert durch das Projekt „Musik, Sprache, Teilhabe“ (MuST) der Bertelsmann Stiftung. Die begleitende Forschung war einerseits als Projektevaluation, andererseits als Teil eines Dissertationsprojekts von Melanie Herzog angelegt. Aus diesen beiden Perspektiven ergaben sich bereits zu Beginn unterschiedliche Erkenntnisinteressen:

- *Erkenntnisinteresse aus Sicht der Evaluation:*

Die zentrale Fragestellung der Evaluation lautete: „Was kann innerhalb der Intervention ‚Trommelstunde‘ hinsichtlich Teilhabe und Kommunikation beobachtet werden?“ Die Fragestellung wurde auf theoretischem Hintergrund der inklusiven Pädagogik untersucht. Ziel der Evaluation waren einerseits bilanzierende Einblicke in die Durchführung eines Workshops aus dem Projekt und andererseits die Generierung von Wissen, welche Faktoren für eine gelingende Durchführung von Interventionen in diesem Bereich – insbesondere im Hinblick auf Teilhabe – von Relevanz sein können. Aufgrund der limitierenden Faktoren der Datenerhebung war keine Generalisierung der Ergebnisse möglich. Gleichwohl wurden sie im Hinblick auf die Konzeption weiterer Interventionen und die im gleichen Projekt angesiedelten Qualifizierungsmaßnahmen diskutiert und ausgewertet.

- *Erkenntnisinteresse aus Sicht des Dissertationsprojekts:<sup>2</sup>*

Im Rahmen der Dissertation lautete die zentrale Fragestellung: „Was charakterisiert inklusive Prozesse in Gruppenmusiziersituationen?“ Die

---

<sup>1</sup>Für die beiden anderen Klassen waren weitere Termine geplant, die aus unterschiedlichen Gründen jedoch nicht stattfanden.

<sup>2</sup>Das Dissertationsprojekt ist an der KU Eichstätt-Ingolstadt innerhalb des Graduiertenkollegs „Inklusives Leben und Lernen“ angesiedelt und wird von Prof. Dr. Daniel Eberhard (KU Eichstätt-Ingolstadt) und Prof. Dr. Martina Benz (MH Mannheim) betreut.

Forschung war als kontextbezogene Theoriebildung (Brandt et al. 2001) konzipiert mit dem Ziel, eine lokale Theorie inklusiver Potenziale von Gruppenmusizieren zu entwickeln. Um das Potenzial einer wechselseitigen Irritation zwischen zugrunde gelegter Theorie und Empirie auszuschöpfen (vgl. Lindemann 2008, S. 124), war ein theoretisch-analytischer und ein qualitativ-empirischer Teil geplant, welche in reflexivem Verhältnis zueinander stehen sollten. Als theoretische Perspektive wurde ein Theorieansatz zur Konstruktion von musikbezogener Bedeutung von Krause (2008) zugrunde gelegt, welcher hinsichtlich inklusiver Musiziersituationen modifiziert wurde (Herzog 2018). Dieser Ansatz weist gemeinsamen Aushandlungsprozessen in Gruppen eine besondere Relevanz zur Anbahnung inklusiver Prozesse zu (Herzog 2018, S. 84).<sup>3</sup> Um diese Annahme irritieren zu können, standen Aushandlungsprozesse innerhalb der empirischen Forschung im Fokus. Das Datenmaterial dieses Projektes bildete dabei den Beginn eines theoretical samplings (Glaser und Strauss 2010). Vor Beginn der Datenanalyse wurde explizit nicht definiert, was als „inklusive Prozess“ gelten soll. Dies geschah in der Absicht, den in der Literatur kaum besetzten Begriff nicht von vornherein auf einzelne Aspekte zu verengen und zugleich den Analyseprozess möglichst offen zu konzipieren.

Da sowohl innerhalb der Evaluation als auch innerhalb der Dissertation das *Wie* von Interaktionen der Teilnehmenden im Mittelpunkt der Beobachtungen stand, wurde ein mikroanalytisches Vorgehen gewählt. Als Forschungsmethode bot sich eine Videoanalyse (Kranefeld 2017; Moritz und Corsten 2018) an: Die Wiederholbarkeit des Mediums ermöglicht ein mehrfaches, zeit- und beobachterunabhängiges Analysieren, was für die Untersuchung der Fragestellungen sinnvoll erschien. Darüber hinaus offerieren Videoaufnahmen die Möglichkeit, „die Nichtsprachlichkeit, die Zeitlichkeit und die ästhetischen Dimensionen musikalischer Äußerungen“ einzufangen (Hellberg 2018, S. 217). Gleichzeitig zielt dieses Vorgehen auf einen möglichst „natürlichen“ Ablauf der Situationen, um die Eigenheiten der Interaktionen fokussieren zu können (Fetzer 2007). Durch die feste Stationierung der Kameras war darüber hinaus eine teilnehmende Beobachtung durch die Autorin Melanie Herzog möglich, welche nachträglich in kurzen Memos festgehalten wurde.

---

<sup>3</sup>Da eine nähere Beschreibung des theoretischen Ansatzes den Rahmen des Beitrags sprengen würde, muss darauf an dieser Stelle verzichtet werden.

Um der Fokussierung auf das *Wie* gerecht zu werden, wurde als Auswertungsmethode eine Video-Interaktionsanalyse nach Tuma et al. (2013) angestrebt. Wie erhofft entstanden durch die Analyse des empirischen Datenmaterials eine Reihe an Irritationen, welche im Folgenden dargestellt werden sollen.

## Irritationen innerhalb des Analyseprozesses

Um beantworten zu können, was inklusive Prozesse charakterisiert, stellte sich zunächst die Frage, welche Prozesse überhaupt als inklusiv angesehen werden – und welche nicht. Die Uneindeutigkeit dieser Unterscheidung stellte eine erste Irritation dar. Diese wurde insbesondere in analysierenden Datensitzungen evident:<sup>4</sup> Bereits angesichts von kurzen Videosequenzen wurde die Frage nach der „Inklusivität“ der Prozesse kontrovers diskutiert. Die Reflexion dieser Reflexion, somit die Reflexion zweiter Ordnung, machte deutlich, dass die Einschätzung, was als inklusiv zu bezeichnen sei, eng verknüpft ist mit der subjektiven Bedeutung von Inklusion (Datensitzung Kolloquium, S. 27:23–27:35). Durch diese zunächst als trivial erscheinende Feststellung eines solchen Zusammenhangs stand jedoch insbesondere das Vorwissen, mit welchem das Datenmaterial analysiert wurde, und nicht mehr das Datenmaterial selbst im Mittelpunkt. Gleichzeitig stellte sich die Frage, wie etwas beobachtet werden kann, was vorher nicht klar als solches abgegrenzt wurde: Um darzustellen, was inklusive Prozesse charakterisiert, müssten diese als solche beobachtbar sein. Dies wiederum würde vorgelagerte Kriterien benötigen, welche festlegen, was als inklusiver Prozess gelten solle – was jedoch die offene Herangehensweise an eine Grenze bringen würde. Hier musste die von Strübing et al. (2018) bezüglich des Passungsverhältnisses aufgeworfene Frage: „Trifft eine interessante Fragestellung auch den untersuchten Fall, und umgekehrt: Lässt sich der spannende Fall wirklich gut mit dieser Frage erschließen?“ (S. 86) mit „Nein“ beantwortet werden, was eine erste Justierung des Forschungsprozesses nahelegte.

Als zweite Irritation fielen die Wertungen auf, welche die Debatten innerhalb der Sitzungen dominierten: In der Diskussion, welcher Prozess inklusiv sei, schwang regelmäßig die Frage mit, welcher Prozess *gut* sei (u. a. Datensitzung

---

<sup>4</sup>Datensitzungen sind essenzieller Bestandteil der Video-Interaktionsanalyse (Tuma et al. 2013, S. 87). Für die Datensitzungen gilt unser Dank dem Kolloquium von Prof. Dr. Daniel Eberhard sowie den Sitzungen des Arbeitskreises QFM („Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“) München.

Kolloquium, S. 12:15–12:22). So wurden subjektive Entscheidungen über den inklusiven Charakter eines Prozesses häufig durch seine pädagogische Güte begründet – selbst bei regelmäßigen Hinweisen, dass Bewertungen gerade nicht Teil der Analyse darstellen sollen. Nicht selten führten diese unterschiedlichen Bewertungen der Situationen zu emotional aufgeladenen Diskussionen sowie zu Vorschlägen für „bessere“ inklusive Praxis.<sup>5</sup>

Die dritte Irritation entstand weniger durch Metaanalyse, als vielmehr durch inhaltliche Reflexion: Da in den Auswertungen besonderes Augenmerk auf die Aushandlungsprozesse gelegt wurde, konnten insbesondere hier Vorannahmen aufgedeckt werden. So wurden innerhalb der Datensitzungen diejenigen Prozesse als Aushandlungsprozesse bezeichnet, die „auf Augenhöhe“ stattfinden (Datensitzung Kolloquium, S. 27:51–27:59). Ein vorher von der Musikpädagogin festgelegtes „richtig“ oder „falsch“ sowie ein Festhalten an Entscheidungen ohne Begründung wurde demgegenüber eher als Zuweisung dargestellt, auch wenn dies möglicherweise eine stärkere Einbindung der Schülerinnen und Schülern nach sich zog (u. a. Datensitzung Kolloquium, S. 28:98–28:17). Zuweisung wurde dabei als nicht-inklusiv, Aushandlung als inklusiv diskutiert (Datensitzung QFM, S. 30:15–30:27). Dies irritierte auf zweierlei Ebenen: Erstens wurde dabei deutlich, dass hinter dem Begriff „Aushandlungsprozess“ normative Vorannahmen wie beispielsweise eine diskursive Einigung, Wertschätzung und Anerkennung der beteiligten Personen lagen. Zweitens konnten auf Grundlage dieser Vorannahmen innerhalb des Datenmaterials kaum Aushandlungsprozesse beobachtet werden. Dennoch wurden die Einheiten in den Memos der teilnehmenden Beobachtung sowie innerhalb von Reflexionsgesprächen mit der Musikpädagogin und den ebenfalls anwesenden Lehrkräften durchaus als „inklusiv“ beschrieben. Diese Diskrepanz irritierte den zugrunde gelegten Theorieansatz, da die Relevanz von Aushandlungsprozessen für inklusive Prozesse damit hinterfragt wurde.

Alle Auffälligkeiten scheinen zwei Kernproblematiken des Inklusionsdiskurses selbst zu treffen: Einerseits die Uneindeutigkeit des Begriffs „Inklusion“, andererseits die Normativität im Sinne von Wertung, mit welcher der Inklusionsdiskurs geführt wird. Da die tiefergehende Beschäftigung mit diesen beiden Aspekten die Justierungen des Forschungsprojektes begründen, sollen sie im Folgenden näher ausgeführt werden.

---

<sup>5</sup>Dieser Eindruck entstand des Weiteren im Kontext interner Reflexions- und Konzeptions-treffen der Bertelsmann Stiftung sowie in Präsentationen des Datenmaterials auf verschiedenen Tagungen.

## **Exkurs: Uneindeutigkeit und Normativität des Inklusionsdiskurses und deren Konsequenzen für Forschungsprojekte**

Innerhalb der Fachliteratur herrscht Einigkeit über die uneindeutige terminologische Verwendung des Begriffs „Inklusion“ (vgl. Biewer und Schütz 2016; Böttinger 2016; Budde 2018; Katzenbach 2016, S. 17; Piezunka 2017). Michael Grosche (2015) verweist auf die dadurch entstehende Problematik für empirische Bildungsforschung, welche sich einerseits in der Schwierigkeit der Operationalisierung, andererseits in der Immunisierung des Konzeptes auswirkt:

„Wenn nicht genau gesagt werden kann, was Inklusion ist, so ist der Erfolg ihrer konkreten Umsetzung auch nicht falsifizierbar und kann niemals als bewährt oder nicht bewährt gelten. Empirische Ergebnisse, die eine konkrete Facette von Inklusion infrage stellen, könnten immer mit der Begründung, es handele sich dabei um eine ‚falsche‘ Umsetzung von Inklusion, als irrelevant abgetan werden“ (Grosche 2015, S. 22).

Schlee (2012, S. 103) weist auf das Risiko von „Missverständnisse[n], Planungsungenauigkeiten und Durchführungsschwierigkeiten“ durch ein unklares Begriffsverständnis hin:

„Da wir nur in und mit unserer Sprache denken und handeln können, starten Vorhaben unter einem erheblichen Scheiternsrisiko, wenn sie in einer mehrdeutigen und ungeklärten Begrifflichkeit geplant werden“ (Schlee 2012, S. 104).

Wenngleich sich die Zitate eher auf quantitative Forschung bzw. die Umsetzung „inkluisiver“ Projekte beziehen, zeugen sie von der Schwierigkeit, Inklusion empirisch zu fassen, was in unserem Fall auch in qualitativer Forschung eine Herausforderung darstellte.

Demgegenüber wird die Normativität des Inklusionsdiskurses insbesondere im pädagogisch wissenschaftlichen Kontext seltener explizit erwähnt. Im pädagogischen Diskurs wird Normativität definiert als „Bestimmung des Sollens, die als festgelegte Regel, moralischer Maßstab oder Tendenz zur Konformität grundsätzlich in (pädagogischer) Theorie und Praxis enthalten ist“ (Böhm und Seichter 2018, S. 350). Damit betrifft Normativität alle Bildungskontexte und stellt pädagogische Forschung vor die Herausforderung des angemessenen Umgangs (Hummrich und Kramer 2011, S. 218; Tenorth und Tippelt 2012, S. 531). Innerhalb des Inklusionsdiskurses zeigt sich auch bezüglich der Normativität die Unschärfe des Begriffs: „In der Pädagogik und Politik

ist Inklusion einerseits ein beschreibender und kritisch-analytischer, andererseits ein in hohem Maße ethisch aufgeladener, je nach Inklusionsverständnis mit weitreichenden normativen Implikationen verknüpfter Begriff“ (Dederich 2017, S. 71). Diese normativen Implikationen entstehen einerseits aus der Orientierung an Menschen- und Bürgerrechten (vgl. Dederich 2013, S. 2; Hinz 2016, S. 8), andererseits an der wertenden, als präskriptiv bezeichneten Komponente, welche den pädagogischen Inklusionsdiskurs dominiert (Dederich 2013; Moser 2019; Wansing 2013). Im Bereich der Forschung besteht durch präskriptive Definitionen sowie die „Verwobenheit von Normativität und Methode bzw. analytischer Erkenntnisoperation“ (Demmer und Heinrich 2017, S. 179) die Gefahr, im Vorhinein auf bestimmte Ergebnisse festgelegt zu sein, wodurch eine analytisch-deskriptive Forschung unmöglich wird (vgl. Stöger und Ziegler 2013, S. 5; Demmer und Heinrich 2017, S. 182).

Eine Gleichzeitigkeit von Normativität und Uneindeutigkeit und damit eine doppelte Herausforderung tritt zutage, sofern Definitionen von Inklusion ihrerseits auf Begriffe rekurrieren, welche sowohl verschiedentlich interpretiert werden können als auch selbst wiederum normativ aufgeladen normativ aufgeladen sind. Als Beispiele können die Begriffe „Wertschätzung“ und „Anerkennung“<sup>6</sup> gelten, welche vielen Definitionen von Inklusion zugrunde liegen (Stöger und Ziegler 2013; Ziemen 2017).

## Justierung des Forschungsvorhabens

Auf Grundlage der Irritationen schien eine grundlegende Justierung des Forschungsvorhabens nötig. Da die Evaluation bereits abgeschlossen wurde, betreffen die Justierungen nur das Dissertationsvorhaben. Wie weiter unten erläutert wird, konnten die Ergebnisse der Justierung dennoch für weitere Interventionen innerhalb des Projekts MuST genutzt werden.

Als Konsequenz hinsichtlich der Uneindeutigkeit des Begriffs Inklusion schlägt Grosche (2015, S. 30) vor, einen klar definierten und abgegrenzten Inklusionsbegriff zu untersuchen. Auf dieser Grundlage fand eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Begriffsdefinitionen statt. Die Suche nach einer geeigneten Definition kann im Prozess der Justierung noch nicht als

---

<sup>6</sup>Inwiefern der Begriff der Anerkennung auch als deskriptives Analyseraster genutzt werden kann und welche Vorteile sich dadurch ergeben, zeigt unter anderem die Dissertation von Johann Honnens (2017).

abgeschlossen betrachtet werden. Die Darlegung sowie die Begründung einer geeigneten Definition werden jedoch nunmehr als Teil des Forschungsprojekts betrachtet. Gleichzeitig stellt die ausführliche Darstellung und Problematisierung gängiger Begriffsbedeutungen innerhalb der Dissertation ebenfalls eine Konsequenz der Irritation dar. Resultierend aus der zweiten Irritation wird eine nicht-normative Definition angestrebt, beispielsweise indem Inklusion als strukturelle Einbeziehung von Individuen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen in Interaktionskontexte bezeichnet wird (vgl. Kastl 2016, S. 9).

Eine weitere Konsequenz der zweiten Irritation stellt die Benennung des normativen Anteils dar. Nach Schlee (2012, S. 114) kann Inklusion als „kryptonormativer Begriff“ aufgefasst werden, da er sowohl deskriptiv als auch präskriptiv verstanden werden kann. Die Herausforderung im Umgang mit solchen Begriffen sieht er in dem nicht klar erkennbaren normativen Gehalt, welcher für eine fruchtbare Diskussion sichtbar gemacht werden muss (vgl. Schlee 2012, S. 114, Cramer und Harant 2014, S. 656). Innerhalb der Dissertation wird dies durch eine umfassende Diskussion der Normativität des (musik-)pädagogischen Inklusionsdiskurses berücksichtigt.

Als Justierung auf Grundlage der dritten Irritation wurde die Vorannahme der „inklusive“ Aushandlungsprozesse offengelegt und anschließend deskriptiv zum zentralen Thema gewendet: Um Wertungen zu vermeiden, stehen nun Aushandlungsprozesse in der Antinomie zwischen Autonomie und Zwang im Mittelpunkt der Beobachtungen. Diese Antinomie wird von Helsper (2004) als eine der „konstitutiven, nicht aufhebbaren, sondern lediglich reflexiv zu handhabenden Antinomien des Lehrerhandelns“ (Helsper 2004, S. 67) beschrieben. Sie stößt innerhalb des Inklusionsdiskurses auf besonderes Interesse, da hier das Aushandeln auf Augenhöhe sowie Selbstbestimmung als wichtiger Bestandteil für gelungene Inklusion dargestellt wird; wohingegen der zweite Pol der Antinomie, die situationsbedingte Notwendigkeit sowie der mögliche Mehrwert von Zwang, nicht thematisiert wird. Dies stellt eine einseitige Betrachtung der Antinomie dar, wodurch hier eine Lücke innerhalb des Inklusionsdiskurses identifiziert werden kann. Das Analyseraster der Antinomie ermöglicht darüber hinaus eine deskriptiv-analytische Beobachtung.

Mithilfe der antinomischen Perspektive wird gleichzeitig die Paradoxie der Normativität in den Fokus gerückt, da durch sie aufgezeigt werden kann, wie selbst gegensätzliche Handlungsweisen jeweils Vor- und Nachteile beinhalten können. Damit beleuchtet die Forschung nun die Konflikthaftigkeit und Ambivalenz der Interaktionen im Feld der Inklusion – ein Thema, welches inner-

halb der Praxis als zentral dargestellt wird (Speck-Hamdan 2015, S. 19–20), jedoch selten im Mittelpunkt von Forschung im Bereich Inklusion steht.<sup>7</sup>

Neben den beschriebenen Konsequenzen wurde die Justierung besonders an der geänderten Fragestellung sichtbar, welche für den empirischen Teil des Dissertationsprojektes spezifiziert wurde. So lautet die derzeitige Forschungsfrage: „Wie verlaufen Aushandlungsprozesse zwischen Leitungspersonen und SchülerInnen in Musiziersituationen heterogener Gruppen hinsichtlich Autonomie und Zwang?“ Hier wurde der Terminus „inklusiv“ bewusst vermieden, die Begriffsbestimmung von „heterogen“ folgt einer Auflistung verschiedener Heterogenitätsdimensionen von Trautmann und Wischer (2011, S. 41), was eine Kontrastierung innerhalb des theoretical samplings hinsichtlich dieser Dimensionen ermöglicht. Die hinterfragten Vorannahmen der Aushandlungsprozesse wurden durch die Gegenüberstellung von Autonomie und Zwang in die Fragestellung eingebracht. Die beiden Pole bilden darüber hinaus eine weitere Möglichkeit der Kontrastierung des noch folgenden Datenmaterials. Durch die klare Eingrenzung der Fragestellung scheint eine Beantwortung nicht nur machbar, sie ermöglicht darüber hinaus, die Komplexität der Interaktion in heterogenen Gruppenzusammensetzung innerhalb eines klar abgegrenzten Spektrums zu fassen. Die Justierung der Fragestellung ermöglicht damit, tiefer in den Gegenstand der Forschung hineinzuführen. Erhebungs- und Auswertungsmethode wurden unter der Justierung nicht verändert, da sie in Hinsicht auf die Fokussierung der Interaktion weiterhin als geeignet erscheinen.

Übergreifend zeigten die Irritationen das Desiderat einer Theorie, welche pädagogisches Handeln im Kontext der Inklusion 1) in ihrer Komplexität und strukturellen Bedingungen präzise zu fassen versucht, 2) von normativen Vorgaben im Sinne eines vorgegebenen „Richtig“ oder „Falsch“ Abstand nimmt und 3) die Perspektive von Konflikthaftigkeit und Ambivalenz abbildet. Wenngleich einige Autorinnen und Autoren insbesondere letztere Sichtweise bereits vertreten<sup>8</sup>, existiert bislang keine Theorie, welche sich allen drei Themen zuwendet. Durch den Prozess der fortgesetzten Justierung wurde der Schwerpunkt der Arbeit auf die Entwicklung einer solchen Theorie verlagert.

---

<sup>7</sup>Ausnahmen stellen praxistheoretische Inklusionsstudien dar, siehe beispielsweise Budde et al. (2016); Hackbarth (2017); Sturm (2012).

<sup>8</sup>Beispielhaft sei hier auf die reflexive Inklusion von Budde und Hummrich (2013, 2015), die Theorie der trilemmatischen Inklusion von Boger (2015), die Beschreibung des Integrations-Inklusions-Teilhabe-Modell von Kastl (2016) sowie die Ausführung verschiedener Spannungsfelder von Speck-Hamdan (2015) verwiesen.

## 8.4 Fazit

Die fortgesetzte Justierung ermöglichte in beiden Teilen der Forschung einen erheblichen Lernzuwachs:

- Aus Sicht des *Projekts* „*Musik, Sprache, Teilhabe*“ der Bertelsmann Stiftung folgten dem Justierungsprozess und der Reflexion der Passungsverhältnisse Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen. Auf der prozessualen Ebene der Konzeptentwicklung konnte eine Nähe mit dem Prinzip der Justierung ausgemacht werden: So bestätigte sich das bisherige Vorgehen mit iterativ-inkrementellen Reflexionsschleifen zur Verzahnung von theoretischem Wissen, inhaltlichen Schwerpunkten und methodischer Umsetzung in der Praxis. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Praxis-Ebene konkreter Qualifizierungsangebote und Workshops: Bei der Konzeption ebenso wie der Umsetzung liegt der Fokus auf dem Passungsverhältnis von Inhalten, Methoden und situativen Anforderungen seitens der Teilnehmenden. Auf der inhaltlichen Ebene führte die Reflexion der beschriebenen Irritationen dazu, den Gebrauch und das Verständnis „geflügelter“ und zugleich „schwammiger“ Begriffe wie Haltung, Partizipation, Teilhabe und Inklusion unter die Lupe zu nehmen und dazu projektinterne Definitionen zu erarbeiten. Da gerade Projekte und Aktivitäten im Feld der Kulturellen Bildung mit einem „Heilsversprechen“ für viele gesellschaftliche Herausforderungen betrieben werden, gibt es zudem einen Impact auf politischer Ebene: nämlich, vermeintliche Automatismen zu hinterfragen sowie normative Vorannahmen und Erwartungen aufzudecken. Dies heißt nicht, dass Aktivitäten Kultureller Bildung keine Wirkung haben, sondern vielmehr, dass auf der Ebene von Evaluationen solcher Aktivitäten entsprechend der oben genannten Gütekriterien sehr sorgfältig auf die Passung (und Justierung) von Gegenstand und Methode geachtet werden muss – und es mehr wissenschaftliche Forschung dieser Art überhaupt im Bereich der Kulturellen Bildung benötigt.
- Aus Sicht des *Dissertationsprojekts* ermöglichte die regelmäßige Anpassung der Forschungsfrage an den Gegenstand eine zunehmende Klarheit im Hinblick auf den Forschungsgegenstand „Inklusion“. Die Justierungen, welche durch die Irritationen im Zuge der Datenauswertung entstanden, konnten das Projekt entscheidend lenken, was nicht nur ein Gütekriterium qualitativer Forschung darstellt, sondern in diesem Fall einen erheblichen theoretischen Zugewinn an Erkenntnis mit sich brachte. Somit beinhaltet die Forschung nun eine klare Verortung innerhalb des Inklusionsdiskurses sowie eine

Sensibilisierung und kritische Betrachtung normativ-präskriptiver Annahmen. Darüber hinaus ermöglichte die Justierung die Entwicklung eigener Positionen und deckte Desiderate auf.

Gegenstandsangemessenheit wie Strübing et al. (2018) als Prozess zu begreifen, kann in Anbetracht des Erkenntnisgewinns als Bereicherung betrachtet werden. Darüber hinaus zeigen die Ausführungen, dass fortgesetzte Justierung über die Gegenstandsangemessenheit hinaus einen Lernzuwachs innerhalb des Forschungsprozesses ermöglichen kann. Auch die Offenlegung verschiedener Justierungen erscheinen uns gewinnbringend, um von ähnlichen Forschungsvorhaben zu lernen. Wenngleich die weiteren vorgeschlagenen Gütekriterien qualitativer Forschung im Rahmen des Beitrags aus Platzgründen nicht zur Diskussion standen, können auch sie als Reflexionsrahmen für Forschung im Feld der Kulturellen Bildung einen erheblichen Mehrwert darstellen.

---

## Literatur

- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BKJ. (Hrsg.). (2010). *Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung: Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen ; Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung*. BKJ. <https://issuu.com/www.bkj.de/docs/qualitaetsentwicklung/12>. Zugegriffen: 21. März 2020.
- BKJ. (2017). *Allerart – Inklusion und Kulturelle Bildung: Erfahrungen, Methoden und Anregungen*. Remscheid: BKJ.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W., & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). UTB: Bd. 8716. Paderborn: Schöningh.
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion: Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Opladen: Budrich.
- Budde, J., Blasse, N., & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>. Zugegriffen: 21. März 2020.

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>. Zugegriffen: 21. März 2020.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 165–175.
- Brandt, B., Krummheuer, G., & Welzel, M. (2001). Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In S. v. Aufschnaiter & M. Welzel (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung* (S. 17–40). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 639–659.
- Dederich, M. (2013). Ethische Aspekte der Inklusion. *Inklusion Lexikon*. [www.inklusion-lexikon.de/Ethik\\_Dederich.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf). Zugegriffen: 21. März 2020.
- Dederich, M. (2017). Ethische Aspekte der Inklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (1. Aufl., S. 71–73). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Demmer, C., & Heinrich, M. (2017). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (Bd. 13, S. 177–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Fetzer, M. (2007). *Interaktion am Werk: Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibenlässen im Mathematikunterricht der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebung* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen: Empirische Rekonstruktionen in jahrgangübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellberg, B. (2018). Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation: Zur videobasierten Analyse von Klang und Bewegung bei der Untersuchung gemeinsamen Musizierens im Unterricht. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 217–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 15–34). Opladen: Budrich.

- Herzog, M. (2018). Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens. Musikpädagogische Forschung* (Bd. 39, S. 77–89). Münster: Waxmann.
- Hill, B. (2010). Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung: Möglichkeiten der performativen Evaluation ästhetischer Qualität in kulturpädagogischen Prozessen. In BKJ (Hrsg.), *Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung: Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen. Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung* (S. 116–124). Remscheid: BKJ.
- Hinz, A. (2016). 1. Einführung: Was ist Inklusion? In D. M. Eberhard & U. Höfer (Hrsg.), *Inklusions-Material Musik Klasse 5–10* (S. 6–21).
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht. Perspektiven musikpädagogischer Forschung* (Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2011). Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen: Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 217–238.
- Kastl, J. M. (2016). Musizieren mit allen, Musik für alle? Praktiken, Probleme und Paradoxien musikalischer Inklusion, Integration und Teilhabe. (Vortrag bei der Tagung des Verbandes deutscher Musikschulen: „Musizieren mit allen? Perspektiven inklusiver Musikschularbeit.“ 18./19. November 2016 in Reutlingen). [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-ssoz-t-01/user\\_files/Kastl\\_Joerg\\_Michael\\_Musizieren\\_mit\\_allen\\_Musik\\_fuer\\_alle.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-ssoz-t-01/user_files/Kastl_Joerg_Michael_Musizieren_mit_allen_Musik_fuer_alle.pdf). Zugegriffen: 21. März 2020.
- Katzenbach, D. (2016). Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion: Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* (1. Aufl., S. 17–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (1. Aufl., S. 27–54). Münster: Waxmann.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Folkwang-Studien* (Bd. 7). Hildesheim: Olms.
- Lindemann, G. (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 107–128). Berlin: Suhrkamp.
- Moritz, C., & Corsten, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V. (2019). Inklusion zwischen normativer Orientierung und Evidenzbasierung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser, & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung: Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 31–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piezunka, A. (2017). Ist eine „gute“ Schule eine „inklusive“ Schule? Bewertungskriterien von Schulinspektionen in Deutschland (Hamburg/Sachsen-Anhalt) und England. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 162–180). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schlee, J. (2012). Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht: Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion: Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation* (S. 103–118). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, & A.-K. Jüttner (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. (Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 18., S. 13–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Stiftung, B. (2018). Das soziale Miteinander durch gemeinsames Musizieren stärken. *Unveröffentlichte Projektbeschreibung*, 30.04.2018.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 4 (7).
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. *Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1–2).
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tischler, B. (2015). Musik kann Inklusion: Musik als Chance für alle Kinder. *Musik, Spiel und Tanz mit Kindern von 0 bis 6* (1), 6–10.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, R. (2012). „...weil Können Sinn macht!“: In Musikschule Fürth e. V. (Hrsg.) *Jahresheft 2012/2013 der Musikschule Fürth* (S. 40–48). [https://www.musikschule-fuerth.de/fileadmin/user\\_upload/Inklusion/Fachartikel/Weil\\_Koennen\\_Sinn\\_Macht.pdf](https://www.musikschule-fuerth.de/fileadmin/user_upload/Inklusion/Fachartikel/Weil_Koennen_Sinn_Macht.pdf). Zugegriffen: 21. März 2020.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, 3, 16–27.
- Wimmer, M., Schad, A. & Nagel, T. (2013). *Ruhratlas Kulturelle Bildung: Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr*. [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/Wimmer\\_et\\_al\\_Ruhratlas\\_Kulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Wimmer_et_al_Ruhratlas_Kulturelle_Bildung.pdf). Zugegriffen: 21. März.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (1. Aufl., S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



# Reflexion und Professionalität. Über ein Forschungsprojekt zur pädagogischen Qualität in der Kunstvermittlung und über Perspektiven der Theorie-Praxis-Interaktion in der Kulturellen Bildung

# 9

Fabian Hofmann

## Zusammenfassung

Gemeinsam mit der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen (K21) wurden im Forschungsprojekt „Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung (pädQ)“ die Orientierungen von Museumspädagog\*innen in der Arbeit mit Kita-Kindern untersucht. Mittels Dokumentarischer Methode wurde aus Videografien heraus handlungsleitendes, konjunktives Wissen expliziert.

Es konnte dabei eine Typologie pädagogischer Orientierungen im Museum erarbeitet werden: Pädagog\*innen richten ihre Arbeit an drei Doppelfiguren aus, die gleichzeitig positiver und negativer Orientierungspunkt sind. Beispielsweise ist das Konzept des Museums als „white cube“ solch ein doppelter Bezugspunkt, dem sich die Vermittlung immer wieder implizit und explizit zu- und abwendet.

Auffällig ist, dass die rekonstruierten Orientierungen allesamt fachlicher Art waren. Sie sind klar aus dem Studium und der Weiterbildung, aus dem

---

Das hier beschriebene Forschungsprojekt wurde gemeinsam mit Julia Hagenberg konzipiert, durchgeführt und ausgewertet.

---

F. Hofmann (✉)

Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland

E-Mail: [hofmann@fliedner-fachhochschule.de](mailto:hofmann@fliedner-fachhochschule.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_9)

123

Fachdiskurs oder der Unternehmenskultur und dem kollegialen Austausch erklärbar. Es zeigte sich insofern eine hohe Professionalität. Deutlich spürbar war zudem im gemeinsamen Forschungsprozess ein hohes Maß an Reflexion.

Für die Forschung zur Kulturellen Bildung bzw. für ihre theoretische Begründung bedeutet dies, dass die theoretischen und empirischen Grundlagen für eine systematische Theorie-Praxis-Interaktion erarbeitet werden müssen, um ausgehend davon das Fach weiterzuentwickeln. Die vorhandene Professionalität ist als Ressource nutzbar, und Reflexion kann als Prinzip eingesetzt werden.

Forschungsbedarf besteht dann in zweierlei Hinsicht: Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern Professionalität, insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion, in der Kulturellen Bildung im Museum vorhanden ist. Zum anderen ist zu klären, wie diese verstärkt oder ausgebaut werden kann. Hierfür sind unterschiedliche Forschungszugänge notwendig. Besondere Relevanz erhalten dabei qualitativ-empirische Zugänge, die engen Praxisbezug, Interaktivität und Gegenstandsangemessenheit mit nachvollziehbaren methodischen Standards der Wissenschaft verbinden.

---

## 9.1 Einleitung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis spielt in der aktuellen Debatte um die Ausrichtung von Forschung zur Kulturellen Bildung eine große Rolle (Hofmann und Kuschel 2018), beispielsweise wie empirische Einsichten zur Praxis in Theoriekonzepte münden können oder wie theoretische Erkenntnisse die Praxis verändern können. Ausgehend von Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt „Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung (pädQ)“ (Hofmann et al. 2018; Hofmann 2020b) möchte ich die Möglichkeiten der Interaktion von Theorie und Praxis in der Forschung in den Blick nehmen und daraus Chancen für die Kulturelle Bildung entwickeln.

Insofern ist dies ein Forschungsbericht und ein Beitrag zu der Frage, wie Kulturelle Bildung erforscht werden kann (Konietzko et al. 2017; Rittelmeyer 2016). Er geht jedoch über einen Methodenbeitrag hinaus, denn er thematisiert Herausforderungen der Forschung im Feld der Kulturellen Bildung, speziell die Herausforderungen einer nicht nur gegenstandsangemessenen, sondern auch feldspezifischen Forschung. In diesem Zusammenhang plädiert er für eine methodisch geleitete Reflexivität und stellt im konkreten Fall ein qualitativ-

empirisches Vorgehen vor, das eine Theorie-Praxis-Interaktion sowohl thematisch als auch methodisch in den Mittelpunkt stellt.

---

## 9.2 Qualität in der Kulturellen Bildung

### Qualität als Schlüsselbegriff

Wenn heute von Kultureller Bildung die Rede ist, so steht Qualität immer wieder im Mittelpunkt. Nicht nur Programme und Projekte fragen nach Qualität und stellen Qualitätsentwicklung in den Mittelpunkt; seit den 1990er Jahren erhält der Qualitätsbegriff auch im wissenschaftlichen Diskurs zunehmende Bedeutung (Unterberg 2018). Er gilt inzwischen geradezu als Schlüsselbegriff (Fuchs 2014).

### Drei Perspektiven auf Qualität in der Kulturellen Bildung

Die beteiligten Personen und Institutionen können dabei drei verschiedene, aus ihren Interessen, Bedürfnissen und strukturellen Logiken herrührenden Perspektiven einnehmen (vgl. Hofmann 2019, 2020a):

- **Outcome und gleichbleibende Qualität** Aus dieser Perspektive dient Qualität dazu, angestrebte Ergebnisse bzw. Wirkungen Kultureller Bildung auch tatsächlich zu erreichen und ggf. die Zielerreichung zu messen. Insbesondere Bildungsadministration und Träger, aber auch Fachverbände und Wissenschaftler\*innen haben ein Interesse daran, dass die Zielerreichung flächendeckend und dauerhaft gelingt. Daher bauen Qualitätsmanagementsysteme ebenso wie Qualitätsstandards oder Qualitätsvorgaben in der Regel auf dieser Sichtweise auf.
- **Legitimation und Weiterentwicklung des Feldes bzw. Faches** Eine andere Perspektive ist es, wenn Qualität zur Begründung und Rechtfertigung professionellen Handelns genutzt wird. Der Qualitätsbegriff dient hier quasi als Fluchtpunkt und Katalysator einer Beschäftigung mit der Ausrichtung Kultureller Bildung. Er kann Organisationen sowohl nach innen zur Begründung dienen als auch nach außen zur Legitimation. Gerade auf übergeordneten Ebenen zeigt sich, dass eine wiederholte Qualitätsdebatte zur Weiterentwicklung des gesamten Feldes bzw. Faches führen kann.
- **Bildungsanspruch, Fachspezifika und subjektorientierte Perspektive** Schließlich lässt sich aus der Perspektive des Subjekts bzw. des Faches ein

Anspruch auf Qualität begründen. Demnach gibt es ein fachimmanentes Streben nach möglichst hoher Qualität, das nicht mit einer Ergebnisqualität gleichzusetzen ist. Ebenso kann die Beschaffenheit von künstlerischen Prozessen oder Bildungsprozessen im Mittelpunkt stehen.

## Qualität als relationales Konzept

Die gerade aufgezeigten Perspektiven auf Qualität in der Kulturellen Bildung zeigen, dass in der Regel kein neutraler, deskriptiver Qualitätsbegriff verwendet wird. Vielmehr wird ein bewertender, präskriptiver Qualitätsbegriff (Sauerwein und Klieme 2016, S. 462) genutzt, „zur einschätzenden, objektivierten Bewertung der Güte, des Wertes oder des *allgemeinen Niveaus* eines Objektes (i. w. S.)“ (Terhart 2000, S. 814, Hervorh. i. Original). Dies setzt jedoch eine Bezugsbasis, einen Maßstab oder Standard voraus (Terhart 2000, S. 814). Solche Bezüge verändern sich im wissenschaftlichen Diskurs immerfort; im politischen und professionellen Diskurs müssen sie „im Interesse administrativer und pädagogischer Handlungsfähigkeit immer wieder pragmatisch beendet werden“ (Sauerwein und Klieme 2016, S. 468).

So lässt sich resümieren: „Qualität ‚existiert‘ nicht außerhalb und nicht unabhängig von *der wertenden Stellungnahme* eines stets kriterienbezogenen wertenden Subjekts zum Gegenstand der Qualitätsbeurteilung“ (Heid 2013, Hervorh. i. Original). Qualität ist in der Regel eine Zuschreibung auf Grundlage eines bestimmten Maßstabes.

---

## 9.3 Das Forschungsprojekt „Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung (pädQ)“

### Forschungsgegenstand

In der musealen Kunstvermittlung spielt Qualität derzeit auch eine große Rolle, jedoch ist der Bezug auf Maßstäbe nicht einfach (Hofmann 2020b, S. 79–90): In diesem Feld gibt es keine klaren didaktischen bzw. curricularen Vorgaben; die Orientierung an den verschiedenen Leitfäden und Qualitätskatalogen ist schwierig, und in dieser non-formalen Bildungseinrichtung können und wollen die Besucher\*innen ihre Interessen in die Kunstvermittlung einbringen und sie auch mitgestalten.

Woran, so stellt sich daher die Frage, kann man sich als Kunstvermittler\*in Museum orientieren? Dies war Ausgangspunkt des Forschungsprojektes „Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung (pädQ)“, das von der Robert Bosch Stiftung gefördert wurde<sup>1</sup>. Wir richteten dabei den Blick auf die Pädagog\*innen selbst und versuchten, deren Qualitätsmaßstäbe zu rekonstruieren. Denn es ist davon auszugehen, dass Pädagog\*innen über solche Maßstäbe verfügen, und es ist davon auszugehen, dass diese nicht allein individuell sind, sondern sich auf fachliche Konzepte, institutionelle Bedingungen, berufliche Sozialisation usw. beziehen. Den Fokus bildete also die pädagogische Orientierungsqualität<sup>2</sup>.

## Forschungsfrage und Forschungsdesign

In einem dialogischen, mehrstufigen Prozess verfolgte das Projekt die Frage: Welche Orientierungen haben Pädagog\*innen bei der Kunstvermittlung im Museum?

Das Projekt geht davon aus, dass Pädagogen „gute“ Kunstvermittlung betreiben möchten, also ein Verständnis von Qualität in der Kunstvermittlung haben. Folgt man der Wissenssoziologie (Mannheim 1964) und der darauf aufbauenden Theorie von Profession als sozialer Welt (Nittel 2011), so ist dieses Verständnis nicht nur individuell, sondern auch konjunktiv: Museumspädagog\*innen teilen auch ein *gemeinsames* Verständnis von Qualität. Denn soziale Gruppen erwerben ihr Alltagswissen über einen gemeinsamen Erfahrungsraum (Milieu, Institution, Ausbildung, Generation, Berufsgruppe ...). Ziel des Forschungsprojektes war es, solches konjunktives Wissen über Qualität bzw. vorhandene Orientierungen in Bezug auf Qualität mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010; Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2010) herauszuarbeiten

---

<sup>1</sup>Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. Rekonstruktion konjunktiven Wissens und normativer Orientierungen von Museumspädagog\*innen über die pädagogische Arbeit mit Kita-Kindern, Laufzeit: 2017–2020, Projektleitung: Prof. Dr. Fabian Hofmann (Fließner Fachhochschule Düsseldorf) und Julia Hagenberg (Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen).

<sup>2</sup>Eine gängige Einteilung unterscheidet Input, Output und Outcome; unter Input fällt: Strukturqualität, Orientierungsqualität (insb. Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der Pädagog\*innen) und Kontextqualität (z. B. Fachberatung durch den Träger); unter Output fällt die Prozessqualität; unter Outcome fallen die kurz-, mittel- und langfristigen Effekte auf Kind einerseits und Familie andererseits (Tietze et al. 1998, S. 373 ff.).

und zu explizieren. Auf diese Weise sollte rekonstruiert werden, welche Qualitätsmaßstäbe empirisch im Feld vorhanden sind.

Der Forschungsprozess war qualitativ-empirisch angelegt, d. h. pädagogische Praxis wurde beobachtet, und die Orientierungen der Kunstvermittler\*innen wurden interpretativ erschlossen.

Gegenstand der Untersuchung waren Vermittlungsformate mit Kita-Gruppen im sogenannten „Kleinen Studio“ der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, einer auf frühpädagogische Projekte ausgerichteten Werkstatt im K21. Die Ausstattung des Raums ist auf die kognitiven und leiblichen Bedürfnisse von Kindern ab 3 Jahren zugeschnitten und orientiert sich an pädagogischen Konzepten, bei denen die Selbstbildungsfähigkeit des Kindes im Zentrum steht (Schäfer 2016). Im „Kleinen Studio“ ist ein Team von freiberuflichen Kunstvermittler\*innen, Künstler\*innen und Kunsthistoriker\*innen tätig. Sie setzen Kunstvermittlungsangebote der Abteilung Bildung in die Praxis um, indem sie eigenständig Konzepte für Workshops entwickeln, Inhalte und Methoden ausarbeiten und die Kita-Gruppen betreuen. Die Workshops, die zur Gegenwartskunst im K21 gebucht werden können, kombinieren Besuche in den Ausstellungsräumen mit kreativer Praxis und dauern in der Regel ca. 90 min.

Die videographische Erhebung umfasste vier Kunstvermittlerinnen, die Workshops mit insgesamt vier Kita-Gruppen durchführten. Jeder Workshop wurde mit einer interaktionsgeleiteten Kamera aufgezeichnet. Später wurde in einem ersten Materialdurchgang gemeinsam mit der jeweiligen Kunstvermittlerin das Material gesichtet und Sequenzen für die Analyse ausgewählt. Die Auswertung erfolgte dann mit formulierender Interpretation, reflektierender Interpretation und Fallvergleich bzw. Typologie (zum detaillierten Vorgehen: Geißler 2020, zum Vorgehen der Dokumentarischen Methode im Allgemeinen: Asbrand 2011; Bohnsack 2011; Nentwig-Gesemann 2010). Anschließend wurden die Ergebnisse kommunikativ validiert (Mayring 2016), d. h. in Forschungswerkstätten einerseits unter den Forscher\*innen und andererseits zwischen Forscher\*innen und Kunstvermittler\*innen diskutiert.

Im Sinne des Postulats „Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring 2016, S. 144) sowie der Forderung qualitativ-empirischer Forschung, die Perspektiven der Akteur\*innen in den Mittelpunkt zu stellen und Forschung als Kommunikation zu sehen (Flick 2017, S. 28–29), wurde der Theorie-Praxis-Interaktion große Bedeutung zugeschrieben. Der Forschungsprozess war also so angelegt, dass die Orientierungen der Pädagog\*innen nicht von außen gleichsam

„freigelegt“ werden, sondern gemeinsam expliziert wurden. Konkret umfasste er folgende Schritte:

- erster Besuch der Studierenden und Forschenden im Museum, Kennenlernen des Forschungsfeldes
- Auftaktveranstaltung allein mit den Kunstvermittlerinnen, Vorstellung des Forschungsprojektes, Abgleich von Interessen, Gruppendiskussion über Orientierungen in der Kunstvermittlung
- Workshop mit Studierenden/Forschenden und Kunstvermittlerinnen, Kennenlernen, Bildung von Forschungsteams aus Studierenden/Forschenden und Kunstvermittlerinnen, Interviews über Orientierungen in der Kunstvermittlung
- Videografische Beobachtung der Kunstvermittlung im Museum
- Auswertungsworkshop, erste Sichtung der Videos durch Studierende/Forschende und Kunstvermittlerinnen
- Analyseprozess, Auswertung der Videos
- Gemeinsame Abschlussdiskussion, Interpretation der Ergebnisse durch die Studierenden/Forschenden und die Kunstvermittlerinnen, gemeinsame Konzeption der Publikation

In der Publikation werden die verschiedenen Perspektiven auf den Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse deutlich dargestellt. Sie beansprucht keine Erkenntnis von einem übergeordneten „objektiven“ Standpunkt, sondern veranschaulicht die Prozessualität und Perspektivgebundenheit der Einsichten. Beispielsweise wurde die Diskussion über die Forschungsergebnisse mitgeschnitten und transkribiert. Anschließend wurden die Wortbeiträge in das Buch übernommen: Im Ergebnisteil werden die Forschungsergebnisse dann durch die Diskussionsbeiträge kontextualisiert, hinterfragt oder ergänzt.

---

## 9.4 Ergebnisse

### Typologie pädagogischer Orientierungen im Museum

Blickt man auf die rekonstruierten kollektiven Orientierungen der Kunstvermittlerinnen, so sind diese durch Doppelfiguren gekennzeichnet. Es sind Orientierungen, die in den Begriffen der Dokumentarischen Methode gleichzeitig als positiver und negativer Gegenhorizont fungieren. In anderen Worten: Es sind Aspekte, an denen sich die Kunstvermittlerinnen einerseits ausrichten, von denen

sie sich aber gleichzeitig auch abgrenzen. Diese Doppelnatur ist auffällig und charakteristisch für die Tätigkeit der Kunstvermittlung im Museum.

Dazu gehört (Doppelfigur 1), dass sich die Kunstvermittlerinnen fast überdeutlich abgrenzen von einem Bild des Museums als abstraktem, lebensfermem und unangenehmem Ort bzw. einer Museumsführung als Monolog. Stattdessen betrachten sie das Museum als Erfahrungsraum (Hofmann und Preuß 2017), nutzen es in dieser Weise und sprechen dies auch explizit aus. Interessant ist dabei, dass ein bestimmtes „Bild vom Museum“ ins Spiel gebracht wird (bzw. dass das Wissen über dieses Konzept des Museums vorausgesetzt und als notwendig erachtet wird), während eine ganz andere „Praxis des Museums“ realisiert wird: Obwohl die Kunstvermittlerinnen das Museum als Erfahrungsraum nutzen, wird das Konzept des Museums als „white cube“ (O'Doherty 1976) immer wieder thematisiert. Sie sprechen also vermehrt an, dass das Museum ein besonderer, neutraler, quasi lebensferner „Raum der Kunst“ ist – doch in diesem Raum regen sie spielerische, leibliche, kindliche Aktivitäten an.

Gleiches gilt für die Doppelfigur 2: Die Welt der Kinder. Auch hier findet einerseits eine deutliche Abgrenzung statt: Im Museum ist es nicht wie in der Kita, hier findet man ganz andere Räume vor, hier muss man sich ganz anders verhalten. Gleichzeitig findet aber auch eine Hinwendung statt, beispielsweise wenn „kindgerechte“ Methoden eingesetzt werden wie das taktile Erkunden der Säulen.

Ebenfalls zeigt sich eine Doppelfigur (3) bei der Sicht auf Künstler\*innen; Kinder werden einerseits als Künstler\*innen bezeichnet und adressiert, und Künstler\*innen werden als ihnen gleich dargestellt: Beispielsweise wird ein Künstler als „der Thomas“ benannt. Hier findet eine Gleichsetzung von Kindern und Künstler\*innen statt – man hat den Eindruck, „der Thomas“ geht genauso in die Kita. Dies ist insofern auffällig, als in der Kunstpädagogik diese Zuschreibung gerade nicht vorgenommen wird (Peez 2015, S. 104–106). Andererseits zeigt sich das Gegenteil an vielen anderen Stellen, wo Unterschiede deutlich angesprochen werden. Beispielsweise wird die Frage „Werden unsere Bilder auch im Museum ausgestellt?“ ganz selbstverständlich verneint.

Insgesamt erweist sich die Tätigkeit der Pädagog\*innen als Vermittlungstätigkeit innerhalb der Doppelfiguren (1 – Vermittlung zwischen abstraktem Museum und Erfahrungsraum, 2 – zwischen Abgrenzung zur Welt der Kinder und Annäherung an diese, 3 – zwischen Behandlung der Kinder als Künstler\*innen und Abgrenzung der Kinder gegenüber Künstler\*innen).

Immer wieder zeigen sich dabei Grenzen dieser Vermittlung. Auf diese Grenzen wird durch Ersatz oder So-tun-als-ob eher pragmatisch reagiert.

## Einsichten zu Professionalität und Reflexivität

Betrachtet man diese Orientierungen genauer, so kommen diese aus

- Studium
- Fachdiskurs
- institutioneller Kultur des konkreten Museums, Weiterbildung, kollegialem Austausch
- persönlicher Identifikation, Reflexion, Positionierung und Biographie.

Weitgehend sind dies fachliche, professionelle Orientierungen. Es wird deutlich, dass auf bestimmte Theorien des Museums zurückgegriffen wird („white cube“ vs. Erfahrungsraum) und auf bestimmte Bildungskonzepte der Kindheitspädagogik (Reggio-Pädagogik, Selbstbildungsansatz).

Es wird zudem deutlich, dass die Kunstvermittlerinnen insofern professionell arbeiten, als dass sie die Vermittlung widerstrebender Anforderungen leisten (Schütze 2000). Resümiert man zudem den gemeinsamen Forschungs- und Reflexionsprozess, so wird diese Vermittlungsleistung auch reflexiv benannt und bearbeitet.

---

## 9.5 Theorie-Praxis-Interaktion

Die Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung durch bestimmte, gemeinsame, d. h. konjunktive Orientierungen geprägt ist. Die Orientierungen sind genauer bestimmbar und ihr Ursprung bzw. ihre Ausrichtung sind rekonstruierbar (s. o.).

Deutlich wurde auch, dass durch den Prozess der Rekonstruktion und Explikation solcher Orientierungen ein Diskurs über pädagogische Qualität möglich ist. Da unter den Pädagog\*innen vornehmlich *fachliche* Orientierungen bestehen, ist eine Auseinandersetzung über normative Setzungen im fachlichen Qualitätsdiskurs möglich. Da zudem eine hohe Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit sichtbar wurde, ist eine weitere wichtige Voraussetzung dafür gegeben. Die Bestimmung und Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität in der Kunstvermittlung kann also auf dem Wege der gemeinsamen Reflexion erfolgen.

Diese Reflexion wird insbesondere dadurch ermöglicht, dass es einen konkreten Rahmen dafür gibt. Ein Forschungsprojekt liefert einen solchen Rahmen; auch eine Forschungsmethodik trägt zu solch einem Rahmen bei. Aber auch die

konzeptionelle Rahmung vonseiten des Museums, die theoretischen Bezüge und die Raumgestaltung bieten diese Möglichkeit. Qualität – als relationales Konzept – kann in solch einem Rahmen in gemeinsamer Reflexion hergestellt werden. „Es geht in diesem Sinne nicht um eine Beurteilung von Qualität von außen, sondern darum, gemeinsam mit den unterschiedlichen Akteuren festzustellen, welche Faktoren und Bedingungen Qualität befördern und welche diese behindern bzw. beeinträchtigen“ (Unterberg 2018, S. 13). Es geht darum, auf welche Orientierungen warum zurückgegriffen wird – individuell und kollektiv, implizit oder explizit. Und es geht darum, wie mit diesen Orientierungen umgegangen wird.

Auf diese Weise findet auch eine Verschränkung von Theorie und Praxis statt. Deren Verhältnis ist dann kein hierarchisches. Es wird nicht „die Theorie“ in „die Praxis“ umgesetzt oder implementiert. Vielmehr treten beide in ein Zusammenspiel und beeinflussen sich gegenseitig. Die beteiligten Menschen sind in diesem Zusammenspiel nicht auf eine Seite festgelegt: Wer im Museum arbeitet, ist genauso befähigt und gefordert, Theorie und Praxis zusammenzubringen, wie jemand, der an der Hochschule arbeitet.

Aus dem Forschungsprojekt sind in dieser Hinsicht schon weitere Aktivitäten erwachsen: Eine Klausurtagung soll die Reflexion auf der Ebene der Abteilungsleitungen in Museen voranbringen; ein Weiterbildungsprogramm und Master-Studiengang „Kultur – Bildung – Teilhabe. Kunst & Pädagogik in der frühen Kindheit“ in Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel soll die Theorie-Praxis-Interaktion intensivieren.

## **Forschungsperspektiven**

Für die Forschung zur Kulturellen Bildung bzw. für ihre theoretische Begründung bedeutet dies, dass eine systematische Theorie-Praxis-Interaktion zu gestalten wäre. Die im Fach vorhandene Professionalität ist als Ressource nutzbar, und Reflexion kann als Prinzip eingesetzt werden.

Forschungsbedarf besteht dann in zweierlei Hinsicht:

- Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern Professionalität, insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion, im Feld der Kulturellen Bildung im Museum vorhanden ist.
- Zum anderen ist zu klären, wie diese Fähigkeit zur Reflexion eingesetzt, verstärkt oder ausgebaut werden kann. Welche methodischen und organisatorischen Rahmungen können dazu beitragen?

Hierfür sind unterschiedliche Forschungszugänge gefragt. Besondere Relevanz erhalten dabei qualitativ-empirische Zugänge, die engen Praxisbezug, Interaktivität und Gegenstandsangemessenheit mit nachvollziehbaren methodischen Standards der Wissenschaft verbinden.

## Normativität verhandeln

Darüber hinaus bietet eine methodisch gerahmte Theorie-Praxis-Interaktion die Möglichkeit, über die normativen Grundlagen der Frage nach Qualität in der Kunstvermittlung zu reflektieren. Denn wenn über Qualität gesprochen wird, wird letztlich Normativität verhandelt.

In vielen Disziplinen erfüllt die Didaktik diese Funktion. Auffällig ist, dass dort, wo starke didaktische Positionierungen stattfinden und der Diskurs um Normativität auf dieser Ebene geführt wird, der Qualitätsbegriff kaum eine Rolle spielt. Dies lässt sich aktuell in der Kunstpädagogik feststellen (Hofmann 2020a) und historisch in der Kulturellen Bildung und den Erziehungswissenschaften vor den 1990er Jahren (Unterberg 2018). Wo jedoch Didaktik keine große Rolle spielt – in der Kulturellen Bildung oder in der frühkindlichen Bildung – scheint der Qualitätsbegriff die Möglichkeit zu bieten, Normativität zu verhandeln.

Entsprechend wäre ein (notwendig normativer) Qualitätsdiskurs zu führen, der Theorie und Praxis sowie deren Bezüge und Orientierungen in Verbindung bringt. Wenn Qualität ein relationaler Begriff ist (s. o.), dann müssen aktiv Relationen hergestellt, offengelegt, reflektiert und diskutiert werden. Dies muss nicht nur auf der Ebene der einzelnen Handelnden erfolgen, wo die eigene Haltung und die Maßstäbe des eigenen Handelns reflektiert werden. Auch auf kollektiver Ebene muss diese Theorie-Praxis-Interaktion stattfinden, müssen Relationen hergestellt, offengelegt und diskutiert werden – und da gibt es noch genug zu tun: „Selbstkritisch muss angemerkt werden, dass die Reflektion (sic) der normativen Grundlagen weiter verbessert werden könnte“ (Sauerwein und Klieme 2016, S. 472–473). Die pädagogische Praxis ist darauf hin zu befragen, welche theoretischen Bezüge sie nutzt oder nutzen könnte. Die pädagogische Theorie ist mehr als bisher gefragt, sich nicht nur durch empirische Untersuchung zu erweitern, sondern auch ihre Prämissen zur Diskussion zu stellen. Denn „...eine neutrale Position [ist] notwendigerweise und immer die Position der regierenden Klasse. Sie scheint nur normal, weil sie den Status einer dominanten Ideologie erreicht hat, die uns immer selbstverständlich vorkommt“ (Zupančič 2020, S. 12–13). Auch in dieser Hinsicht wird Reflexion die Professionalität voranbringen.

## Literatur

- Asbrand, B. (2011). *Dokumentarische Methode. Online Fallarchiv Schulpädagogik. Universität Kassel*. [https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg\\_chameleon\\_videooplayer/lbg\\_vp2/videos/asbrandt\\_download.pdf](https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/asbrandt_download.pdf). Zugegriffen: 19. Feb. 2020.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8., völlig überarbeitete Neuaufl.). Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fuchs, M. (2014). „Qualität“ – Eine Leitformel zwischen Entwicklungsimpuls und Kampfbegriff. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-leitformel-zwischen-entwicklungsimpuls-kampfbegriff>. Zugegriffen: 23. März 2020.
- Geißler, P. (2020). Wie wir vorgegangen sind: Darstellung der Forschungsmethode durch eine Studentin und Forschende. In F. Hofmann (Hrsg.), *Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung* (S. 34–39). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2013). Qualitätsurteile als Untersuchungsgegenstände – eine Erwiderung auf Eckhard Klieme. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 443–446.
- Hofmann, F. (2019). Qualität in der Frühkindlichen Kulturellen Bildung. Überblick und Perspektiven. In R. B. Stiftung (Hrsg.), *Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung* (S. 215–223). München: kopaed.
- Hofmann, F. (2020a). Forschungsstand: Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. In F. Hofmann (Hrsg.), *Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung*. Waxmann: Münster.
- Hofmann, F. (Hrsg.). (2020b). *Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung*. Münster: Waxmann.
- Hofmann, F., Hagenberg, J., & Riemenschnitter, L. (2018). Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung: Ein Projekt der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen und der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf. *BDK-Mitteilungen*, 1, 31.
- Hofmann, F., & Kuschel, S. (2018). Arts Education and Transformations: Challenges for Sensitised Perspectives and Methodological Further Developments. In B. Jörissen, L. Unterberg, L. Klepacki, J. Engel, V. Flasche, & T. Klepacki (Hrsg.), *Erlanger Beiträge zur Pädagogik: Vol. 17. Spectra of Transformation: Arts education research and cultural dynamics* (S. 151–164). Münster: Waxmann.
- Hofmann, F., & Preuß, K. (Hrsg.). (2017). *Kunstvermittlung im Museum: Ein Erfahrungsraum*. Münster: Waxmann.
- Konietzko, S., Kuschel, S., & Reinwand-Weiss, V.-I. (Hrsg.). (2017). *Kulturelle Bildung: Vol. 56. Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Aufl.). Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 63–75). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- O'Doherty, B. (1976). Inside the white cube: Notes on the gallery space. *Artforum*, XIV, 7, 24–30.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 459–478.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZBSS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 49–96.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 809.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. München: Luchterhand.
- Unterberg, L. (2018). *Qualität in der kulturellen Bildung: Eine Diskursanalyse. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zupančič, A. (2020). *Was ist Sex? Psychoanalyse und Ontologie. Neue Subjektile*. Wien: Turia + Kant.



# Gemeinsames Forschen in der Kulturellen Bildung. Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip

# 10

Veronika Ehm und Aron Weigl

## Zusammenfassung

Forschung und Praxis stehen seit jeher in einem Spannungsverhältnis. Dabei bietet das Zusammendenken von wissenschaftlichen und pädagogischen Herangehensweisen besondere Möglichkeiten. Ko-kreatives Forschen scheint im Bereich der Kulturellen Bildung auf besonders fruchtbaren Boden zu fallen, da Ko-Kreation zwischen verschiedenen Arbeitsweisen und Ansätzen ein bekanntes Phänomen der Praxis darstellt. Eine Chance liegt in der Nutzbarmachung des Alltagswissen und der Erfahrungen der Praxis für die Forschung, aber auch und dadurch für die Praxis selbst. Einen besonderen Mehrwert von ko-kreativer Forschung in der Kulturellen Bildung stellt das transformative Potenzial für die Praktiker\*innen dar, die so Forschungshandeln in die Alltagspraxis integrieren können. Forschung als Ko-Kreation nimmt Anleihen in der partizipativen Forschung, entwickelt diese aber weiter, indem Praxisakteur\*innen nicht nur beteiligt sind, sondern gemeinsam mit Wissenschaftler\*innen forschen und die jeweiligen Expertisen der verschiedenen Akteur\*innen einfließen. Auf Basis dieser Grundidee entsteht ein dynamisches Modell von Ko-Kreation, das unterschiedliche Grade an Einbindung und Zusammenarbeit in den sechs Forschungsphasen Initiative,

---

V. Ehm (✉) · A. Weigl

EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung, Wien, Österreich

E-Mail: [veronika.ehm@educult.at](mailto:veronika.ehm@educult.at)

A. Weigl

E-Mail: [aron.weigl@educult.at](mailto:aron.weigl@educult.at)

Design, Erhebung, Analyse, Interpretation und Transfer berücksichtigt. Darüber hinaus werden im Folgenden Gelingensbedingungen definiert, die insbesondere soziale Kompetenzen im gemeinsamen Arbeiten wie demokratische Zusammenarbeit, den Umgang mit Konflikten, aber auch ausreichende Zeitressourcen, die mit finanziellen Rahmenbedingungen zusammenhängen, umfassen.

---

## 10.1 Das Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Praxis als Ansatz

Denken und Handeln, Theorie und Praxis sind in der Kulturellen Bildung eng miteinander verknüpft und weisen zugleich Divergenzen auf. Das Forschungs- und Projektinstitut EDUCULT in Wien, das in beiden Diskursfeldern der Kulturellen Bildung aktiv ist, beobachtet ein Spannungsverhältnis zwischen dem Denken der Forschung und dem Handeln der Praxis. Sowohl in eigenen Forschungs- und Praxisprojekten als auch bei der Teilnahme an Konferenzen und Tagungen zu Diskursen der Kulturellen Bildung wird deutlich, dass die gewünschte Praxisnähe und -relevanz der Forschung oftmals nur bedingt oder gar nicht existiert. In diesem Beitrag wird deshalb Ko-Kreation als forschungs- und handlungsleitendes Prinzip vorgeschlagen, das darauf abzielt, dass Akteur\*innen der Praxis und der Forschung auf der Basis ihrer jeweiligen Expertisen zusammenarbeiten. Dadurch unterscheidet sich das Modell von Ideen des „Citizen Science“<sup>1</sup> und der partizipativen Forschung.

Anlass für die Überlegungen in diesem Beitrag ist eine Diskussion zwischen Akteur\*innen der Forschung und der Praxis, die im Rahmen des Workshops „Zwischen Theoriebildung und Praxisrelevanz. Angewandte Forschung für Kulturelle Bildung“ der Fachtagung „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? Aktuelle Befunde, Diskurse und Praxisfelder“ in Münster 2019 geführt wurde. Die dabei zum Ausdruck gekommenen persönlichen Einschätzungen der Akteur\*innen zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Kulturellen Bildung sind breit gestreut. Abb. 10.1 verdeutlicht die polarisierten persönlichen Einschätzungen der Teilnehmer\*innen zwischen wenigen Gemeinsamkeiten (kleines Dreieck) und vielen Gemeinsamkeiten (großes Dreieck).

---

<sup>1</sup>Citizen Science ist ein Konzept, in dem interessierte Bürger\*innen eingeladen werden, gemeinsam mit Wissenschaftler\*innen bei Forschungsprozessen mitzuwirken.



**Abb. 10.1** Einschätzung der Teilnehmer\*innen des Workshops bei der Fachtagung in Münster 2019, ob Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung eher Gemeinsamkeiten oder eher keine Gemeinsamkeiten aufweisen. (Eigene Abbildung); © EDUCULT

In der Bildungswissenschaft hat das Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Praxis eine lange, breit diskutierte Tradition. Seit jeher nimmt Bildungsforschung Bezug auf pädagogische Handlungsfelder. Lange bevor eine wissenschaftliche Auseinandersetzung stattfand, existierte Erziehung bereits als Konzept und wurde vorwiegend auf Basis von Eigenerfahrungen umgesetzt und weiterentwickelt. Anfang des 19. Jahrhunderts forderte Johann Friedrich Herbart, dass pädagogisches Handeln auf Erkenntnisse der Wissenschaft zurückgreifen soll, um Handeln zu normieren, anstatt sich nur auf Praxiserfahrung zu verlassen (Gramelt 2010, S. 25). Pädagogik als Wissenschaft sollte damit Ergebnisse intersubjektiver Überprüfung zugänglich machen und sich als normative Disziplin entwickeln, die praktisches Handeln leiten kann. Herbart spricht so Praktiker\*innen die Fähigkeit zu, ihr eigenes Handeln zu reflektieren (Tenorth 2000, S. 136). Obwohl Bildungsinstitutionen bereits Anfang des 19. Jahrhunderts ausgebaut und damit normative Ideen zu Bildung und Erziehung konkretisiert wurden, blieb pädagogisches Handeln subjektiven und situativen Bewertungen ausgesetzt und war und ist somit nie frei von persönlichen Einstellungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine dauerhafte und allgemeine Normierung pädagogischen Handelns nicht möglich ist. Blankertz (1992, S. 306–307) argumentiert, dass Pädagogik immer wieder auf der Suche nach unterschiedlichen Normen ist, in seiner Darstellung jedoch oft auf Theorien der Aufklärung von Schleiermacher,

Kant, Rousseau etc. zurückgreift, die Mündigkeit und Selbstentfaltung als einzigen normativen Richtwert der Pädagogik ansehen.

Die Forschung zu Kultureller Bildung stellt (noch) keine eigene wissenschaftliche Disziplin dar, sondern schließt an andere sozial-, kultur- und geisteswissenschaftliche Disziplinen an. Das Feld bedient sich unterschiedlichen Forschungsparadigmen und Theorietraditionen, so auch jenen der Bildungswissenschaft. Deutlich ist außerdem, dass im Bereich der Kulturellen Bildung bisher wenig Grundlagenforschung betrieben worden ist. Vielmehr liegt ein Schwerpunkt von vielen Untersuchungen auf möglichen Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten auf kognitive, soziale oder emotionale Kompetenzen, sogenannten Transfereffekten. Diese Art der Forschung bestätigt zumindest, dass künstlerische Auseinandersetzung etwas bewirkt und schafft Legitimation für das Handeln in der Praxis, bietet aber auch eine Grundlage für weitere Forschungsbereiche. Reinwand-Weiss (2015) beschreibt, dass die Transferforschung jedoch keine Antworten auf das „Wie“ Kultureller Bildung und diesbezüglichen Bildungsprozessen liefern könne oder dazu beitrage, diese Prozesse differenzierter zu verstehen. Dafür brauche es komplexere Betrachtungen konkreter ästhetischer Bildungsmomente und eine Einbettung in bildungstheoretische Bezüge. Außerdem seien Wirkungsnachweise vergeblich, wenn kein Transfer der Ergebnisse in die Praxis stattfindet. Die Formen, in denen Angebote wirken, seien für eine Optimierung der Vermittlungspraxis jedoch von großem Interesse.

Als Antwort auf das Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Praxis wird in diesem Beitrag ein ko-kreatives Forschungsdesign vorgeschlagen, das Akteur\*innen der Praxis aktiv in den Forschungsprozess einbindet und dabei ein gemeinsames Projekt in den Vordergrund stellt. Ziel ist es, Ko-Kreation als handlungs- und forschungsleitendes Prinzip vorzustellen, das als verbindendes Element wirkt. Das Modell knüpft an bereits gelebte Praxis an, nämlich die bereits bestehenden ko-kreativen Elemente der Kulturellen Bildung in Form der Zusammenarbeit zwischen vor allem pädagogischen und künstlerischen Akteur\*innen. Das soll für die Forschung nutzbar gemacht werden. Professionelle Einschätzungen und Erfahrungen der beteiligten Praktiker\*innen – ob pädagogischer, künstlerischer oder sonstiger Art – sollen in den Forschungsprozess eingebunden, Forschungskonzepte daran angepasst und vorhandene Kompetenzen der Ko-Kreation genutzt werden. Ein dynamisches Modell der Ko-Kreation, das in verschiedenen Phasen unterschiedliche Formen der Kooperation berücksichtigt, kann so die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis auf Basis ihrer jeweiligen Expertise unterstützen.

## 10.2 Warum Ko-Kreation? Theoretische und praktische Anforderungen

Ko-Kreation kann grundsätzlich in allen Forschungsphasen umgesetzt werden. Die Forschung erfolgt in einem Prozess des sozialen Miteinanders und des professionellen Austausches zwischen Forscher\*innen und Akteur\*innen des Praxisfeldes, die gemeinsam ein Projektteam darstellen. Jede\*r Beteiligte soll dabei die Möglichkeit haben, die eigene Expertise in den Prozess einzubringen. Ko-Kreation möchte an partizipative Forschungen anschließen und diesen Ansatz weiterdenken.

Das Modell der Ko-Kreation greift auf Konzepte des Sozialkonstruktivismus zurück, die beschreiben, dass Menschen und ihre sozialen Interaktionen, gesellschaftliche Phänomene erzeugen, die institutionalisiert werden und aus denen sich Traditionen entwickeln. Soziale Wirklichkeit entsteht durch das Handeln von Menschen (vgl. Berger und Luckmann 1980). Im Rahmen von Ko-Kreation werden soziale Wirklichkeiten der Beteiligten im Rahmen von Alltagssituationen gesammelt und mit sozialwissenschaftlichen Erhebungen der Forscher\*innen verknüpft. Praktiker\*innen und Forscher\*innen dokumentieren ihre Erkenntnisse und in einer Triangulation werden die unterschiedlichen Wahrnehmungen zusammengebracht, geclustert und weiterentwickelt.

*Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung?* Im Rahmen des Workshops „Zwischen Theoriebildung und Praxisrelevanz. Angewandte Forschung für Kulturelle Bildung“ haben Akteur\*innen aus Forschung und Praxis Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu Zielen, Methoden und Transfer der Forschung Kultureller Bildung herausgearbeitet und Beziehung zwischen Forschung und Praxis Kultureller Bildung diskutiert. Folgende Einschätzungen sind in Bezug auf Ko-Kreation interessant:

### Ziele

Akteur\*innen der *Praxis* betonen die Weiterentwicklung von Projekten, den Wissenstransfer von praktischen Erfahrungen, die Etablierung von Konzepten zur Umsetzung von Projekten Kultureller Bildung und der Förderung einzelner Menschen als Ziele der Forschung. Akteur\*innen der *Forschung* nennen den Anspruch, Fragestellungen aus der Praxis erklären, Wirkungsmechanismen verstehen und einen wissenschaftlichen Kontext für praktisches Handeln herstellen zu wollen. Als *Schnittstelle* wird die Legitimation praktischer Angebote gesehen

und die Herausforderung betont, dass Forschung und Praxis unterschiedliche Fragen stellen.

*Welche Möglichkeiten bietet Ko-Kreation?* Akteur\*innen der Praxis helfen Forscher\*innen dabei, adäquate und relevante Fragen zu stellen. Das Forschungsfeld soll damit differenzierter verstanden werden können. Besonders durch die Einbindung praktischer Erfahrungen und eine gemeinsame Herausarbeitung von Schlussfolgerungen werden Forschungsergebnisse in einem ko-kreativen Vorgehen direkt an die Praxis angeschlossen und Beziehungen deutlich hergestellt.

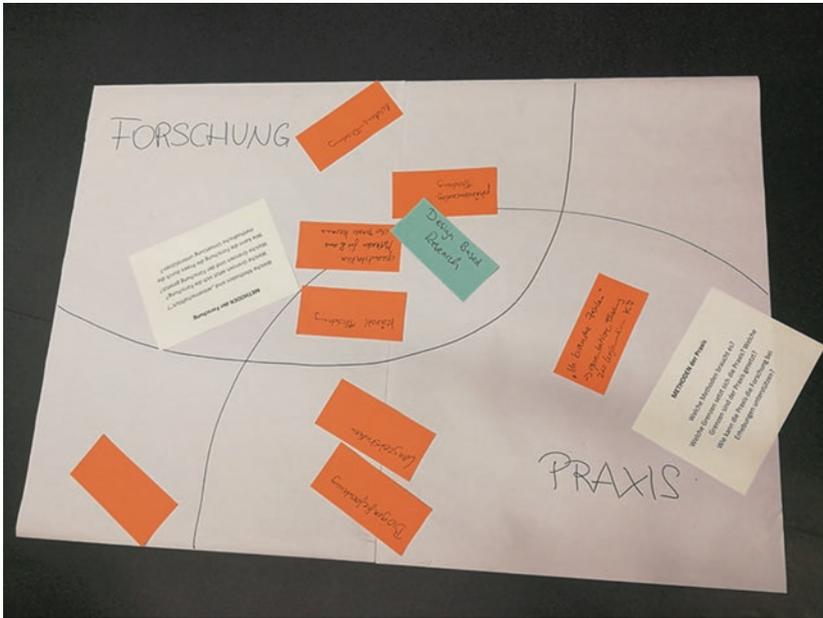
## Methoden

Die *Praxis* verlangt einerseits Langzeitstudien, gleichzeitig wird betont, dass qualitative Studien wie jene der Biografieforschung zur „Legitimation“ von Angeboten beitragen können. Jedenfalls ist die Praxis auf der Suche nach Evidenzen, die durch Forschung begründet werden sollen. Die *Forschung* betont den Anspruch, Methoden für die Praxis und aus der Praxis heraus etablieren zu wollen. Dieser Perspektive nach sollen Methoden anwendungsbezogen sein und eine Grundlage für Evidenzen schaffen. Als *Schnittstelle* wird beispielsweise künstlerische Forschung sowie Design-Based-Research gesehen (vgl. Abb. 10.2).

*Welche Möglichkeiten bietet Ko-Kreation?* Im ko-kreativen Vorgehen werden Anforderungen an Forschungsmethoden in einem Dialog der Beteiligten bestimmt. Erhebungsmethoden orientieren sich verstärkt am Handeln in der Praxis. Vor allem Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen bestimmter Erhebungsformen werden gemeinsam erarbeitet. Im offenen Prozess werden Ideen zu möglichen neuen Erhebungsansätzen geschaffen.

## Transfer

Akteur\*innen der *Praxis* wünschen sich Impulse zu erhalten und gleichzeitig Forschungsfragen stellen zu dürfen. Insbesondere sollen intuitive Ideen der Praxis durch Forschung begründet werden. Für den Austausch wird eine gemeinsame Sprache als Basis für den Dialog betont. Akteur\*innen der *Forschung* betonen die Herausforderung, Ergebnisse zu konkretisieren und verständlich zu vermitteln. Insbesondere dafür benötigen diese Zugänge zu den Forschungsgegenständen. An der *Schnittstelle* wird die Formulierung von Empfehlungen auf Augenhöhe sowie die Erarbeitung übertragbarer Modelle gesehen.



**Abb. 10.2** Schnittfelder zwischen Forschung und Praxis beim Workshop. (Eigene Abbildung); © EDUCULT

*Welche Möglichkeiten bietet Ko-Kreation?* In einer ko-kreativen Forschung entstehen Impulse für die Praxis aus dem Forschungsprozess heraus. Ergebnisse und daraus entstehende Folgen für die Praxis werden direkt diskutiert und damit konkretisiert. Die gemeinsame Erarbeitung von Schlussfolgerungen ermöglicht deren praxisnahe Formulierung und stellt im Idealfall die Übertragbarkeit sicher.

### **Partizipative Forschung als Ausgangspunkt**

In partizipativen Forschungen werden Forschungsvorhaben gemeinsam mit den Menschen geplant und durchgeführt, deren soziale Welt untersucht wird (Bergold und Thomas 2012, S. 1). Menschen eines Forschungsfeldes stehen dabei im Mittelpunkt; im Rahmen der Forschung sind Verschränkungen mit nicht-wissenschaftlichen Akteur\*innen zentral. Partizipative Forschung zielt darauf ab, partnerschaftliche Zusammenarbeit und empirische Forschung zu nutzen,

um soziale, politische und organisationale Kontexte kritisch zu reflektieren und beeinflussen zu können. Damit hat partizipative Forschung ein wertebasiertes, politisches Anliegen (Unger 2014, S. 1–3).

In partizipativen Forschungen stehen gemeinsame Lernprozesse mit Kommunikation und Aushandlung verschiedener Sichtweisen im Vordergrund. Forscher\*innen sind dabei immer wieder aktiv an Entwicklungsprozessen beteiligt und finden sich teilweise in einer beratenden Rolle wieder (Fricke 2017, S. 1). Im Rahmen partizipativer Forschungen werden einerseits soziale Wirklichkeiten verstanden und andererseits gleichzeitig Prozesse in diesen Wirklichkeiten verändert. Indem diese Veränderungen gemeinsam mit Forscher\*innen und Praxisakteur\*innen geschehen, katalysiert partizipative Forschung damit neben der Beteiligung der Betroffenen am Forschungsprozess auch Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse (Unger 2014, S. 44–46).

Es besteht eine Vielfalt partizipativer Ansätze und diesbezüglicher Begrifflichkeiten, weshalb keine einheitliche Identifikation oder Definition geschehen kann. Von Unger (2014) greift auf das Modell von Wright (2010) zurück (vgl. Tab. 10.1), der zwischen neun Stufen der Partizipation unterscheidet.

Nach diesem Modell beginnt Partizipation, wenn Akteur\*innen mitbestimmen können und mit Entscheidungsmacht ausgestattet sind. In Abgrenzung dazu beziehen sich reguläre sozialwissenschaftliche Formate der Einbindung von Beteiligten eines Forschungsfeldes lediglich auf Formen der Vorstufen der Partizipation. Von Unger (2014, S. 41) formuliert es als konstitutiv für die partizipative Forschung, dass Beforschte als Partner\*innen mit Entscheidungsmacht an allen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses beteiligt sind.

EDUCULT hat gemeinsam mit Schüler\*innen und Lehrer\*innen in einem solchen partizipativen Forschungsprojekt „Lernen in, mit und durch Kultur“

**Tab. 10.1** Stufen der Partizipation nach Wright (2010)

9 Selbstorganisation	geht über Partizipation hinaus
8 Entscheidungsmacht	Partizipation
7 Teilweise Entscheidungskompetenz	
6 Mitbestimmung	
5 Einbeziehung	Vorstufen der Partizipation
4 Anhörung	
3 Information	
2 Anweisung	Nicht-Partizipation
1 Instrumentalisierung	

(Nagel et al. 2015) zu Fragen von kulturellen Kompetenzen geforscht. Dabei haben die Forscher\*innen die Rolle von Wissenschaftsvermittler\*innen übernommen, die nicht nur mit den Beteiligten forschen, sondern ihnen auch wissenschaftliche Fähigkeiten weitergeben. Dies ist ein durchaus üblicher Vorgang in Ansätzen von „Citizen Science“ (Rock et al. 2018, S. 549), aber im Modell der Ko-Kreation nicht vorgesehen.

Akteur\*innen des Praxisfeldes sind in einem ko-kreativen Design keine „Laienforscher\*innen“, die sich sozialwissenschaftlichen Methoden bedienen. Vielmehr wird direkt an ihr Alltagshandeln und ihre Expertise angeknüpft. Ziel ist es, einen Zugang über alltägliche, ohnehin stattfindende Handlungen herzustellen, wobei die Umsetzung fallspezifisch und individuell gestaltet wird. Eine sozialwissenschaftliche Vorgehensweise bleibt dabei das alltägliche Handeln der Forscher\*innen, das parallel zu den Erhebungen der Praxisakteur\*innen stattfindet. Ziel ist es, in der anschließenden Triangulation aller gewonnenen Daten Erkenntnisse zu generieren, die sonst nicht festzustellen gewesen wären. Idealerweise erfolgt die Weiterverarbeitung in Form einer Interpretation und der Herausarbeitung von Schlussfolgerungen für das Praxisfeld gemeinsam zwischen allen Beteiligten.

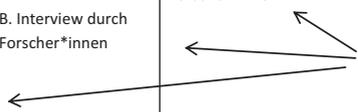
---

### 10.3 Ko-Kreation in der praxisnahen Forschung zu Kultureller Bildung

Die Idee der Ko-Kreation in der Forschung zu Kultureller Bildung besteht darin, an Alltagswissen der Akteur\*innen im praktischen Feld anzuschließen. Insbesondere soziales Miteinander im Rahmen der Teilnahme an Angeboten Kultureller Bildung wird als Bildungs- und Erfahrungsprozess gesehen, der in die Forschung einfließt. Es wird davon ausgegangen, dass Praxisakteur\*innen über wertvolles, oft implizites Alltagswissen verfügen, das über eine gemeinsame Gestaltung und Umsetzung des Forschungsprozesses differenzierter herausgearbeitet werden kann. Praktiker\*innen nehmen dabei eher eine aktive Rolle ein, weniger jene der Beforschten, wie es bei anderen sozialwissenschaftlichen Forschungskonzepten üblich ist. Forscher\*innen unterstützen Akteur\*innen dabei, mit ihrer Expertise eine Möglichkeit zu finden, das eigene Erfahrungswissen nutzbar zu machen. In Tab. 10.2 ist ein Beispiel eines ko-kreativen Forschungsdesigns dargestellt.

Entscheidend für den Erfolg des Forschungsvorhabens ist es, die jeweiligen Expertisen und Rollen im Projektteam vorab zu diskutieren und festzulegen und im späteren Verlauf daran festzuhalten bzw. Änderungen in Absprache vorzu-

**Tab. 10.2** Überblick zum ko-kreativen Forschen in der Kulturellen Bildung

Ziel ko-kreativer Forschung	Relevanz der Forschung erhöhen, indem Akteur*innen des Forschungsfeldes aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden und gemeinsam das Forschungsinteresse definiert wird			
Prinzip	Beteiligung generiert Interesse und ermöglicht Empowerment, erweitert die Erkenntnisse, schafft Zugang zu Erfahrungen und Informationen, die sonst schwer/nicht zugänglich sind			
Bsp. Projektteam	Praxisakteur*innen ↓	Teilnehmer*innen am Angebot ↓	Kooperationspartner*innen ↓	Forscher*innen ↓
Bsp. Erhebung	A. Selbst: Beobachtungs-/ Reflexionsbogen zur eigenen Arbeit B. Interview durch Forscher*innen	A. Selbst: Fotodokumentation B. Interview durch Forscher*innen	Interview durch Forscher*innen 	Beobachtung des Angebots Kultureller Bildung Interviews
Analyse und Interpretation	Gemeinsam mit Forscher*innen: Identifikation von Gemeinsamkeiten, Diskussion von Bedeutungen		Punktueller Einholen von Feedback/Einschätzungen	Triangulation der Ergebnisse Koordination der Einbindung
Transfer der Ergebnisse	Gemeinsame Formulierung von Schlussfolgerungen und mögliche Konsequenzen für das Handeln in der Praxis und in der Beforschung von Kultureller Bildung			

nehmen. Die Praxisakteur\*innen sollen nicht überfordert werden, wenngleich eine klare Verpflichtung zur Beteiligung an der Forschung notwendig ist. Es geht darum, eine Möglichkeit zu finden, wie die Forschungsschritte effizient an das Alltagshandeln angebunden werden können. Dafür müssen gemeinsam geeignete Dokumentationsmöglichkeiten gefunden und basierend darauf der Grad der Involviertheit und damit der Ko-Kreation festgelegt werden.

Die Forscher\*innen haben die Aufgabe, die Forschungsinitiative aufzugreifen, relevante Akteur\*innen des Feldes zu identifizieren und dabei zu unterstützen, geeignete Möglichkeiten der Ko-Kreation und die Einbindung in die einzelnen Forschungsschritte zu finden. Dabei unterstützen die Forscher\*innen die Praxisakteur\*innen bei der Datenerhebung und übernehmen in weiterer Folge das Zusammentragen der Daten und die Triangulation. Diese werden von den Forscher\*innen in einem ersten Schritt geclustert, um darauf basierend mit den Praxisakteur\*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse herausarbeiten zu können. Sie haben die Aufgabe, den Forschungsprozess zu koordinieren, den Überblick zu behalten und auf die Einhaltung des Forschungsdesigns zu achten bzw. auf Änderungsbedarf hinzuweisen.

---

## 10.4 Ko-Kreation in den einzelnen Forschungsphasen

Der Forschungsprozess ist in sechs Phasen gegliedert, in denen die Akteur\*innen aus Forschung und Praxis jeweils unterschiedlich stark eingebunden sein können. Dadurch ergeben sich jeweils andere Formen der Ko-Kreation. Um insgesamt von Ko-Kreation sprechen zu können, sind die beiden Akteursgruppen auf die eine oder andere Weise in allen Phasen mit Ausnahme der Initiative, die in der Regel von einer Seite ausgeht, zu beteiligen.

### Initiative

Der Impuls für das Forschungsvorhaben kann sowohl von Forschungs- als auch von Praxisakteur\*innen ausgehen. Zu beachten ist, dass die initiative Seite eine zu Beginn aktive und inspirierte Rolle einnimmt und etwaige Konsequenzen auf den weiteren Prozess reflektiert werden müssen.

### Design

In einem weiteren Schritt wird ein gemeinsames Projektteam gebildet, das sich aus Akteur\*innen aus Forschung und Praxis zusammensetzt. Dabei können auch Vertreter\*innen anderer Akteursgruppen, z. B. Teilnehmer\*innen oder Kooperationspartner\*innen, als relevant identifiziert werden. Gemeinsam werden ein durchführbares Forschungsdesign erarbeitet und die Rollen der einzelnen Akteur\*innen festgelegt. Die Formen der jeweiligen Beteiligung können dabei

von impulshaften Inputs bis hin zu im Detail diskutierten gemeinsamen Entscheidungen reichen. Das betrifft auch die Erstellung der Erhebungsinstrumente wie z. B. Leitfäden für Interviews und Fragebögen für Befragungen.

## **Erhebung**

Ko-Kreative Forschung schließt direkt an die Praxis an und lädt Praktiker\*innen zur aktiven Teilhabe und eigenen Dokumentation des Alltagshandelns ein, wobei jeweilige Möglichkeiten fallspezifisch zu identifizieren sind. Die Forscher\*innen greifen dazu auf sozialwissenschaftliche Methoden zurück. Der Grad der Involvierung der Praxisakteur\*innen kann von einer Dokumentation des eigenen Handelns hin zur punktuellen Einbeziehung in Form von Rückmeldungen auf erste Erkenntnisse der Forscher\*innen erfolgen. Die Erhebung alltäglicher Handlungen durch Akteur\*innen kann mittels unterschiedlicher Methoden stattfinden, wie Fotodokumentation, Notizen zu vorab gemeinsam definierten Fragen oder künstlerische Methoden, die Teilnehmer\*innen des Angebots Kultureller Bildung einbinden. Einzelne Erhebungsschritte können in enger Zusammenarbeit von Forscher\*innen und Praktiker\*innen gemeinsam umgesetzt werden. Das bietet sich insbesondere bei künstlerischen Methoden an, wenn die Expertise eher bei der Praxis liegt, oder bei der Einbindung von Teilnehmer\*innen, da hier ein besserer Zugang der Praxisakteur\*innen anzunehmen ist.

## **Analyse**

Bei der Analyse haben die Forscher\*innen die Aufgabe, alle erhobenen Daten zusammenzutragen, zu ordnen und Zusammenhänge herzustellen. Der Grad der Involvierung der Praxisakteur\*innen kann dabei variieren, wobei hier die Expertise eher aufseiten der Forschung liegt. Wichtig ist in jedem Fall ein transparenter Analysevorgang.

## **Interpretation**

Ergebnisse werden in diesem Schritt gemeinsam interpretiert und Schlussfolgerungen für das Handeln in der Praxis gezogen. Dabei ist vor allem die Anknüpfung an die Perspektiven der Praxisakteur\*innen bedeutsam, um die

Praxisrelevanz der Ergebnisse zu garantieren. Gemeinsam werden Antworten auf die Forschungsfragen gefunden, die zu Beginn aufgeworfen wurden.

## Transfer

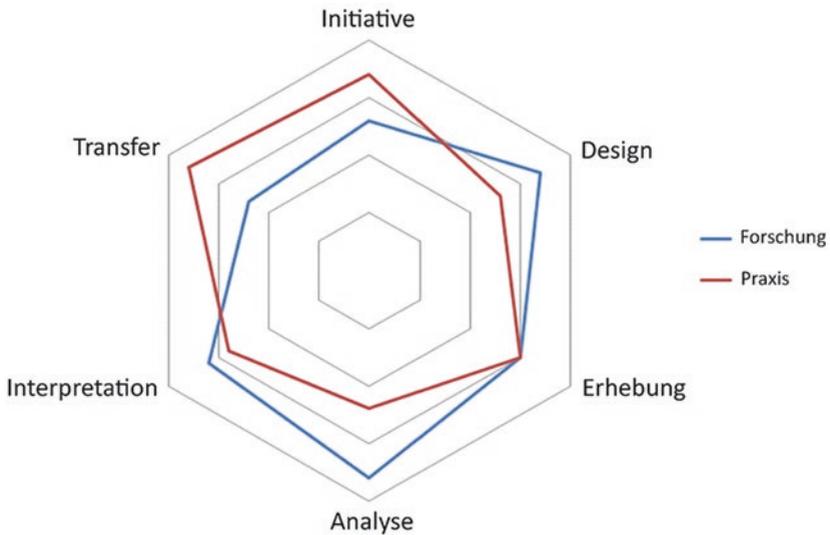
Es ist davon auszugehen, dass das gemeinsame Beantworten der Forschungsfragen und die Identifikation konkreter Handlungsmöglichkeiten eine direkte Beziehung zum Untersuchungsgegenstand, also z. B. zum beforschten Projekt der Kulturellen Bildung, herstellt. Die Forschungsergebnisse können so von beiden Akteursgruppen nutzbar gemacht werden. Für die Praxisakteur\*innen ergibt sich die Möglichkeit, das eigene Handeln im konkreten Projekt und/oder in der zukünftigen Arbeit auf Basis der Erkenntnisse anzupassen. Die Forscher\*innen können die Ergebnisse in ihre Netzwerke einfließen lassen und neue Forschungen auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauen. Die Verbreitung von auch für andere Akteur\*innen relevanten Ergebnissen obliegt im besten Fall beiden Gruppen.

## Dynamisches Modell von Ko-Kreation

Wie in Abb. 10.3 dargestellt, kann der Grad der Einbindung der verschiedenen Akteur\*innen von Projekt zu Projekt und innerhalb eines Projekts von Phase zu Phase variieren. Aus diesem Grund sprechen wir von einem dynamischen Modell.

Innerhalb einer Phase können Akteur\*innen außerdem verschiedene Rollen in Bezug sowohl auf die Umsetzungsaktivität als auch auf die Entscheidungsmacht einnehmen. Während z. B. von einer Seite stärker bestimmt werden kann, wie konkret erhoben werden soll, kann die Umsetzung der Erhebung mehr auf der anderen Seite liegen. Wichtig ist, dass sich die Beteiligten die jeweiligen Rollen und Machtverhältnisse vergegenwärtigen und damit einverstanden sind. Darüber hinaus geht es darum, zu eruieren, welche Konsequenzen mit welchen Arbeitsteilungen einhergehen.

Der Grad der Einbindung einer Akteursgruppe in einer Phase ist der entscheidende Indikator für die Einordnung als partizipativen Prozess. Ein höherer Grad an Einbindung ist zugleich Grundbedingung dafür, dass Ko-Kreation stattfinden kann. Der eigentliche Gradmesser, inwiefern von Ko-Kreation gesprochen werden kann, ist dann aber ein anderer. Hierzu muss die Frage gestellt werden, inwiefern in einer Phase tatsächlich etwas gemeinsam geschaffen wird.



**Abb. 10.3** Beispiel für den Grad der Einbindung von Forschungs- und Praxisakteur\*innen in den sechs Forschungsphasen. (Eigene Abbildung)

Beispielsweise kann in der Designphase ein hohes Maß an Ausverhandlung und gemeinsamen Entscheidungsprozessen über die weiteren Schritte des Forschungsprozesses bestehen, was einen hohen Grad an Ko-Kreation in dieser Phase bedeutet. Demgegenüber ist in diesem Beispiel der Grad der Ko-Kreation in der Erhebungsphase gering, obwohl die Einbindung beider Akteursgruppen hoch ist, weil die jeweiligen Erhebungsschritte nicht kooperativ, sondern einzeln und parallel umgesetzt werden. Die nachträgliche Zusammensetzung der Erhebungsergebnisse in der Analysephase geschieht wieder gemeinsam und in enger Zusammenarbeit, was wiederum einem höheren Ko-Kreatiionsgrad entsprechen würde.

## Gelingensbedingungen

Damit ko-kreatives Forschen in der Kulturellen Bildung gelingen kann, braucht es bestimmte Rahmenbedingungen. In einem europäischen Forschungsprojekt zur Ko-Kreation zwischen zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen und Vertreter\*innen von Kulturverwaltungen, an dem EDUCULT beteiligt war, wurden

Gelingensbedingungen für ko-kreative Prozesse herausgearbeitet. Für ko-kreative Forschungsvorhaben in der Kulturellen Bildung sind davon folgende Bedingungen relevant (vgl. Weigl 2019, S. 49):

- Alle Beteiligten fühlen sich dem ko-kreativen Ansatz verpflichtet.
- Alle relevanten Personen werden bereits in der Initiationsphase eingebunden und sind in der Design-, der Umsetzungs- und der Transferphase beteiligt.
- Unterschiedliche Expertisen und Hintergründe sind vertreten und werden wertgeschätzt.
- Alle Beteiligten werden stets auf dem Laufenden gehalten, damit alle über den gleichen Informationsstand verfügen und die verwendete Terminologie kennen.
- Die Beteiligten bleiben offen für andere Haltungen.
- Es besteht eine Atmosphäre des Vertrauens und des Verständnisses, aber auch der Gleichberechtigung und des Respekts, sodass alle das Gefühl haben, sprechen zu dürfen und gehört zu werden.
- Die verschiedenen Motivationen an der Forschung werden zu Beginn offengelegt.
- Es wird an einem gemeinsamen Verständnis der Forschungsziele und an einem gemeinsamen Glauben an die Bedeutung der Forschung gearbeitet.
- Konflikte werden angesprochen und gemeinsam bearbeitet.
- Es ist ein ausreichender und flexibler Zeitrahmen vorgesehen und die Beteiligten bringen entsprechende Zeitressourcen mit.
- Je nach Finanzierungsform müssen alle der Forschung zuzurechnenden Arbeitsschritte fair budgetiert sein.

Wie eingangs beschrieben, haben Praktiker\*innen der Kulturellen Bildung gute Ausgangsvoraussetzungen für ko-kreative Forschung, da sie selbst bereits in anderer Form regelmäßig in ko-kreativen Prozessen aktiv sind und mit Akteur\*innen anderer Professionen und Felder zusammenarbeiten. Besondere Herausforderungen des Forschens sind dieser Akteursgruppe aber eher fremd. So ist davon auszugehen, dass eine hohe Einbindung verschiedener Akteur\*innen Auswirkungen auf soziale Beziehungen und damit das Handeln in der Praxis hat. Das muss im Forschungsprozess mitreflektiert werden, um einer Verzerrung von Ergebnissen entgegenzutreten.

Gerade in ko-kreativen Prozessen gilt es, die Gestaltung der Forschungsbeziehungen, also das Verhältnis der Forscher\*innen im Verhältnis zu den Beforschten sowie die Rolle der involvierten Personen kritisch zu hinterfragen – vor allem da sich diese Rollenverteilung tendenziell auflöst. Damit im

Zusammenhang stehen immer Fragen von Ethik und Macht in den Beziehungen, die es projektbezogen zu konkretisieren gilt. Alle Beteiligten sollten deshalb drei Grundsätze der sozialwissenschaftlichen Forschens anerkennen: (Selbst-) Reflexivität, prinzipielle Unabgeschlossenheit reflexiver Prozesse und Sprache als Grundlage für differenzierte Auseinandersetzungen in allen Phasen des Forschungsprozesses (Unger et al. 2014, S. 3).

Mit den genannten Gelingensbedingungen geht notwendigerweise einher, dass die Beteiligten neben ihren spezifischen Expertisen allgemeine Kompetenzen besitzen, die das Zusammenarbeiten ermöglichen. Diese reichen u. a. von Kommunikations-, Reflexions- und Konfliktlösungskompetenzen bis zu Diversitäts- und Zeitmanagementfähigkeiten.

---

## 10.5 Chancen der Ko-Kreation

Es ist klar, dass ko-kreative Forschung nicht für alle Bereiche der Praxis Kultureller Bildung sinnvoll umzusetzen ist. Auch kann es vorkommen, dass Forschungs- oder Praxisakteur\*innen ein solches Prinzip aus verschiedenen Gründen ablehnen. Das klare Bekenntnis zu einer ko-kreativen Arbeitsweise ist damit die bedeutendste Grundbedingung für funktionierende Ko-Kreation.

Zugleich liegen die Vorteile auf der Hand: Die Forschung kann von ko-kreativer Zusammenarbeit mit der Praxis profitieren, wenn sie durch die enge Kooperation einen direkteren Zugang zum Forschungsfeld erfährt, und die Praxis gewinnt, wenn sie ihre eigenen Anliegen in Forschungsfragen einbringen und damit Ergebnisse für sich eher nutzbar machen kann. Außerdem gelingt der Transfer leichter.

Die große Chance, die in ko-kreativen Forschungsansätzen im Bereich der Kulturellen Bildung aber liegt, ist die Konsequenz, die solche Projekte haben können. Aus ihnen resultiert eine Kenntnis der Praxis über Forschungsprozesse und der reflektierende Blick auf sich selbst. Praxisakteur\*innen erfahren so eine Ermächtigung, in dem sie besser wissen, weshalb sie wie arbeiten. Dass dies in Lernprozessen, also durch die eigene Beteiligung an der Generierung von Erkenntnissen geschieht, wirkt dabei unterstützend. Zudem wird den Praktiker\*innen damit ermöglicht, das forschende Handeln in die Alltagspraxis zu integrieren und im Sinne der Weiterentwicklung der eigenen Praxis fortzuführen. Ein wichtiges Korrektiv ist, dass die Anregung zur selbstständigen Dokumentation nur dann funktioniert, wenn die Methoden tatsächlich hilfreich und ohne größeren Zusatzaufwand realisierbar sind.

## Literatur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), Art. 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>. Zugegriffen: 5. Jan. 2020.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Weizlar: Büchse der Pandora.
- Fricke, W. (2017). Evaluation zwischen Reflexion, kooperativer Bewertung und Beratung: die Rolle des Critical Friend. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 435–442). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nagel, T., Schad, A., & Wimmer, M. (2015). *Lernen in, mit und durch Kultur. Ein partizipatives Forschungsprojekt rund um kulturelle Kompetenzen. Abschlussbericht*. [https://educult.at/wp-content/uploads/2013/09/EDUCULT\\_LernenmitdurchKultur\\_Abschlussbericht-komprimiert.pdf](https://educult.at/wp-content/uploads/2013/09/EDUCULT_LernenmitdurchKultur_Abschlussbericht-komprimiert.pdf). Zugegriffen: 4. Jan. 2020.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2015). Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung: Möglich, umstritten, vergeblich, nötig? *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 7. Januar 2020 über <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig>.
- Rock, J., McGuire, M., & Rogers, A. (2018). Multidisciplinary Perspectives on Co-creation. *Science Communication*, 40(4), 541–552. <https://doi.org/10.1177/1075547018781496>
- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (3. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Juventa.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, H., Narimani, P., & M'Bayo, R. (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weigl, A. (2019). Conclusion on a High Quality Co-Creative Cooperation. In EDUCULT (Hrsg.), *Co-Creative Cooperation in the Field of Culture and Heritage. Good Practice Report*. Wien. [https://educult.at/wp-content/uploads/2019/05/Co-Create\\_Good-Practice-Report-1.pdf](https://educult.at/wp-content/uploads/2019/05/Co-Create_Good-Practice-Report-1.pdf). Zugegriffen: 5. Jan. 2020.
- Wright, M. T. (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern: Huber.

---

**Teil III**  
**FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN**



# Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? – Eine dem Gegenstand angemessene

# 11

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag versucht sich der Frage, welche Forschung die Kulturelle Bildung gegenwärtig braucht, anhand der Perspektive der Gegenstandsangemessenheit zu nähern. Was heißt es, gegenstandsangemessene Forschung in der Kulturellen Bildung zu fördern? Die Spezifika des Forschungs- und Praxisfeldes werden dadurch beleuchtet, aber es wird auch verständlich, dass die Frage nach dem „Wie“ der Forschung immer in Zusammenhang steht mit den Ergebnissen, die man sich von Forschung über das reine Erkenntnisinteresse hinaus verspricht. So wird im Beitrag beispielsweise aufgezeigt, dass politische und gesellschaftliche Erwartungen Forschung in der Kulturellen Bildung beeinflussen. Letztlich wird die Frage verfolgt, wie eine Forschung aussehen muss, die dazu geeignet ist, den Begriff, die Theorie, das Praxisfeld und die Angebote Kultureller Bildung besser zu verstehen und darüber Mittel zu generieren, um kulturelle und gesellschaftliche Praxis zu verändern.

---

V.-I. Reinwand-Weiss (✉)

Institut für Kulturpolitik, Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland

E-Mail: [reinwand@uni-hildesheim.de](mailto:reinwand@uni-hildesheim.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_11)

157

## 11.1 Ausgangslage und Fragestellung

Seit 2010 hat sich das Interesse an Forschung zur Kulturellen Bildung und die Anzahl an Forschungsarbeiten zu Themen Kultureller Bildung in Deutschland deutlich erhöht (Liebau und Jörissen 2013; Reinwand-Weiss 2018). Zu nennen sind in diesem Zusammenhang mittlerweile vier Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Kulturellen Bildung im Allgemeinen, zu Weiterbildungskonzepten, zur Digitalisierung und zur Situation Kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Des Weiteren ein Forschungsfonds des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2015–2017) zur Wirkungsforschung und ein weiterer (2018–2021), gefördert durch die Stiftung Mercator und die Karl Schlecht Stiftung, zur Qualität von Angeboten Kultureller Bildung in der Praxis. 2010 wurde das nationale Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung gegründet, ein freier Zusammenschluss von Forscherinnen und Forschern zum Themenfeld der Kulturellen Bildung mit einer Geschäftsstelle an der Stiftung Universität Hildesheim. Der 2012 gegründete Expertenrat für Kulturelle Bildung hat bisher sieben empirische Studien sowie fünf grundlagenreflexive „Denkschriften“ zu verschiedenen Aspekten des Feldes Kultureller Bildung veröffentlicht (<https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen>), die breit in der Fachöffentlichkeit rezipiert werden.

Auch in der Nachwuchsförderung, das heißt in der Masterausbildung sowie der Promotionsförderung ist seit den 2010er Jahren ein gesteigertes Interesse an Kultureller Bildung wahrnehmbar. Zu nennen sind neu eingerichtete Masterstudiengänge wie beispielsweise „Kulturvermittlung“ an der PH Karlsruhe oder auch berufs begleitende Master wie an der Universität Marburg „Kulturelle Bildung an Schulen“ oder an der HTWK Leipzig „Museumsmanagement und -kommunikation“, letzterer mit einem starken Vermittlungsfokus, um nur einzelne Beispiele zu nennen. Das bereits erwähnte Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung betreibt ein eigenes Nachwuchskolloquium, in dem Doktorand\*innen aus unterschiedlichen Disziplinen und verschiedener Hochschulen sich zweimal im Jahr treffen, um – unterstützt durch erfahrene Forscher\*innen – gemeinsam an ihren Promotionen im Themenfeld der Kulturellen Bildung zu arbeiten, sich wissenschaftlich auszutauschen und sich über die eigene Fachdisziplin hinweg zu vernetzen.

Nachdem die statistische Studie von Liebau und Jörissen (2013) „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland. Bestand und Perspektiven“ noch große Leerstellen in der Forschungslandschaft der Kulturellen Bildung identifiziert hat und die Autoren vor allem einen Bedarf an „transversale[n] Diskursen“ (S. 42) konstatieren, das heißt vor allem eine Vernetzung von Forschungsarbeiten und damit eine Systematisierung der Diskurse sowie mehr Sichtbarkeit

für Forschungsarbeiten fordern, stellt sich rund zehn Jahre nach dieser Datelage sicherlich das Bild etwas anders dar. Mitnichten sind die Forderungen dieser Grundlagenstudie bereits allesamt erfüllt, allerdings hat sich einiges in der Forschung zur Kulturellen Bildung bewegt. Die zentrale Frage dreht sich nun nicht mehr vorrangig um das „Wo und wieviel wird zur Kulturellen Bildung geforscht?“, sondern – angesichts einer höheren Dichte an Forschungsarbeiten, einer neu erreichten Öffentlichkeit und Politisierung des Diskurses (vgl. Steigerwald 2019) – mehr noch um die Frage: „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung – eigentlich?“

Diese Frage ist wissenschaftlich behandelt tückisch, da automatisch eine normative Haltung in der Beantwortung steckt. Die Folgefrage: „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung ... wofür oder wozu?“ impliziert ein unausgesprochenes Ziel, das mit dieser Forschung erreicht werden soll. Solche Ziele kann man sich anhand dieser Frage in unterschiedlichster Weise vorstellen:

- ..., um systematisch mehr über Kultureller Bildung zu erfahren und diese besser zu verstehen.
- ..., um Kulturelle Bildung als wissenschaftliche Disziplin zu stärken.
- ..., um bessere Belege für die Wirksamkeit kultureller Bildungsmaßnahmen zu erhalten.
- ..., um die Qualität der Angebote Kultureller Bildung zu verbessern.
- ..., um die kulturelle Teilhabe aller Menschen in Deutschland zu optimieren ... oder, oder, oder.

Der folgenden Argumentation soll vor allem die erste dieser beispielhaften „um zu“-Fragen zu Grunde liegen: Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung, um systematisch mehr über (den Begriff, die Theorie, das Praxisfeld und die Angebote) Kulturelle Bildung zu erfahren und diese also besser zu verstehen? Es wird jedoch davon ausgegangen, dass indem diese Frage im Folgenden beantwortet wird, auch andere Ziele, die mit der Ausgangsfrage verbunden sein können, teilweise beantwortet werden.

---

## 11.2 Gegenstandsangemessenheit

Kulturelle Bildung wird bislang nicht als eigene wissenschaftliche Disziplin anerkannt und besitzt demnach keine eigene Forschungstradition oder ein domänenspezifisches Methodenrepertoire. Zur Beforschung von Fragestellungen Kultureller Bildung kommen unterschiedlichste theoretische Bezüge und

Methoden zum Einsatz. So bedient sich die Forschung in der Kulturellen Bildung der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften, den Kunst- und Kulturwissenschaften, der Psychologie, Soziologie, Philosophie – um nur ein paar Wissenschaftsdisziplinen zu nennen. Dies ist einerseits als interdisziplinäre Stärke anzusehen, andererseits besteht die Gefahr, dass das Spezifische des beforschten Gegenstandes durch die Denk- und Forschungstradition einer „älteren“, „mächtigeren“ Wissenschaftsdisziplin verloren geht. 2015 konstatierten daher bereits Fink et al. (2015, S. 10):

„Aus der Perspektive der Künste gehen oft die pädagogischen und sozialen Bezüge, aus der Perspektive der Bildungswissenschaften die ästhetischen Besonderheiten verloren. Dies macht aus unserer Sicht den Aufbau eines eigenen, gegenstandsadäquaten Forschungsbereiches der Kulturellen Bildung notwendig, dessen Forschungsinteressen weniger einer akademischen Ordnungs- oder Abgrenzungsstrategie folgen, sondern vielmehr von feldspezifischen Erkenntnisinteressen sowie den Nachfragen des Praxis- bzw. Politikfeldes getragen sind.“

Dass natürlich auch eine Orientierung am „Praxis- bzw. Politikfeld“ seine Tücken haben kann, soll im Folgenden beschrieben werden. Nimmt man beispielsweise die Gegenstandsangemessenheit der Forschung als Garant für systematisch wachsende Erkenntnis, hätte das mindestens Auswirkungen auf die zu beforschenden Gegenstände, die Fragestellungen sowie die Methoden.

## **Gegenstände**

Die bereits erwähnte Grundlagenstudie von Liebau und Jörissen (2013) gibt einen guten Überblick über die Kunstsparten und Gegenstände, welche in der Kulturellen Bildung beforscht werden. Es muss mit Blick auf die seitdem veröffentlichten Arbeiten davon ausgegangen werden, dass sich dieses Bild nicht gravierend verändert hat – eine aktuelle Folgestudie existiert jedoch nicht. So finden sich sicherlich nach wie vor wissenschaftlich pädagogische Arbeiten zu den Sparten Musik, Tanz und Bildende Kunst auf den ersten Plätzen der durch Forschung untersuchten Bereiche Kultureller Bildung. Dabei führt die Musik mit deutlichem Abstand diese Rangfolge an. Sparten wie die Architektur, Fotografie oder Film und Orte wie das Museum finden sich in der Liste der beforschten Künste und Gegenstände auf den letzten Plätzen. (Liebau und Jörissen 2013, S. 25, 27) Dieser Befund ist mit Blick auf die Bedeutung dieser Sparten in der formalen Bildung sowie im gewachsenen Feld der außerschulischen Kulturellen Bildung in Deutschland zunächst nicht verwunderlich und macht deutlich,

wie Spartenlobby (zumal Evaluationsstudien in die Beforschung mit einbezogen waren), aber natürlich auch das formale Bildungssystem Forschungskonjunkturen beeinflussen. Andererseits überrascht beispielsweise der relative Mangel an Arbeiten zum Gegenstand der Museumspädagogik angesichts der großen Bedeutung und Omnipräsenz der Museen in der deutschen Kulturlandschaft sowie beispielsweise die Beforschung des Films angesichts seiner Bedeutung als Massenmedium. Dass im Bereich der sogenannten „neuen“ und digitalen Medien großer Forschungsbedarf herrscht, wurde bislang erkannt und das BMBF begegnete diesem Umstand 2018 mit einer Forschungsförderrichtlinie „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“. Dies ändert aber nichts daran, dass der große Aspekt des informellen Lernens sich bislang wenig in Forschungsstudien zur Kulturellen Bildung abbildet (Liebau und Jörissen 2013, S. 25). Gerade jedoch die informellen ästhetischen Erfahrungen und Aneignungsprozesse sind es, die Kinder und Jugendliche in der Gegenwart besonders beeinflussen (Rat für Kulturelle Bildung 2019) und deren Verstehen sicherlich dazu beitragen würde, die Bedeutung kultureller Bildungsprozesse neu zu definieren.

Des Weiteren macht die Grundlagenstudie deutlich, dass interdisziplinäre Verknüpfungen und Querbezüge der Sparten untereinander, wie sie für die Gegenwart in der künstlerischen Praxis den Normalfall darstellen, noch kaum beforscht sind (Liebau und Jörissen 2013, S. 37–38). Hier hinkt die Forschung der Praxis deutlich hinterher. Bildungspotenziale und Vermittlungsanforderungen der unterschiedlichen ästhetischen Praxen besser zu verstehen, wäre ein Ziel einer gegenstandsangemessenen Forschungspraxis in der Kulturellen Bildung. Um dies zu erreichen, müssten jedoch Leerstellen in der Beforschung der Gegenstände gefüllt werden und neben der Frage nach „Bildung, Lernen, Aneignung“ (Liebau und Jörissen 2013, S. 32) auch Methoden und Organisationen/Institutionen Kultureller Bildung „genauer unter die Lupe“ genommen werden.

## **Forschungsfragen und Fragestellungen**

Ein forschendes Erkenntnisinteresse ist legitim und Forschung in Deutschland frei (Artikel 5 GG). Das heißt, dass alle Forschungsfragen und Fragestellungen zulässig sind. Dennoch sind Forschungsfragen mit Blick auf ihre praktische Relevanz nicht „unschuldig“; ein Thema das üblicherweise eher in der Medizin oder naturwissenschaftlichen Forschung unter dem Aspekt der Wissenschaftsethik diskutiert wird. Nicht alles was erforschbar ist, ist auch in Hinblick auf die Umsetzungspraxis wünschenswert.

In der Kulturellen Bildung heißt dies: Forschungsfragen liegen immer implizite Annahmen über den Gegenstand zu Grunde, die wiederum Rückwirkungen auf die politische und praktische Bedeutung Kultureller Bildung zeigen. So ist es eben nicht alleine eine wissenschaftliche Entscheidung, wenn eine statistische Studie zur Kulturpartizipation in Deutschland vor allem die Hochkultur in den Blick nimmt und daraus Empfehlungen für die kulturpolitische Steuerung ableitet. Oder es ist eben nicht allein eine rein methodische Entscheidung, die Untersuchung zur Bildkompetenz von Schüler\*innen anhand von Werken Alter Meister zu testen. Die starke sozioökonomische Abhängigkeit in der Entwicklung von kulturellem Kapital wird hier ignoriert und ideologisch gefärbte Empfehlungen zur Förderung von Bildkompetenz werden möglicherweise daraus abgeleitet. Im ersten Fall operiert eine repräsentative Studie mit einem engen Kulturbegriff, der mitnichten der Realität entspricht und damit schon durch die Fragestellung und Anlage der Studie ein verzerrtes empirisches Bild auf den Gegenstand „Kulturpartizipation“ generiert. Ebenso kann beispielsweise die Wirkung unterschiedlicher kultureller Bildungsangebote auf außerfachliche Kompetenzen (beispielsweise die Wirkung von Musikunterricht auf die Sprach- oder Sprechkompetenz) wissenschaftlich interessieren, lenkt aber gleichzeitig von den innerfachlichen Wirkungen und dem Selbstzweck Kultureller Bildung ab. Niemand würde wohl umgekehrt untersuchen, ob eine höhere Sprachkompetenz zu besseren Leistungen in der Musik führt oder gar fragen, ob Mathematikunterricht die Sozialkompetenz steigert. Die implizite Ideologie, dass die Künste ihre Daseinsberechtigung im allgemeinen Bildungswesen nur darin besitzen, andere, PISA-relevante Fähigkeiten zu stützen, wird mit dieser Art Fragestellung (unbewusst) gestärkt.

Es scheint also gerade bei einem so weiten und nicht exakt definierten Gegenstand wie Kultureller Bildung wichtig zu sein darauf zu achten, nicht von einseitigen Alltagsbildern und -erwartungen auszugehen, sondern Forschungshypothesen zu hinterfragen und Folgen einer möglichen Untersuchungspraxis im politischen Raum zu antizipieren. Fragestellungen und Designs der o.g. Art führen eben nicht zu einer gegenstandsangemessenen Beforschung Kultureller Bildung, sondern fördern hingegen Klischees und Ideologien oder liefern Evidenzen für politischen und gesellschaftlichen Zeitgeist. Wenn dies nicht Beispiele (staatlich) geförderter sowie mehrfach begutachteter Forschung wären, könnte man schlicht von gegenstands-naiver Forschung sprechen.

## Methoden

Methoden sind Mittel und Instrumente, um Forschungsfragen möglichst präzise und passend zu beantworten. Und so kann es per se keine gegenstands-unangemessenen Methoden geben, da sich diese immer abhängig von der Forschungsfrage gestalten. Der Streit der „Quantis“ gegen die „Qualis“ gehört in den Sozial- und Geisteswissenschaften zum Glück der Vergangenheit an, denn heute geht man davon aus, dass insbesondere durch einen klug eingesetzten Methodenmix und eine optimal auf die Forschungsfrage abgestimmte Methodik gute Forschungsergebnisse zu erzielen sind. Dennoch suggerieren gerade im öffentlichen Diskurs empirische und vor allem repräsentative Studien ein detailgetreues Abbild der Realität und die Gewissheit, damit zertifizierte „Wahrheit“ zu liefern. Dass systemverändernde Antworten meist jedoch mitnichten in groß angelegten repräsentativen Bevölkerungsstudien stecken (auch wenn diese für die Beforschung des Gegenstandes ebenso notwendig sind), zeigt folgendes Beispiel: Eine aktuelle qualitative Studie an der TU Dortmund (Prof. Dr. Ulrike Kranefeld/Anna-Lisa Mause) „Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen“ (2016–2019) untersucht Interventionen von Lehrenden im Musikunterricht zu Gruppenkompositionsaufgaben. Ziel der Studie ist „die Rekonstruktion von fachspezifischen Handlungsmustern und ihrer intentionalen Bedingtheit in der Alltagspraxis“ (Kranefeld und Mause 2019). Insgesamt untersuchen die Forscherinnen auf qualitative Art und Weise 125 Interventionen in 33 Gruppenarbeitsphasen. Ein Ergebnis der Studie formulieren sie wie folgt:

„Der mikroanalytische Blick gibt Hinweise auf strukturelle Merkmale der Begleitung von generativen Gruppenprozessen, die auch in anderen Kontexten kultureller Bildung für zukünftige Angebotsformate und die Ausbildung von Kursleiter\*innen Relevanz erlangen können: Lehrende agieren im Spannungsfeld zweier teils konkurrierender Logiken: einer schulischen Logik mit zugeschriebenen didaktischen Notwendigkeiten und der Konfrontation mit dem Schülerjob und einer Logik des Komponierens, die als von Freiheit und Selbstbestimmung geprägt wahrgenommen wird“ (Kranefeld und Mause 2019).

Durch eine klare und saubere Methodik liefert diese Studie mikroanalytische Begründungen für die Inkompatibilität kultureller Bildungsprinzipien und Schule bzw. der systemsprengenden Wirkung von Handlungsprinzipien kultureller Bildungsangebote in Schule. Würde man eine evidenzbasierte Politik machen und diese eine Studie ernst nehmen und zugrunde legen, müsste dies radikale Änderungen in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden in der Musik haben und es wäre klar, warum Projekte Kultureller Bildung in Schule häufig über

einen begrenzten Projektzeitraum kaum Wirkung auf Schule als Ganzes entfalten können.

Diese Studie ist nicht nur ein gutes Beispiel für eine gelungene qualitative Forschungspraxis, sondern zeigt auch, dass man in der Beforschung kultureller Bildungspraxis insbesondere menschliche Handlungsmuster und Interaktionen in der Praxis in den Blick nehmen muss. Wirkungsstudien haben meist das Problem, dass kulturelle Bildungsmaßnahmen eben in der Praxis nicht unter Laborbedingungen stattfinden, sondern einem multiperspektivischen sozialen Gefüge mit unzähligen Einflussvariablen unterliegen. Quantitative multivariate Analysen, also Forschungsstudien, in denen mehr als eine Variable in der Wirkung untersucht wird, sind zwar möglich, aber aufgrund des hohen Aufwandes in Deutschland sehr selten. Gerade bei Phänomenen kultureller Bildungsprozesse spielen Variablen wie sozioökonomischer Hintergrund, Bildungsbiografie, Geschlecht, Alter, Charakter, Gruppenzusammensetzung, Methode, Lehrperson, Genre – um nur ein paar mögliche aufzuzählen – möglicherweise eine wichtige Rolle bei der Frage, wie ein bestimmtes Angebot auf der Mikroebene, d. h. auf die teilnehmenden Personen, wirkt. Es ist kaum möglich, alle Einflussfaktoren auf ein kulturelles Bildungsangebot in der Schule oder außerhalb zu kontrollieren. Vieles von den interessanten Einflüssen wissen wir bereits durch die allgemeine Bildungsforschung. Dass beispielsweise die Lehrperson einen sehr entscheidenden Faktor in schulischen Lehrprozessen darstellt, hat Hattie (2013) mit seiner Meta – Forschungsstudie beispielsweise gezeigt. Dass muss m. E. nicht noch einmal für kulturelle Lehr-Lernprozesse nachgewiesen werden.

Es besteht allerdings großer Erkenntnisbedarf in der Wirkung und Wirkweise von unterschiedlichen Genres. Hier sind noch nicht einmal die Grundbedingungen und Basisphänomene des Lernens theoretisch beschrieben. Was ist der Unterschied in der praktischen Beschäftigung von Ballett oder Modern Dance? Was unterscheidet Lernprozesse in den bildenden Künsten von Lernprozessen in der Musik? Wie unterscheiden sich das Spielen auf einem Tasteninstrument zu einem Streichinstrument oder was macht beispielsweise den Bildungsunterschied zwischen der Rezension eines Textes im Netz zu einer analog veröffentlichten Kritik in einer Printpublikation aus? Viele künstlerischen und kulturellen Phänomene sind wissenschaftlich hermeneutisch und qualitativ noch unzureichend beschrieben. Es fehlt demnach an Theorie(-bildung), die sich in einem zweiten Schritt empirisch quantitativ überprüfen ließe. Insofern lässt sich die These aufstellen, dass eine gegenwärtig gegenstandsangemessene Forschung in der Kulturellen Bildung vor allem hermeneutisch und qualitativ ausgerichtet sein müsste.

Nimmt man in einem nächsten gedanklichen Schritt nach dem Gegenstand, den Fragestellungen und Methoden nun die Forschungsergebnisse und ihre Wirksamkeit auf weitere Forschung und Praxis in den Blick, kommt man nicht umhin, die Perspektive auf die Forschungsbedingungen und damit das Wissenschaftsfeld Kulturelle Bildung zu richten.

### **Das Wissenschaftsfeld Kulturelle Bildung: Nachwuchsförderung, Wissenstransfer und Interdisziplinarität**

Bisher existieren in Deutschland nur sehr wenige Professuren, die dezidiert Ästhetische oder Kulturelle Bildung in ihrer Denomination haben und damit an dem Aufbau einer gegenstandsadäquaten Forschung in der Kulturellen Bildung mitwirken könnten. Meist wird Kulturelle Bildung als Zusatz zur (Medien-) Pädagogik, zu den Kultur- oder Kunstwissenschaften oder der Kulturpolitik gelehrt und beforscht. D. h. für Nachwuchswissenschaftler\*innen, die sich für eine Promotion im Feld Kultureller Bildung – vielleicht aus einer Praxisperspektive heraus – entscheiden, sich einer disziplinären Richtung unterordnen zu müssen. Im Graduiertenkolloquium des Netzwerkes Forschung Kulturelle Bildung wird immer wieder deutlich, wie sehr Dissertationen den Handlungsmechanismen, Kommunikationswegen und Forschungsmethoden einer Über-Disziplin unterliegen. Kaum jemand der Nachwuchswissenschaftler\*innen traut sich daher, mit ihrer/seiner Arbeit tatsächlich neue Wege zu beschreiten. Man orientiert sich an Theorien und Methoden der Bezugsdisziplinen und lässt häufig auch Praxisliteratur, die im Feld Kultureller Bildung vor allem durch Verbände und zivilgesellschaftliche Akteure entstanden ist und nicht im Kern zu wissenschaftlicher Literatur gezählt werden kann, außer Acht. Es gäbe jedoch auch für Forscher\*innen einiges an Theorieansätzen und Methoden zu entdecken, wenn diese Publikationen stärker rezipiert werden würden. Zudem herrscht immer noch in vielen Betreuungsbeziehungen ein stark hierarchisches Verhältnis zwischen Doktorvater/-mutter und Doktorand\*in vor, das echte Erkenntnisbildung erschwert. Doktorand\*innen wird als Folge institutioneller Abhängigkeiten nicht selten nahegelegt, Forschungszugänge und Methoden der Betreuer\*innen zu verwenden und diese zu stärken, anstatt neue, vielleicht konträre Positionen zu erproben. Dabei gäbe es gerade durch die Praxiserfahrung vieler Promovierender im Feld der Kulturellen Bildung eine echte Chance, neue Erkenntniswege zu beschreiten und das Forschungs- und Praxisfeld dem Gegenstand nach zu entwickeln. Insgesamt fehlt es also an einer gegenstandsspezifischen Nachwuchsförderung.

Das Kolloquium des Netzwerkes Forschung Kulturelle Bildung wird hauptsächlich ehrenamtlich organisiert. Eine staatliche Dauerförderung oder eine stärkere Anbindung an die Forschungscommunity fehlt, die Forschernachwuchs in der Kulturellen Bildung versprechen würde.

Gerade im Feld der Kulturellen Bildung hat sich in Deutschland seit den 1970er Jahren eine reiche Praxisliteratur etabliert und es haben sich demnach vielfältig reflektierte Praxiserfahrungen angesammelt. Wenn man über einen Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung nachdenkt, ist es also nicht damit getan, Tagungen zu organisieren, auf denen Wissenschaftler\*innen allgemeinverständlich Forschungsergebnisse referieren, sondern es müssen Diskursarenen und ein Zweibahnstraßenaustausch zwischen Forschung und Praxis hergestellt werden. Das heißt, es muss methodisch begleitet auch möglich sein, dass Praktiker\*innen Erkenntnisinteressen und Handlungshypothesen formulieren, die von der Wissenschaft aufgenommen werden und Wissenschaftler\*innen anregen, sich intensiv mit Praxiserfahrungen auseinanderzusetzen, um „wirksame“, d. h. auf das Praxis- und Wissenschaftsfeld rückwirkende, Forschungsfragen anzugehen. Das System eines Zweibahnstraßenaustausches zwischen Praxis und Forschung, wie es in vielen Wirtschaftsbereichen zum Beispiel in der Automobilentwicklung längst Standard ist, existiert bislang im (kulturellen) Bildungssektor nicht.

Ein weiteres spezifisches Merkmal des Wissenschaftsfeldes Kultureller Bildung ist die Interdisziplinarität, die umso wichtiger wird, je mehr innovative Praxisformen sich zwischen herkömmlichen Sparten und Genres etablieren. Forschungsfragen Kultureller Bildung müssen meist interdisziplinär beantwortet werden, will man sie möglichst gegenstandsnah beforschen. Interdisziplinäre Forschung ist zwar in aller Munde, wird aber in den seltensten Fällen tatsächlich mit Gewinn umgesetzt. Bislang unbeachtet geblieben sind die hohen Anforderungen an Begriffsklärung, methodischen Austausch und damit Metakommunikation der an einem interdisziplinären Forschungsprojekt Beteiligten. Häufig verbleibt die Interdisziplinarität auf einem Niveau, auf dem jeder zu einem bestimmten Gegenstand „seine“ Ergebnisse und Erkenntnisse liefert, die aber meist nicht systematisch aufeinander bezogen und entwickelt werden. Kulturelle Bildung wäre ein idealer Gegenstand, um echte, d. h. von Anfang an vernetzte, interdisziplinäre Forschung, weiter voran zu bringen.

---

### 11.3 Fazit

Wir brauchen eine Forschung in der Kulturellen Bildung, die es leistet, den Begriff, die Theorie, das Praxisfeld sowie die Angebote besser zu verstehen. In diesem Beitrag wurde eine gegenstandsangemessene Forschung als mög-

licher Weg vorgeschlagen. Wenn wir also die Forschung konsequent an dem Gegenstand ausrichten und eine professionelle, qualitativ hochstehende Vielfalt an Forschungsarbeiten hervorbringen wollen, erreichen wir vielleicht auch die Folgeziele, die man mit der Ausgangsfrage „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung?“ verbinden könnte. Einleitend habe ich ein paar dieser „Folgeziele“ beispielhaft skizziert, die nach den obigen Ausführungen eventuell besser beantwortbar sind:

- Um Kulturelle Bildung als wissenschaftliche Disziplin zu stärken, braucht es eine systematische Nachwuchsförderung, die nicht nach wissenschaftlichen Disziplinen organisiert ist, in denen Kulturelle Bildung als Teilbereich existiert, sondern die sich nach den Besonderheiten des Gegenstandes ausrichtet. Wir brauchen einen echten interdisziplinären Austausch und eine Vernetzung mit dem reflektierten Praxisfeld.
- Um bessere Belege für die Wirksamkeit kultureller Bildungsmaßnahmen zu erhalten, müssen wir unsere Forschungsfragen und die ihnen zugrunde liegenden Annahmen unter die Lupe nehmen. Wir müssen mehr Theoriearbeit leisten und m. E. liegt ein hohes Potenzial in der qualitativen Betrachtung unterschiedlicher Kunstsparten, Genres und Vermittlungsarten. Bei all dem müssen wir anerkennen, dass Wirksamkeit im Sinne eines Outcomes (wie in der allgemeinen Bildungswissenschaft) auch in der Kulturellen Bildung nicht garantiert ist, sondern trotz der Kontrolle vieler Variablen letztlich immer vom Subjekt abhängig bleibt.
- Um die Qualität der Angebote Kultureller Bildung zu verbessern, braucht es letztlich einen organisierten „Zweibahnstraßen“-Wissenstransfer. D. h. systematisch gestaltete Diskursräume und Modellentwicklungen, bei denen Praktiker\*innen und Wissenschaftler\*innen gleichberechtigt zur Erkenntnis und Veränderung der Praxis beitragen. Wir brauchen eine Politik, die gewillt ist, evidenzbasierte Politik zu machen und nicht Studien selektiv wahrnehmen oder gar in Auftrag geben, wie sie gerade zur jeweiligen Ideologie oder Parteipolitik passen.
- Um die kulturelle Teilhabe aller Menschen in Deutschland zu optimieren, braucht es qualitativ wirksame Angebote in unterschiedlichsten Sparten und an verschiedensten Orten – in Kulturinstitutionen, an Schulen, außerschulisch wie informell. Eine gegenstandsadäquate Forschung könnte dazu beitragen, Angebote Kultureller Bildung in diesem Sinne zu verbessern, zu stärken und auszuweiten. Forschung als reiner Erkenntnisgewinn ist wertvoll; Forschung zur Verbesserung der Lebensqualität Vieler und zur Erfüllung der allgemeinen Menschenrechte (§ 27 Absatz 1 Recht auf freie Teilnahme am Kulturellen Leben der Gemeinschaft) ist notwendig.

## Literatur

- Fink, T., Hill, B. & Reinwand-Weiss, V.-I. (2015). Zur Kulturellen Bildung forschen. Aktuelle Methodenansätze. In T. Fink, B. Hill & V.-I. Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung*. (S. 9 – 18) München: Kopaed.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider.
- Kranefeld, U., & Mause, A.-L. (2019). *Lernbegleitung im Blindflug? Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrendeninterventionen in Gruppenkompositionsprozessen*. [https://www.musik.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Poster\\_LinKo\\_2019\\_Handout.pdf](https://www.musik.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Poster_LinKo_2019_Handout.pdf). Zugegriffen: 10. Jan. 2020.
- Liebau, E., & Jörissen, B. (2013). Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland. Bestand und Perspektiven. Projektbericht. <https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2012/10/Liebau-Jo%CC%88rissen-e.a.-2013.-Forschung-zur-Kulturellen-Bildung-in-Deutschland-Projektbericht.pdf>. Zugegriffen: 10. Jan. 2020.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2019). *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2018). Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre. In Stiftung Genshagen/Narodowe Centrum Kultury (Hrsg.), *Potenziale guter Nachbarschaft. Kulturelle Bildung in Deutschland und Polen*. (S. 196–210). Berlin: B&S Siebenhaar Verlag.
- Steigerwald, C. (2019). *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Bielefeld: Transcript.



# Gegensätze ziehen sich an!? Good Leadership meets Kulturelle Bildung

# 12

Ulrike Gerdiken, Barbara Lämmlein und Hannah Lutz

## Zusammenfassung

Was sind neue Perspektiven für die Forschung in der Kulturellen Bildung? Unter dieser Überschrift stand einer der Themebereiche der Tagung „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung?“, die im März 2019 vom Stiftungsverband Rat für Kulturelle Bildung e. V. und dem Institut für Sportwissenschaft an der WWU Münster durchgeführt wurde. Eine dieser neuen Perspektiven ist Kulturelle Bildung im Kontext von Personalentwicklung und Führungskräftequalifizierung. Aktuelle Führungskonzepte wurzeln wie die Kulturelle Bildung in einem humanistischen Bildungsverständnis. Das Führungshandeln in diesen Konzepten basiert auf Dialog, Selbst- und Mitbestimmung. Kulturelle Bildung kann als Bildungskonzept und pädagogische Haltung dazu beitragen, diese Konzepte auszubauen und Führungskräfte sowie Mitarbeiter\*innen in Unternehmen im Sinne eines *Good Leadership* durch künstlerisches Handeln zur Selbst- und Weltgestaltung zu ermutigen. Um entsprechende Konzepte zu entwickeln, braucht es Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Dazu wollen die Autorinnen mit diesem Artikel beitragen. Er

---

U. Gerdiken (✉) · B. Lämmlein · H. Lutz  
Frankfurt University of Applied Sciences, Frankfurt/Main, Deutschland  
E-Mail: [u.gerdiken@fb3.fra-uas.de](mailto:u.gerdiken@fb3.fra-uas.de)

B. Lämmlein  
E-Mail: [blaemmlein@fb3.fra-uas.de](mailto:blaemmlein@fb3.fra-uas.de)

H. Lutz  
E-Mail: [hannah.lutz@fb3.fra-uas.de](mailto:hannah.lutz@fb3.fra-uas.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_12)

169

basiert auf Ergebnissen aus einem Workshop bei der genannten Tagung und dem Forschungsprojekt „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“ an der Frankfurt University of Applied Sciences.

---

## 12.1 Kulturelle Bildung und die Wirtschaft

Dass Unternehmen kulturpädagogische Elemente in Personalentwicklungsmaßnahmen einbinden, ist kein neues Phänomen. So ist bei der Drogeriekette dm das „Abenteuer Kultur“ fester Bestandteil der Ausbildung<sup>1</sup>, das Warenhaus Globus bietet ein duales Studium mit dem Schwerpunkt „Handel & Kunst“ an der Alanus-Hochschule an<sup>2</sup>, und der Kulturkreis im Bund der Deutschen Industrie hat mit dem Bronnbacher Stipendium ein Angebot etabliert, in dem sich vorwiegend BWL- und Jura-Studierende ein Jahr lang aktiv und passiv mit Kunst und Kultur auseinandersetzen können<sup>3</sup>. Zudem zeigen Projekte des Hessischen Volkshochschulverbandes sowie der Institute für Kulturpädagogik und für Bildung und Kultur, wie kulturpädagogische Elemente im Kontext der betrieblichen Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden können und welche Wirkung sie haben (hvv 2003; IfK und IBK 2003). Darüber hinaus gibt es verschiedene Buchveröffentlichungen, in denen Unternehmer\*innen und Künstler\*innen die Bedeutung der Kunst für Unternehmen beschreiben (Blanke 2002; Stollsteiner 2008; Brater et al. 2011; Lehmann 2017). Während es in der Praxis in Deutschland also eine rege Auseinandersetzung mit dem Thema gibt, fehlt es noch an systematischer wissenschaftlicher Forschung. Die derzeit umfassendste Arbeit stammt von Gerdiken (2017), die sich mit der Frage beschäftigt hat, warum Unternehmen künstlerische Elemente in ihre Personalentwicklung integrieren. Sie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass Unternehmen sehr bewusst auf künstlerische Elemente und Ansätze der Kulturpädagogik zurückgreifen, da sie der Kulturellen Bildung eine

---

<sup>1</sup>[https://www.dm-jobs.com/Germany/content/Ausbildungskonzept/?locale=de\\_DE](https://www.dm-jobs.com/Germany/content/Ausbildungskonzept/?locale=de_DE), letzter Aufruf: 31.12.2019.

<sup>2</sup><https://www.globus.de/arbeiten-bei-globus/duales-studium/betriebswirtschaftslehre-b-a-handel-kunst.php>, letzter Aufruf: 01.01.2020.

<sup>3</sup><https://www.kulturkreis.eu/arbeitskreise/kulturelle-bildung/bronnbacher-stipendium>, letzter Aufruf: 31.12.2019.

besondere Wirksamkeit im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitarbeiter\*innen zutrauen. Diese Persönlichkeitsentwicklung ist den Unternehmen wichtig, und zwar nicht nur mit Blick auf den Unternehmensgewinn, sondern auch auf den einzelnen Menschen, für den sie sich verantwortlich fühlen. Zudem erhoffen sich die Unternehmen einen Zuwachs an Kreativität und Querdenken, das sie als förderlich für die Unternehmensentwicklung ansehen.

In dem Forschungsprojekt „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“, das im Rahmen des Forschungsfonds Kulturelle Bildung des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e. V. von der Karl-Schlecht-Stiftung gefördert wird, untersuchen die Autorinnen, wie sich die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur auf die Entwicklung ethisch-moralischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen von angehenden Führungskräften auswirkt und so zu einem Leitungshandeln im Sinne eines *Good Leadership* führen kann. Bei der Tagung „Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung“ des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e. V. und dem Institut für Sportwissenschaft an der WWU Münster im März 2019 haben sie dazu in einem Workshop mit den Teilnehmer\*innen, die alle im Bereich der Kulturellen Bildung arbeiten oder forschen, drei Fragestellungen diskutiert:

1. Was macht für Sie *Good Leadership* aus?
2. Was verstehen Sie unter ethisch-moralischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen? Wie werden sie durch Kulturelle Bildung gefördert?
3. Wie beurteilen Sie den Einsatz kulturpädagogischer Elemente in Wirtschaftsunternehmen, speziell in der Führungskräfteentwicklung?

Die Ergebnisse dieser Diskussionen werden in diesem Artikel vorgestellt und auf der Grundlage erster Forschungsergebnisse aus dem Projekt diskutiert.

---

## 12.2 Good Leadership aus erziehungs- und betriebswirtschaftlicher Perspektive

*Was macht für Sie Good Leadership aus?*

Die Teilnehmenden des Workshops brachten *Good Leadership* unisono mit verschiedenen sozialen Kompetenzen in Verbindung, die sich auf verschiedenen Ebenen zeigen. Im Umgang mit ihren Mitarbeiter\*innen brauche eine gute Leitungskraft *Empathie*, um Bedürfnisse und Handlungsmotivationen erkennen und sensibel darauf reagieren zu können. Bezüglich ihres Selbstverständnisses müsse sie sich als *Teil des Teams* sehen und mit ihm im *Dialog* an Lösungen

arbeiten. Gleichzeitig müsse sie aber auch *Klarheit* schaffen und *Regeln* aufstellen, die dem Team als Orientierung dienen können. Bei der Gestaltung der Zusammenarbeit sei es wichtig, dass die Führungskraft eine *fehlerfreundliche Kultur* etabliere, die es auch möglich mache zu scheitern, denn Scheitern könne Innovation erzeugen. Entsprechend brauche es das *Vertrauen* der Führungskraft in die Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter\*innen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, um die Zusammenarbeit zu gestalten, sei die Fähigkeit der Führungskraft, *mehrdimensional und multiperspektivisch* zu denken und *Kreativität* zuzulassen. Kontrovers diskutiert wurde die Frage, ob sich die Führungskraft bei ihrem Handeln am Menschen oder an der Sache orientieren solle. Schließlich gehe es immer erst einmal um die Sache, die nicht aufgrund von Einzelinteressen scheitern dürfe. Einig war man sich, dass der Mensch aufgrund seiner Fähigkeit zu scheitern nicht abgewertet werden dürfe. Die Führungskraft habe die Möglichkeit, die *Innovationskraft des Scheiterns* zu nutzen, um eine Optimierung der Sache voranzubringen. Auf diese Weise orientiere sie ihr Handeln an den Bedürfnissen des Menschen und ziehe gleichzeitig für die Sachen einen Nutzen daraus.

*Was verstehen Sie unter ethisch-moralischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen? Wie werden sie durch Kulturelle Bildung gefördert?*

Die Frage nach dem Verständnis von ethisch-moralischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen bezog sich im Rahmen des Workshops auf den Kontext Leadership. Darum überrascht es nicht, dass sich hier die sozialen Kompetenzen wiederfinden, die bereits bei der ersten Frage identifiziert wurden. Konkret wurden *Offenheit, Mehrperspektivität, Dialog, Rücksichtnahme, Empathie, Fehlerfreundlichkeit, Weitblick* und *Toleranz* erwähnt. Ebenso wenig überrascht es, dass die Teilnehmer\*innen, die alle in der Kulturellen Bildung forschen und arbeiten, davon ausgingen, dass diese Kompetenzen durch Kulturelle Bildung gefördert werden können. Als Beispiele wurden genannt, dass die Auseinandersetzung mit Kunstwerken Offenheit und Dialogbereitschaft sowie das Aushalten von Widersprüchen fördere. Außerdem werde durch aktive Auseinandersetzung mit Kunst und verschiedenen Kulturen das Selbst- und Weltverständnis unterstützt und durch die Zusammenarbeit mit anderen in Kunstprojekten Rücksichtnahme, Toleranz und Einfühlungsvermögen trainiert. Zudem erforderten kulturelle Bildungsprozesse Weitblick und die Bereitschaft, verschiedene Lösungen nebeneinanderstehen lassen und Fehler als Lernprozesse anerkennen zu können. Diese Fähigkeiten seien auch für Führungskräfte im Sinne des *Good Leadership* unabdingbar.

Mit den Einschätzungen der Workshopteilnehmer\*innen im Hintergrund, was aus Sicht der Kulturellen Bildung mit *Good Leadership* sowie sozial-kommunikativen und ethisch-moralischen Kompetenzen gemeint sein könnte, begannen die Autorinnen, eine grundlegende Definition des Begriffs *Good Leadership* zu erarbeiten. Da dieser kein Führungskonzept, sondern vielmehr ein subjektives Selbstverständnis von Leitung beschreibt, musste er konkretisiert werden. Erste Anregungen dazu boten Veröffentlichungen von Unternehmern und Unternehmensberatern, die sich auf die Fahnen geschrieben haben, Wirtschaft und Führung anders – damit meinen sie humaner und menschenbezogener – zu denken. Zu ihnen gehören u. a. Stefan Brotbeck und Peter Dellbrügger (beide Philosophicum Basel), Karl-Marin Dietz (Hardenberg-Institut Heidelberg), Wolfgang Gutberlet (tegut...), Götz Rehn (Alnatura) und Götz Werner (dm-Drogeriemarkt) (Dellbrügger und Werner 2014), die alle anthroposophisch orientiert sind, aber auch der von der Frankfurter Sponti-Szene geprägte Unternehmensberater und Gründer der Biobäckerei Kaiser Volker Schmidt-Skories (2019). Ihre gemeinsame Überzeugung ist, dass ein Unternehmen nur dann erfolgreich sein kann, wenn Führung im Dialog geschieht und den Mitarbeiter\*innen ein größtmöglicher Freiraum zur Entfaltung und Mitgestaltung eingeräumt wird. „Mündiges Führen“, so sagt es Brotbeck (2013, S. 2) „ist freies Handeln im Dienste der Freiheitsfähigkeit des Anderen.“ Man muss jedoch kein\*e Anhänger\*in der Anthroposophie sein oder eine Vergangenheit in der Sponti-Szene haben, um eine solche Führungshaltung zu vertreten. Ähnliche Ansätze finden sich, wissenschaftlich reflektiert, in der Erwachsenenbildung und der Betriebswirtschaftslehre. Drei von ihnen werden im Folgenden vorgestellt.

### **Dialogisches Management**

Mit der Bedeutung des Dialogischen in der Führung hat sich Petersen (2003) ausführlich auseinandergesetzt. Auf der Basis der Organisationspädagogik von Geißler (1995, 2000), des konstruktivistischen Ansatzes nach Arnold und Siebert (2006) sowie des Ansatzes der subjektorientierten Erwachsenenbildung nach Meueler (2009) hat er das Konzept des Dialogischen Managements entwickelt. Er geht davon aus, dass Unternehmen sich nur dann zukunftsfähig entwickeln können, wenn alle Organisationsmitglieder zu kritischer Mündigkeit und Mitverantwortung ermutigt und befähigt werden (Petersen 2003, S. 16). Dies könne jedoch nur im Dialog auf Augenhöhe geschehen. Führungskräfte müssten dafür die Mitarbeitenden als ebenbürtige Fachkräfte und Ideengeber anerkennen und die notwendigen Freiräume bereitstellen (Petersen 2003, S. 72). Petersen (2003, S. 365) geht dabei von folgenden Prämissen aus:

1. Dialog ist lernbar; er ist kein Selbstzweck, sondern zielt auf die Steigerung der Problemlösefähigkeit und auf die Zukunftssicherung von Menschen, Organisationen und deren Umwelt.
2. Dialog regt zum Hinterfragen und Verbessern bisheriger Umgangs- und Handlungsformen an, um zu vernünftigen Entscheidungen und Handlungen zu kommen
3. Dialog besteht aus der Wahrnehmung von Vielschichtigkeit und Differenz einerseits und Vertrauen und Verlässlichkeit andererseits.
4. Dialog ereignet sich in einem interaktiven Miteinander.
5. Dialog hat einen temporären, prozesshaften Charakter. Er dient nicht zwingend der Wahrheitsfindung.
6. Dialog ist gekennzeichnet durch aktives Zuhören, gegenseitige Anerkennung, gemeinsames Handeln und Reflektieren.
7. Die Welt ist ein Teil des Dialogs. Darum kann nicht über die Welt als etwas Außenstehendes lamentiert werden.
8. Die am Dialog Beteiligten müssen am gemeinsamen Wohl arbeiten wollen.
9. Dialog heißt, die eigene Unvollkommenheit und die der anderen anzuerkennen.
10. Dialog braucht Authentizität, Selbstliebe und reflektierte Bescheidenheit auf beiden Seiten.

### **Systemische Führung**

In seinem konstruktivistischen Ansatz der systemischen Führung geht Arnold (2009) davon aus, dass eine Organisation nur dann fortschrittsfähig ist, wenn sie sich als lernende Organisation versteht. Dieses Verständnis beinhaltet, dass Führungskräfte und Mitarbeiter\*innen zusammenarbeiten, indem sie kooperieren und die Kompetenzen des Gegenübers anerkennen. Führungskräfte müssten sich dafür von einem Selbstverständnis lösen, das von Allzuständigkeit und Vorgabe geprägt ist. Stattdessen sei es wichtig, dass sie eine stellvertretende Führung übernehmen und ihre Mitarbeiter\*innen befähigen, die eigenen Selbstführungspotenziale zu erkennen und auszubauen. Dies könne nur im Dialog und auf der Grundlage einer Vertrauens- und Feedbackkultur geschehen. Ein zweiter zentraler Aspekt der systemischen Führung ist die Autopoiesis. Dieser Begriff lässt sich in etwa mit Selbstherstellung oder Selbstorganisation übersetzen und meint, dass sich ein System aus sich heraus durch die Bestandteile, aus denen es besteht oder die es neu in das System integriert, immer wieder neu entwickelt (Maturana und Valera 2015, S. 50). Auch eine Organisation oder ein Unternehmen sei ein lebendiges System, das sich immer wieder neu erfinde und definiere. Führungs-

kräfte in einem solchen System müssten diese Entwicklungen wahrnehmen und begleiten, indem sie die Veränderungsprozesse moderierten und gestalteten. Dafür sei es notwendig, dass sie sich und ihre Mitarbeiter\*innen als Teile dieses Systems verstünden, die gleichermaßen in die Entwicklungen und Veränderungen eingebunden seien (Arnold 2009). Nachhaltigkeit ist ein dritter Aspekt, der systemische Führung kennzeichnet. Sie meint, dass in der Personal- und Organisationsentwicklung nicht nur kurzfristige Erfolge in den Blick genommen werden dürfen, sondern die mittel- und langfristige Entwicklung der Organisation im Mittelpunkt stehen sollte. Um diese zu sichern, benötigten Führungskräfte gestalterische und kreative Kompetenzen, die es ihnen ermöglichten, mit Unwägbarkeiten umzugehen und ihren Mitarbeiter\*innen die notwendigen, selbstbestimmten gestalterischen Freiräume zu geben.

Zwei weitere Aspekte, die Arnold als Kennzeichen einer systemischen Führung beschreibt, sind die Transformation und Interpretation von Deutungsmustern. Als Deutungsmuster versteht er stabile Sichtweisen auf die Welt, die sich der Mensch im Laufe seines Lebens aufgrund von Erfahrungen und Handlungen aneignet. Sie böten ihm Sicherheit und hülften bei der Identitätsentwicklung und Lebensbewältigung. Um sich weiterentwickeln zu können, sei es jedoch notwendig, diese Deutungsmuster wahrzunehmen, zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Es sei die Aufgabe von Führungskräften, dies bei sich selbst zu tun und gleichzeitig die Mitarbeiter\*innen zu einer entsprechenden Reflexion und Veränderung zu ermutigen. Dazu bräuchten die Mitarbeiter\*innen entsprechende Freiräume und die Führungskräfte die Bereitschaft, Werteoffenheit und Vielfalt zuzulassen und mit ihr umzugehen. Zudem gehöre es zu den Aufgaben einer Führungskraft, durch personalentwicklerische Arrangements das Lernen und Wachstum der Mitarbeiter\*innen und damit der Organisation zu fördern. Im Rahmen der systemischen Führung schlägt Arnold (2009, S. 58) dafür eine „proaktiv-strategische Personalentwicklung“ vor, die

- auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Mitarbeiter\*innen eingehen und die Entwicklung und Entfaltung ihrer Potenziale unterstützen,
- zur konzeptionellen und instrumentellen Prozessgestaltung eine Führungskultur etablieren, die auf Vertrauen, Selbstmotivation und Ergebnisorientierung aufgebaut sei,
- Begeisterung stiften und Bindung erleben lassen, wodurch die Zufriedenheit und Identifikation der Mitarbeiter\*innen mit ihrem Unternehmen gesteigert werde.

Arnold (2009) schließt die Aufzählung der zentralen Aspekte der systemischen Führung mit den Punkten Gelassenheit im Sinne eines produktiven Nichtstuns

sowie die Anerkennung einer Organisation als lernendes System ab und betont bei letzterem noch einmal die Rolle der Führungskraft als moderierende, koordinierende und ermöglichende Kraft.

### **Agile Führung**

Auch in der Betriebswirtschaftslehre finden sich Konzepte, die den Dialog mit den Mitarbeiter\*innen und deren Stärkung in den Mittelpunkt stellen. Das derzeit bedeutsamste Konzept ist die agile Führung, das Unternehmen für die Arbeitswelt 4.0 im 21. Jahrhundert fit machen will. Die Grundlage dieses Konzepts liegt im „Manifesto for Agile Software Development“ (Beck et al. 2001), das Softwareentwickler aus den USA im Jahr 2001 verfasst haben. Mit ihm sollte ihre Arbeit flexibler, kreativer, mitarbeiter\*innenfreundlicher und kundengemäßer werden. Die Grundsätze des Agilen Manifestes lauten:

„Individuen und Interaktionen mehr als Prozesse und Werkzeuge; Funktionierende Software mehr als umfassende Dokumentation; Zusammenarbeit mit Kunden mehr als Vertragsverhandlungen; Reagieren auf Veränderung mehr als das Befolgen eines Plans“ (Beck et al. 2001).

Dabei halten die Autoren die Werte, die jeweils im zweiten Teil der Sätze genannt werden, nicht für unbedeutend, messen denen im je ersten Teil jedoch größere Bedeutung zu.

Grote und Goyk (2018) haben auf der Grundlage dieses Manifests zehn Faktoren herausgearbeitet, wie sich das Selbstverständnis von Führung verändert hat. Sie vergleichen dazu die drei Konzepte „Klassische Führung“ (1950er-1970er Jahre), „Moderne Führung“ (1980er-2000er Jahre) und „Agile Führung“ (ab ca. 2010) (vgl. Tab. 12.1).

Für die agile Führung beschreiben sie folgende Führungsperspektiven:

1. Das wirtschaftliche Umfeld werde als disruptiv wahrgenommen. Schnelle, kurzfristige und kurzlebige Entwicklungen lösten Sicherheiten auf. Führungskräfte müssten in der Lage sein, mit diesen Unsicherheiten umzugehen.
2. Die Organisation des Unternehmens bestehe aus interdisziplinären Teams, die zielorientiert arbeiteten. Die Arbeitsfähigkeit der Teams werde durch eine\*n Produktverantwortliche\*n und eine\*n Prozessleitende\*n gewährleistet. Grundlagen der Teamarbeit sei Interaktion und Diskussion.
3. Die Führungskraft nehme die Rolle des\*der Mentors\*in oder Coaches ein. Sie mache keine Vorschriften mehr, wie die Arbeit zu erledigen sei, sondern

**Tab. 12.1** Unterschiedliche Führungsperspektiven in der Gegenüberstellung (mod.n. Grote und Goyk 2018, S. 22)

	„Klassische Führung“ (1. Ca. 50er-70er)	„Moderne Führung“ (2. Ca. 80er- 2000er)	„Agile Führung“ (3. Seit ca. 2010)
Umfeld	Stabilität	Komplexität	Disruption
Organisation	Arbeit in Abteilungen	Denken in Prozessen	Interdisziplinäre Teams
Führungsrolle	Vorgesetzter	Führungskraft	Mentor & Coach
Führungshaltung	Kommando & Kontrolle	Einbindung & Partizipation	Vertrauen & Freiraum
Information	Partiell & lokal	Mehr Transparenz	Umfassende Transparenz
Kooperation	Loyalität als Wert	Möglichkeit des Widerspruchs	Gezielte Kontroverse
Menschenbild	X	X+Y	Y
Führungsfokus	Defizite der Mitarbeiter	Stärken	Entwicklung
Arbeitsgestaltung	Tayloristisch	Ganzheitlich	Situativ-Fließend („T“)
Rolle von Fehlern	Vermeidung	Möglichkeit in Ausnahmefällen	Innovations-Erfordernis

motiviere die Mitarbeiter\*innen, ihre Aufgaben besonders gut zu erledigen. Sie erkenne an, dass diese mehr Fachwissen haben als sie und schaffe die Strukturen, in denen dieses Fachwissen optimal eingesetzt werden könne.

4. Die Führungshaltung der agilen Führung sei geprägt von Vertrauen und Freiraum. Die agile Führungskraft kontrolliere nicht, sondern begleite ihr Team, schaffe ihm die nötigen Freiräume zum Arbeiten, motiviere und moderiere die Arbeit. Sie vertraue darauf, dass ihr Team seine Aufgabe erfolgreich erledigen werde.
5. Notwendig für eine erfolgreiche Arbeit im agilen Unternehmen sei größtmögliche Transparenz. Darum informiere die agile Führungskraft ihre Mitarbeiter\*innen über alle Entwicklungen und ermögliche einen regelmäßigen, intensiven Austausch im Projekt. Im Zentrum stünden der Ideenaustausch und die Diskussion.
6. Kooperation in der agilen Führung zeichne sich aus durch gezielte kontroverse Diskussion. Das klinge zunächst widersprüchlich, erkläre sich

aber, wenn man bedenke, dass nur durch wertschätzende Diskussion Fehlentwicklungen frühzeitig angesprochen und behoben werden könne. Konflikte würden als notwendige Prozessschritte und Chancen zur Weiterentwicklung verstanden.

7. In ihrem Menschenbild orientiere sich die agile Führung an der Theorie Y (McGregor 1985), die eine positive Sicht auf den Menschen postuliere und davon ausgehe, dass der Mensch grundsätzlich motiviert sei, seine Aufgaben bestmöglich zu erfüllen. Darüber hinaus setze agile Führung auf die Fähigkeit ihrer Mitarbeiter\*innen zur Selbstreflexion und Selbstorganisation. Sie vertraue den Menschen und traue ihnen zugleich etwas zu.
8. Der Führungsfokus der agilen Führungskraft sei ganz auf die Entwicklungspotenziale der Mitarbeiter\*innen gerichtet. Sie blicke auf ihre Stärken und konzentriert sich auf deren gezielte Weiterentwicklung.
9. Die Arbeitsgestaltung basiere auf Teamarbeit, bei der die Verantwortung für ein Produkt komplett dem Team übertragen werde. Agile Führung gehe davon aus, dass jedes Teammitglied verantwortungsvoll und motiviert zum Erfolg beitragen kann und will. Im Idealfall besitze jedes Teammitglied sowohl ein tiefgehendes Fachwissen als auch grobe Kenntnisse über die anderen Disziplinen, die in dem Projekt mitarbeiten. Auf diese Weise könne interdisziplinäre Teamarbeit äußerst erfolgreich sein.
10. Fehler spielten in der agilen Führung eine wichtige Rolle. Sie würden nicht als Makel gesehen, sondern als notwendiges Element zum Lernen und zur Weiterentwicklung. Eine solche Arbeit erhöhe nicht nur die Motivation der Mitarbeiter\*innen, sondern auch den Erfolg eines Projekts. Fehler und deren Lösung würden als Anpassungsprozess verstanden, die Innovation förderten.

---

### **12.3 Gegensätze ziehen sich an? Überlegungen zur Forschung Kultureller Bildung in der Personal- und Führungskräfteentwicklung**

Die drei vorgestellten Konzepte machen deutlich, wie sich das Verständnis von Management und Führung verändert hat. Zeitgemäßes Führungshandeln stellt Dialog, Mitbestimmung und ein gleichberechtigtes Miteinander aller Beteiligten in den Mittelpunkt und betont die Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen. Deutlich erkennbar sind in diesen Konzepten die Grundzüge der humanistischen Bildung. Auch die Kulturelle Bildung hat ihre Wurzeln in der humanistischen Bildung und versteht sich als Bildungskonzept, dass

den Menschen durch künstlerisches Handeln zur Selbst- und Weltgestaltung befähigen und gesellschaftliche, politische und kulturelle Teilhabe ermöglichen will (vgl. Reinwand 2012). Für die Umsetzung hat Bockhorst (2001) neun Persönlichkeitsressourcen identifiziert, die durch kulturpädagogisches Handeln gefördert werden können und in denen sich die Kompetenzen, die es für ein Leitungshandeln im Sinne des *Good Leadership* braucht, wiederfinden:

1. Das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten
2. Die Fähigkeit zur Toleranz und die Wertschätzung der Würde eines jeden Menschen
3. Ein erweitertes sozial-kommunikatives Handlungsrepertoire
4. Die Kompetenz, mit allen Sinnen agieren zu können und mit Lust zu lernen
5. Die Fähigkeit zu spielen, zu lachen, Spaß zu haben und Lebenslust zu tanken
6. Gesellschaftskritische Sensibilität, politisches Denken und wertbezogenes Urteilen
7. Die Erfahrung der Veränderbarkeit eigener und gesellschaftlicher Situationen und Grenzen
8. Die Erfahrung und individuelle Sicherheit, offene Prozesse und Situationen aushalten zu können
9. Die Sinnhaftigkeit von Eigeninitiative und Engagement

Mit dem „Kompetenznachweis Kultur“ wurde in der Kinder- Jugendarbeit ein Programm etabliert, dass die Entwicklung dieser Persönlichkeitsressourcen durch die Auseinandersetzung mit den Künsten fördert (Fuchs et al. 2009; Timmerberg und Schorn 2009). Zudem beschreibt Gerdiken (2018) konkret am Beispiel der Rhythmischen Erziehung, warum deren Erfahrungsziele (Sensibilität, Orientierung, Expressivität, Flexibilität, Kommunikation und Interaktion sowie Phantasie und Kreativität) hilfreich für humanistisch ausgerichtetes Führungshandeln sind und entsprechend in der Führungskräftequalifizierung eingesetzt werden sollten. Es gibt also deutliche Hinweise, dass die Förderung sozial-kommunikativer und ethisch-moralischer Kompetenzen, die zu einem Führungshandeln im Sinne des *Good Leadership* beitragen, durch Kulturelle Bildung sinnvoll, möglich und auch notwendig ist.

Aber ist es trotz dieser Erkenntnis vertretbar, dass kulturpädagogische Elemente, mit denen genuin die Emanzipation des Menschen gefördert werden soll, im Kontext von unternehmerischer Personalentwicklung eingesetzt wird, die vor allem den wirtschaftlichen Erfolg im Auge hat? Um dieses Thema ging es in der dritten Frage des Workshops in Münster.

*Wie beurteilen Sie den Einsatz kulturpädagogischer Elemente in Wirtschaftsunternehmen, speziell in der Führungskräfteentwicklung?*

Die Teilnehmer\*innen waren bei der Frage zwiespalten. Einerseits sahen sie die Chance, dass durch den Einsatz von Kultureller Bildung die Ausbildung von den notwendigen sozialen Kompetenzen unterstützt werden könne. Aus diesem Grund sollte die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur bereits Bestandteil des Studiums sein. Vorgeschlagen wurde die Rückbesinnung auf ein Studium generale oder eine humanistische Bildung als Grundlage für Führungsverantwortung. Andererseits wurde aber auch infrage gestellt, ob Kulturelle Bildung tatsächlich noch humanistische Werte vermitteln wolle oder ob sie sich nicht längst einem wirtschaftlichen Werteverständnis unterworfen und ihr Handeln diesen Werten angepasst habe. Ein Diskussionspunkt drehte sich schließlich um die Frage, ob sich Kulturelle Bildung überhaupt gegen die Ökonomie durchsetzen könne oder ob eine Integration in die und damit Funktionalisierung der Kulturellen Bildung durch die Wirtschaft nicht unabänderlich sei.

Diese Punkte haben auch die Autor\*innen beschäftigt. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Entwicklung der Wirtschaft nicht allein einem rein marktwirtschaftlich orientierten Denken überlassen werden, sondern sich neben den Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaften auch die Kulturelle Bildung mit wirtschaftlichen Themen befassen und Stellung dazu beziehen sollte. Denn Kulturelle Bildung ist nicht nur ein Bildungskonzept, in dem sich pädagogisches und künstlerisches Handeln zu einer emanzipatorischen pädagogischen Haltung verdichtet, sondern auch eine wissenschaftliche Disziplin, die wichtige pädagogische, humanistische und ethische Impulse setzen kann. In einer zunehmenden Zahl von Forschungsprojekten werden das Konzept Kulturelle Bildung und seine kulturpädagogische Praxis reflektiert und weiterentwickelt<sup>4</sup>. Diese Forschung bezieht sich im Moment vor allem auf die Bereiche frühkindliche Bildung, Kinder- und Jugendarbeit und Schule. Um das gesamte Potenzial der Kulturellen Bildung für die menschliche Entwicklung und das gesellschaftliche Zusammenleben auszuschöpfen, ist es notwendig, weitere Forschungs- und Handlungsfelder zu erschließen. Zu ihnen gehören die Erwachsenen- und berufliche Bildung und damit auch die Personalentwicklung. Die zu Beginn des Artikels aufgezählten Veröffentlichungen weisen darauf hin, dass in den Unternehmen ein ehrliches Interesse an den Zielen und Möglichkeiten der Kulturellen

---

<sup>4</sup>Eine Übersicht bieten die vorgestellten Publikationen auf der Website [www.forschung-kulturelle-bildung.de](http://www.forschung-kulturelle-bildung.de) und die Artikel auf [www.kubi-online.de](http://www.kubi-online.de).

Bildung besteht. Die beschriebenen Projekte zeigen beispielhaft, wie kulturpädagogische Konzepte in der Personalentwicklung umgesetzt werden können und diese dadurch humanistisch und emanzipatorisch geprägt werden kann. An diese Arbeiten kann angeknüpft werden, um das Forschungsfeld *Kulturelle Bildung in der Personalentwicklung* auszuweiten und zu vertiefen.

---

## Literatur

- Arnold, R. (2009). *Das Santiago-Prinzip. Systemische Führung im lernenden Unternehmen*. Hohengehren: Schneider.
- Arnold, R., & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Beck, K., Beelde, M., Bennekum, A. van, Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., et al. (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. <https://agilemanifesto.org/>Zugegriffen: 17. März 2020.
- Blanke, T. (2002). *Unternehmen nutzen Kunst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bockhorst, H. (2001). Kulturelle Jugendbildung als Lebenskunst und gesellschaftliche Perspektive. In Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.), *Kultur. Jugend.Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970–2000*. (S. 461–466). Remscheid: BKJ.
- Brater, M., Freygarten, S., Rahmann, E., & Rainer, M. (Hrsg.). (2011). *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst: Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brotbeck, S. (2013). Vergällte Freiheit? Zur Phänomenologie der Unfreiheit. In G. W. Werner & P. Dellbrügger (Hrsg.), *Wozu Führung? Dimensionen einer Kunst* (S. 1–25). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Dellbrügger, P., & Werner, G. W. (Hrsg.). (2014). *Wozu Führung? Dimensionen einer Kunst*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Fuchs, M., Schorn, B., & Timmerberg, V. (2009). Die Tableaus der Kunstsparten. In V. Timmerberg & B. Schorn (Hrsg.), *Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis* (S. 51–65). München: kopaed.
- Geißler, H. (1995). *Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik: Umriss einer neuen Herausforderung*. München: Vahlen.
- Gerdiken, U. (2017). *Zwischen Emanzipation und Optimierung. Kulturelle Bildung in der Personalentwicklung*. München: kopaed.
- Gerdiken, U. (2018). Management mit Taktgefühl – Qualifizierung von Führungskräften durch ästhetische Bildung, dargestellt am Beispiel Rhythmik. *Kulturelle Bildung online*. <https://doi.org/10.25529/92552.459>.

- Grote, S., & Goyk, R. (2018). Agile Führung – das neue Gutwort im Management? In S. Grote & R. Goyk (Hrsg.), *Führungsinstrumente aus dem Silicon Valley. Konzepte und Kompetenzen* (S. 17–35). Berlin: Springer.
- hvv-Institut des hessischen Volkshochschulverbandes gGmbH (Hrsg.). (2003). *Das NEXUS-Projekt*. Frankfurt a. M.: Dokumentation.
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (IfK), & Institut für Bildung und Kultur (IBK) (Hrsg.). (2003). *Kultur: Kunst. Arbeit—Perspektiven eines neuen Transfers*. Bonn: Klartext.
- Lehmann, U. (Hrsg.). (2017). *Wirtschaft trifft Kunst: Warum Kunst Unternehmen gut tut*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Maturana, H. R., & Valera, F. J. (2015). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- McGregor, D. (1985). *The human side of enterprise* (25. anniversary print). New York: McGraw-Hill.
- Meueler, E. (2009). *Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Petersen, J. (2003). *Dialogisches Management*. Frankfurt: Lang.
- Reinwand, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.
- Schmidt-Skories, V., Friedl, H., & Hüther, G. (2019). *Der Bäcker und sein Brot: Wie beseeltes Arbeiten und nachhaltiges Wirtschaften gelingen*. München: Droemer.
- Stollsteiner, M. (2008). *Das A.R.T.-Prinzip vom Nutzen der Kunst in Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Timmerberg, V., & Schorn, B. (Hrsg.). (2009). *Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis*. München: kopaed.



# Ästhetische Erfahrung im Kontext digitaler Medialität: Relevanz, Bedingungen und mögliche Forschungszugänge

# 13

Johannes Hartogh

## Zusammenfassung

Der Umgang mit digitalen Medien in der Kulturellen Bildung erfordert weit mehr als die Vermittlung bestimmter Medienkompetenzen oder einen gewissen Standard der Ausrüstung mit digitalen Geräten, denn mit der Digitalisierung gehen komplexe und weitreichende Veränderungen in der Lebenswelt Heranwachsender einher. Längst stehen ästhetische Wahrnehmungsweisen, Gestaltungs- und folglich auch Erfahrungsprozesse unter dem Einfluss von digitalen Transformationsprozessen. Eine Unterscheidung von „online“ und „offline“ oder „analog“ und „digital“ ist dabei längst überholt und nicht mehr möglich. Eine aktuelle Herausforderung der Kulturellen Bildung stellt daher die angemessene Berücksichtigung der digitalen Transformation von Bildungsprozessen dar. Aufgabe der Forschung ist es dabei, die Bedeutung digitaler Transformationsprozesse für ästhetische und Kulturelle Bildung auszumachen. Hierfür müssen Möglichkeiten gefunden werden, die Lebenswelt Heranwachsender differenziert zu betrachten, (neue) ästhetische Praktiken auszumachen sowie Erfahrungs- und Bildungsprozesse im Kontext digitaler Medien detailliert in den Blick zu nehmen. So können Potenziale und Probleme der Digitalisierung für die ästhetische und Kulturelle Bildung erkannt werden.

---

J. Hartogh (✉)  
Wiesbaden, Deutschland  
E-Mail: [jhartogh@smail.uni-koeln.de](mailto:jhartogh@smail.uni-koeln.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_13)

183

Der folgende Beitrag befasst sich mit Möglichkeiten der Erforschung ästhetischer Erfahrungen Jugendlicher im Kontext der Digitalisierung ihrer Lebenswelt. Dabei geht es unter anderem um die Frage, welche Rolle digitale Medien im Rahmen alltäglicher ästhetischer Praktiken Jugendlicher spielen und wie ein forschungsmethodischer Zugang zu solchen erfolgen kann. Anschließend soll, einem Vorschlag von Zill (2015) folgend, eine Möglichkeit zur Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungen im Kontext digitaler Medien skizziert werden.

---

### 13.1 Digitale Medialität in der Lebenswelt Heranwachsender

Aktuelle Herausforderungen für die Kulturelle Bildung bietet der digitale Wandel. Es stellt sich dabei die Frage, wie relevante digitale Transformationen in der Kulturellen Bildung Berücksichtigung finden können. Bildungspolitische Maßnahmen, die die Gestaltung des digitalen Wandels an Schulen betreffen, sehen sich oft dem Vorwurf ausgesetzt, zu kurz zu greifen und der umfassenden Bedeutung digitaler Transformationsprozesse für das Leben und die Lebensgestaltung Heranwachsender nicht gerecht zu werden (vgl. Jörissen 2019).

Die Digitalisierung ist so weit vorangeschritten, dass die Unterscheidung von ‚analog‘ und ‚digital‘ im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit von Heranwachsenden nicht mehr trennscharf geschehen kann. Letztendlich bleibt der Großteil des Digitalen – samt seiner Einflüsse und Möglichkeiten – hinter digitalen Geräten und Benutzeroberflächen von Software verborgen. Passend hierzu führt Jörissen (2016) das Bild des Pilzes an, der sichtbar als Fruchtkörper an der Oberfläche wächst, sich jedoch unterirdisch als weitaus größeres Geflecht in Form des Myzels erstreckt (Jörissen und Unterberg 2019; Reinwand-Weiss 2019).

Hat sich digitale Medialität umfassend in die Lebenswelt Heranwachsender eingeschrieben, so gehen diese auch im Rahmen ästhetischer Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Erfahrungsprozesse damit bewusst oder unbewusst um. Kulturelle Bildungsforschung steht vor der Herausforderung, die Folgen digitaler Transformationsprozesse für die Lebenswelt Heranwachsender in ihrer Komplexität in den Blick zu nehmen, da sich Jugendlichen im Alltag neue ästhetische Wahrnehmungs- und Denkweisen eröffnen und neue Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Digitale Medien sind dabei nicht nur Werkzeug in ästhetisch-kulturellen Rezeptions- und Produktionsprozessen, sondern längst Ursprung und Schauplatz neuer ästhetischer jugendkultureller Praktiken.

Eine lebensweltnahe Gestaltung kultureller Bildungsangebote setzt Kulturelle Bildungsforschung voraus, die solche Veränderungen umfassend in den Blick nimmt (Jörissen und Unterberg 2019, S. 18–19). Besonders im außerschulischen Bereich besteht dabei eine Forschungslücke (Thole et al. 2019, S. 31). Neben der Identifikation neuer ästhetisch-kultureller Praktiken und relevanter digitaler Transformationen ist für die Forschung auch interessant, wie genau ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse in der digitalisierten Lebenswelt Heranwachsender verlaufen. Das Verhältnis digitaler Medialität und ästhetischer Erfahrungen und Bildungsprozesse detailliert in den Blick zu nehmen, birgt forschungsmethodische Herausforderungen, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

---

### 13.2 Herausforderungen für (potenzielle) Forschungszugänge

Aufgrund der schwierigen Zugänglichkeit des Forschungsgegenstands der ästhetischen Erfahrung sowie der umfassenden und heterogenen Präsenz digitaler Medien im Alltag von Jugendlichen ergeben sich bezüglich der skizzierten Forschungsperspektive einige Herausforderungen.

Levinson (2013) argumentiert für ein nichtminimalistisches Konzept ästhetischer Erfahrung. Anders als minimalistische Konzepte, die sich bloß auf formale oder inhaltliche Aspekte ästhetischer Erfahrung beziehen, plädiert Levinson (2013, S. 56) für ein umfassenderes Verständnis ästhetischer Erfahrung, das ausgehend von ästhetischer Aufmerksamkeit für einen Gegenstand in ästhetischer Wahrnehmung und einer positiven lustvollen, affektiven oder evaluativen Reaktion auf diese mündet. Folgt man diesem Vorschlag eines offenen Verständnisses ästhetischer Erfahrung, so lassen sich keine allgemein zutreffenden Kriterien benennen, mit denen sich verschiedene Arten ästhetischer Erfahrungen nachweisen ließen. Um der Pluralität unterschiedlicher Erfahrungen, die unter den Begriff der ästhetischen Erfahrung fallen, gerecht werden zu können, empfehlen sich vielmehr qualitative und offene Forschungszugänge. So kann eine Annäherung an das Phänomen der ästhetischen Erfahrung mithilfe eines flexiblen theoretischen Instrumentariums geschehen (Deines et al. 2013, S. 22). Selbst differenzierte quantitative Messinstrumentarien hingegen bieten nicht genügend Raum für eine mögliche Artikulierung ästhetischer Erfahrungen. Besonders deutlich wird dies bei der Verwendung bipolarer Skalen, die die spezifischen Qualitäten der einzelnen Erfahrungen nicht abzubilden in der Lage sind

(Zill 2016, S. 102). Demgegenüber scheinen qualitative Einzelfallstudien und Mikroanalysen die nötige Tiefenschärfe zu bieten, um ästhetische Erfahrungen zu erforschen (Peez 2005; Zirfas und Klepacki 2015). Der qualitativen Erforschung ästhetischer Erfahrung kann es dabei nicht darum gehen, allgemeingültige Ergebnisse festzustellen, sondern durch die Annäherung an komplexe Einzelfälle eine aus dem jeweiligen Forschungskontext erwachsende „perspektivische Öffnung des Sachverhaltes“ (Zirfas und Klepacki 2015, S. 116) vorzunehmen.

Um selbstzweckhafte und qualitative Erfahrungen in den Blick nehmen zu können, ist eine Empirie ästhetischer Erfahrung auf intersubjektive Erfahrungsmomente und Interpretation durch Forschende angewiesen (vgl. Zill 2015).

Sprachliche Äußerungen wie ästhetische Urteile erweisen sich als vielversprechender Ansatz, will man ästhetischen Erfahrungsprozessen auf die Spur kommen. Sie sind dabei als der Teil ästhetischer Erfahrung zu verstehen, der der Sozialität zugänglich ist (Dietrich 2004, S. 199). Darüber hinaus manifestieren sich ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung auch in Gegenständlichem. Produkte und Objekte ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung rücken so in das Interesse der Forschung, da durch sie Wahrgenommenes und Erfahrenes zum Ausdruck gebracht sowie ästhetische Urteile an ihnen festgemacht werden können.

Den komplexen und vielschichtigen Einfluss digitaler Transformationsprozesse auf ästhetische Erfahrungskontexte hin zu erforschen, erfordert einen Blick auf form- und strukturübergreifende Aspekte digitaler Medialität. Eine methodische Herausforderung besteht darin, Strukturanalysen in den Forschungsprozess zu integrieren und so ästhetische Erfahrungs- und Bildungspotenziale ausmachen zu können, die sich Heranwachsenden durch den digitalen Wandel ihrer Lebenswelt bieten.

Die rasante Entwicklung digitaler Transformationsprozesse stellt die Forschung außerdem vor das Problem schnell veraltender Befunde (Hoffmann 2018, S. 685). Kulturelle Bildungsforschung muss daher Methoden finden, mit denen relevanten Transformationsprozessen über längere Zeit nachgespürt werden kann.

---

### **13.3 Methodische Ansätze für die Erforschung ästhetischer Erfahrungen im Kontext digitaler Medialität**

Ein Problem der empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungsprozesse ist das starre Anwenden von Methoden der qualitativen Sozialforschung, sodass gegenstandsangemessene Forschung nicht geschehen kann (Maset 2006). Um

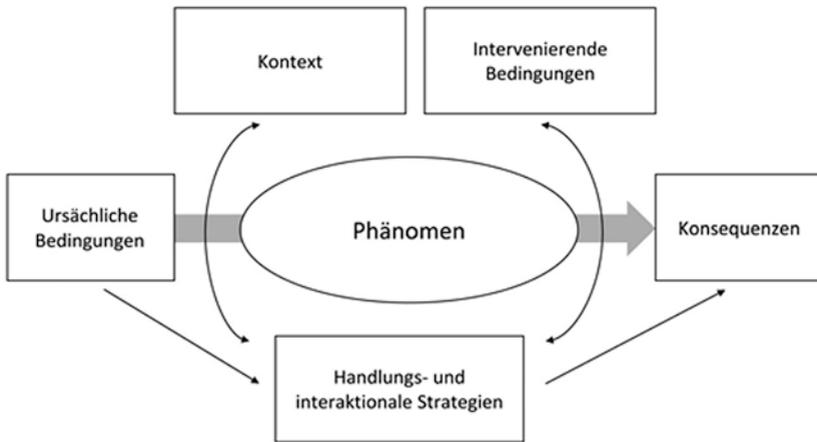
die beschriebenen unterschiedlichen Aspekte ästhetischer Erfahrung sowie den Kontext digitaler Medialität zu berücksichtigen, empfiehlt sich für die Datenerhebung daher eine Kombination mehrerer Methoden.

Die Triangulation verschiedener Methoden sowie deren gegenstandsangemessene Modifikation kann auch bei der Analyse verschiedenartiger Forschungsdaten aus dem Alltag Heranwachsender hilfreich sein. Das Kodierungsverfahren der Grounded Theory (GT) beispielsweise hat sich als sinnvoll und zugleich modifizierbar erwiesen, wenn es um lern- und bildungstheoretische Forschungsfragen (Tiefel 2005) oder musikalisch-ästhetische Erfahrungen (Zill 2015) geht. Das Kodierungsverfahren der GT beinhaltet drei Techniken, die nicht notwendigerweise sukzessive stattfinden (Strauss und Corbin 1996, S. 40). Das offene Kodieren dient dazu, erste Konzepte und deren Eigenschaften im Datenmaterial zu identifizieren. Das axiale Kodieren ist der Prozess, in dem einzelne (Sub-)Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt werden. Während des selektiven Kodierens schließlich wird eine Kernkategorie herausgestellt und mit anderen zentralen Kategorien in Beziehung gesetzt. Für den Arbeitsschritt des axialen Kodierens schlagen Strauss und Corbin (1996) ein Kodierparadigma vor. Phänomene, die sich bezüglich der Forschungsfrage(n) im Datenmaterial erkennen lassen, werden auf ihre ursächlichen Bedingungen, ihren Kontext, intervenierende Bedingungen, die Handlungs- und interaktionalen Strategien der Akteur\*innen sowie auf ihre Konsequenzen untersucht (vgl. Abb. 13.1). Mithilfe dieses paradigmatischen Modells ließe sich auch nach Strukturmomenten ästhetischer Erfahrung fragen. Außerdem ist dieses Verfahren anschlussfähig für weitere Untersuchungsmethoden, mithilfe derer über das Datenmaterial hinaus Kontexte wie beispielsweise Strukturen digitaler Medialität in den Analyse- bzw. Interpretationsprozess integriert werden können.

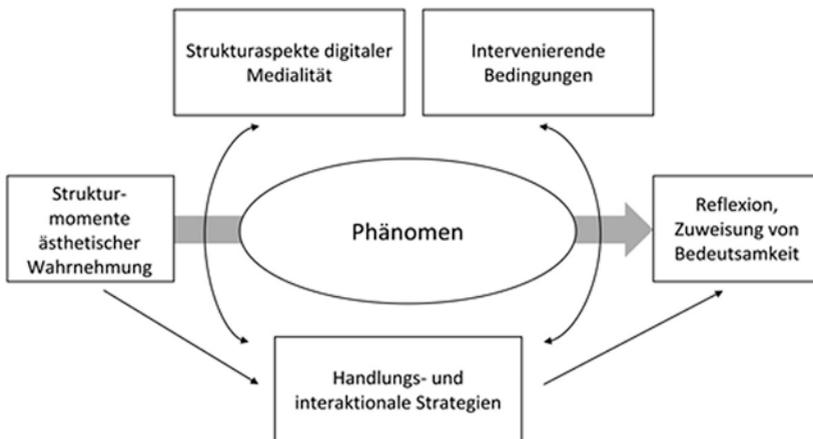
Mithilfe des Paradigmas ließen sich Momente selbstzweckhafter ästhetischer Wahrnehmung und Aufmerksamkeit mit Momenten der Reflexion und Zuweisung von Bedeutsamkeit (Konsequenzen) in Beziehung setzen<sup>1</sup>. Intervenierende Bedingungen und andere Kontexte stehen in Verbindungen mit den Handlungs- und Interaktionsstrategien der Akteur\*innen. Hier kann nach Aspekten ästhetischer Erfahrungsräume und deren digitaler Struktur gefragt werden. An dieser Stelle können gegebenenfalls Strukturanalysen digitaler Räume Aufschluss

---

<sup>1</sup>Hilfreich hierbei könnten die Strukturmomente ästhetischer Erfahrung nach Peez (2005) sein, die er von der ersten ästhetischen Aufmerksamkeit bis zum Manifestieren von Erfahrenem in ästhetischer Produktion ordnet.



**Abb. 13.1** Paradigma zum axialen Kodieren in der Grounded Theory. (Eigene Abbildung, Copyright Johannes Hartogh)



**Abb. 13.2** Beispiel eines modifizierten Kodierparadigmas. (Eigene Abbildung, Copyright Johannes Hartogh)

über (ästhetische) Handlungsräume geben. In Beziehung zu diesen Ergebnissen stellt sich dann die Frage nach dem Umgang Heranwachsender mit ästhetischen Erfahrungspotenzialen ihrer digitalisierten Umwelt (vgl. Abb. 13.2).

Das modifizierte Paradigma bietet nicht nur die Möglichkeit zur Datenanalyse und Kontextualisierung verschiedener Ergebnisse, es hilft auch, offene Forschungszugänge und -fragen systematisch zu konkretisieren.

---

### 13.4 Fazit und Ausblick

Soll der rasante und komplexe digitale Wandel zum Gegenstand gemacht werden, sieht sich die Forschung in der Kulturellen Bildung vor der Herausforderung, neue gegenstandsangemessene und modifizierbare Methoden zu entwickeln. Betrachtet man den digitalen Wandel dabei in seiner umfassenden (und mehr als bloß technologischen) Bedeutung für die Lebenswelt und Bildung Heranwachsender, so kommt man nicht umhin, Erfahrungs- und Bildungsprozesse in Einzelfallstudien mikroskopisch in den Blick zu nehmen. Denn die digitale Mediatisierung der Lebenswelt Heranwachsender lässt Grenzen zwischen Räumen verschwimmen und schafft ein Nebeneinander verschiedener Gleichzeitigkeiten (Pietraß 2010) – die in diesen Forschungen sichtbar gemacht werden sollten.

Der digitale Wandel eröffnet Wahrnehmungs-, Denk- und Gestaltungsmöglichkeiten, die überall und jederzeit verfügbar sind. In diesem Spannungsfeld spielen sich auch ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse ab. Das Verhältnis digitaler Transformationsprozesse und ästhetischer Erfahrungen in den Blick zu nehmen, verspricht Erkenntnisse über Potenziale und Unwägbarkeiten, die der digitale Wandel für die ästhetische und Kulturelle Bildung Jugendlicher mitbringt. Forschungsdesigns, die einen offenen und methodenreichen Zugang zur Lebenswelt Heranwachsender in ihrer gesamten Breite finden, sind dafür vonnöten. Neuartige (digitale) ästhetische und kulturelle Praktiken Jugendlicher werden durch Gespräche, Interviews und Teilnahme sowie durch Beobachtung und Reflexion von ästhetischen Kontexten, Strukturen und Gegenständen zugänglich. Das oben skizzierte Beispiel stellt dabei einen Versuch dar, heterogenes Datenmaterial, das in offenen Forschungszugängen gewonnen wird, in den Analyse- und Interpretationsprozess zu integrieren und darüber hinaus anschlussfähig für Strukturanalysen digitaler Medialität sowie der Analyse von Objekten ästhetischer Wahrnehmung zu machen. Einer offenen und subjektiven Annäherung an den Forschungsgegenstand kann so eine methodisch geleitete Objektivierung folgen (Rora 2004, S. 30). Im Zuge dieses Arbeitsschrittes können auch relevant erscheinende Strukturmomente ästhetischer Erfahrung fokussiert in den Blick genommen werden.

## Literatur

- Brandstätter, U. (2012). Ästhetische Erfahrung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 174–181). München: kopaed.
- Deines, S., Liptow, J., & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In S. Deines, J. Liptow, & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung* (S. 7–37). Berlin: Suhrkamp.
- Dietrich, C. (2004). Unsagbares sagbar machen? Empirische Forschung zur musikalischen Erfahrung von Kindern. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Hoffmann, D. (2018). Kinder, Jugend und Medien. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter, & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörissen, B. (2016). *Hegemoniale Ästhetiken und ästhetische Gegenstrategien. Kulturelle Bildung in der postdigitalen Kultur*. <https://joerissen.name/wp-content/uploads/2017/02/Jörissen-Benjamin-2016-preprint.-Hegemoniale-Ästhetiken-und-ästhetische-Gegenstrategien-in-der-postdigitalen-Kultur.pdf>. Zugegriffen: 19. Dez. 2019.
- Jörissen, B. (2019). *Einstürzende Neubauten*. <https://www.jmwiarda.de/2019/01/16/einstürzende-neubauten/>. Zugegriffen: 25. Febr. 2019.
- Jörissen, B., & Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Levinson, J. (2013). Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung. In S. Deines, J. Liptow, & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Maset, P. (2006). Ästhetische Erfahrung als Gegenstand empirischer Forschung? Perspektiven für das Verhältnis von Kunstpädagogik zur Lehr-Lernforschung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren*. Bertelsmann: Bielefeld.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Pietraß, M. (2010). Sinneserfahrung in virtueller Realität. Zum medienanthropologischen Problem von Körper und Leiblichkeit. In M. Pietraß & R. Funiok (Hrsg.), *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.). (2019). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*. <https://www.flipsnack.com/RatKulturelleBildung/alles-immer-smart/full-view.html>. Zugegriffen: 20. Nov. 2019.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2019). *Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze?* <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-digitalisierung-zwei-gegensaeetze>. Zugegriffen: 9. Dez. 2019.
- Rora, C. (2004). Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Strauß, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Thole, W., Züchner, I., Jäkel, H., Rohde, J., & Stuckert, M. (2019). AKJDI: Kulturelle Jugendbildung im Prozess der Digitalisierung. Bildungsangebote und jugendkulturelle Praktiken in non-formalen Handlungsräumen. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 65–81.
- Zill, E. (2015). Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagen-theoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. [42 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 16 (3), Art. 25, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252>. Zugegriffen: 26. März 2020.
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Berlin: LIT.
- Zirfas, J., & Klepacki, L. (2015). Ästhetische Bildung Was man lernt und was man nicht lernt. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Schule Über die Kultivierung der Schule durch die Künste*. transcript: Bielefeld.



# THIRDSPACE Kulturelle Bildung. Ein Plädoyer für Uneindeutigkeit als kollektive Leistung von Forschung und Praxis

# 14

Andrea Tober

## Zusammenfassung

Bei dem Versuch, aus der Perspektive der stakeholder das Beziehungsproblem zwischen Forschung und Praxis in der Kulturellen Bildung einzukreisen, sollen die Überlegungen Hinweise zu den Gründen geben und zu mehr Verständnis beitragen. Bei näherer Betrachtung von Aspekten wie Wertesystemen, Freiheit von Kunst und Wissenschaften, politischen Projektionen und institutionellen Machtstrukturen, wird deutlich, dass es neben vielen Verbindungen und Gemeinsamkeiten eine Andersartigkeit gibt, die es wert ist, zu bewahren. Und mehr noch: Kulturelle Bildung ist in sich selbst diskursiv, different und divers und muss es auch bleiben. In Anerkennung dessen müssen neue Räume geschaffen werden, in der die Machtstrukturen und die Autorität bisheriger Bewertungsraaster und Zuordnungen nicht mehr greifen. Ein Third Space, in dem sich Praxis und Forschung neu und konstruktiv begegnen können, gemeinsam denken und lernen können, ohne permanenten Legitimierungsdruck. Ein Raum, in dem Forschung agil in multiperspektivischen Teams gemeinsam mit der Praxis betrieben und deren Ergebnisse ohne Umwege in die Praxis eingebracht werden können: Erkenntnisse und Methoden können immer wieder in der Praxis getestet, überprüft und verbessert werden. Kulturelle Bildung als angewandte hybride Wissenschaft, als Teil eines wissenschaftlichen Clusters ohne Anspruch auf die

---

A. Tober (✉)  
Hochschule für Musik Hanns Eisler, Berlin, Deutschland  
E-Mail: [andrea.tober@doz.hfm-berlin.de](mailto:andrea.tober@doz.hfm-berlin.de)

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
E. Pürgstaller et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung*, Bildung und Sport 24,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_14)

193

alleinige Deutungshoheit. Forschung und Praxis würden in einem agilen, dynamischen, multiperspektivischen Prozess in einem gemeinsamen Lernlabor – einem neuen lernenden System in interdisziplinären Projekten mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Praktikern und Praktikerinnen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen arbeiten. Ein sicherer und gleichzeitig offener Raum – Third Space, in dem respektvolles Zuhören praktiziert wird und gemeinsames Entwerfen, Entwickeln, Experimentieren, Testen, Scheitern, Verwerfen, Nachsteuern und Neudenken von Forschung in der Praxis möglich ist.

### **Es gibt ein Problem**

Es gibt ein Problem: Ich bin aufgefordert, einen sinnvollen Beitrag zu den Fragen „Was sind neue Perspektiven für die Forschung in der Kulturellen Bildung?“ und „Wie kommt die Forschung in die Praxis?“ aus der Sicht der *stakeholder* beizutragen. Derjenigen also, die aus der Praxis heraus Interesse an den Forschungsaktivitäten haben (sollten) und von den Befunden und Forschungsergebnissen direkt oder indirekt betroffen sind. Unwohlsein stellt sich bei dem Gedanken ein, dazu etwas sagen zu sollen. Indikatoren dafür, dass tatsächlich eine klare Haltung und deutlicher Bezug fehlt, wo einer sein sollte?!

Eine nicht repräsentative empirische Untersuchung unter Kolleginnen und Kollegen zeigt, dass das Stichwort ‚Forschung Kulturelle Bildung‘ negative Reaktionen hervorruft. Und nicht, weil die Forschungsaktivitäten nicht fachlich relevant wären, aus Ignoranz, fehlenden intellektuellen Möglichkeiten, abweichendem Verständnis von Professionalität, niedrigen Qualitätsansprüchen oder enttäuschten Erwartungen. Realität ist, dass Forschung kaum in das Gesichtsfeld und die Lebenswelt der Praktikerinnen und Praktiker vordringt. Forschung wird als fremder Kosmos mit eigenen Lebensformen, eigenen Strukturen, eigenen Denkmodellen und eigener Sprache wahrgenommen. Dabei müssten doch mindestens Inhalte und Werte der Kulturellen Bildung in eine gemeinsame DNA eingeschrieben sein, sich Verwandtschaft nachweisen lassen und zumindest eine freundschaftliche Verbundenheit einstellen. Anhand der Reaktion aber lässt sich vermuten, dass ein manifestes Beziehungsproblem vorliegt.

In der Hoffnung, dass die folgenden Überlegungen zu mehr Verständnis beitragen können, möchte ich versuchen, das Problem einzukreisen, um von da aus konstruktive Ansätze finden zu können, wie die Forschung in die Praxis gelangen könnte. Tröstlich mag vielleicht bei diesem Unterfangen sein, dass die Beziehung von universitärer Forschung und Lehre mit der Fachpraxis – egal in welchem Fachgebiet – häufig nicht zufriedenstellend und also ein typisches,

geradezu übliches Beziehungsproblem zu sein scheint. Ich wage dennoch zu behaupten, dass sich dieses im Bereich der Kulturellen Bildung besonders asymmetrisch und dramatisch darstellt, da es auf fragilem Grund zwischen Protagonisten besteht, die sich nicht auf Augenhöhe wähen, sehr unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Erwartungen und Erfahrungen einbringen. Und wie wohl in jeder Beziehung bleibt die Frage nach Machtstrukturen als *elephant in the room* zu diskutieren. Auf keiner Seite kann man sich auf etablierte Strukturen und institutionalisierte Verbindlichkeiten berufen und noch ist viel Bewegung im Spiel. Jetzt scheint ein guter Zeitpunkt gekommen, den Raum zwischen Forschung und Praxis neu auszuloten, einen Third Space jenseits von Bipolarität und festen Grenzen zu schaffen und zukunftsweisend miteinander zu arbeiten. Es besteht die Chance, aber auch Notwendigkeit, einen gemeinsamen Prozess in Gang zu bringen, in dem Abhängigkeiten und Gemeinsamkeiten klarer werden, Verständnis entstehen und Gestaltungsmöglichkeiten für ein wertschätzendes, offenes, lebendiges und diskursives Miteinander eröffnet werden können. Man möge mir in der Kürze des Textes und anhand der Größe des Themas Vereinfachungen, Oberflächlichkeiten, Verallgemeinerungen zugunsten von hoffentlich inspirierenden Gedankenanstößen verzeihen.

Tasten wir zunächst das Umfeld ab, in dem unsere Protagonisten sich begegnen, bevor wir die Beziehungsstruktur von Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung betrachten. Es liegt in der Natur der Kulturellen Bildung, dass sie sich freiflottierend in einem schwer zu fassenden Koordinatensystem von Kunst und Kultur, Gesellschaft und Bildung mit vielen Bezugsgrößen bewegt. Es ist die Schwierigkeit der Kulturellen Bildung an sich, dass sie sich nicht leicht verorten und definieren lässt, ohne in die Falle von Glaubenssätzen oder politischen Sprachhülsen zu tappen, was die Verständigung darüber nicht einfacher macht. Und dennoch geschieht die Praxis der Kulturellen Bildung auf der Basis von Annahmen wie etwa dieser, dass Kunst und Kultur Horizonte erweitern, Inspiration bieten, Irritationen auslösen, andere oder neue Perspektiven zeigen und uns als Gegenüber in ‚etwas‘ verwickeln und ‚etwas‘ mit uns machen kann. Emotionen werden ausgelöst, Interessen entdeckt oder Meinungen entwickelt, da ‚es‘ uns anspricht, berührt, herausfordert oder provoziert. Oder gerade auch all dieses nicht, aber ‚es‘ nötigt uns unbewusst oder bewusst verschiedenste Ausprägungen von Auseinandersetzungen ab, die sich in Haltung, Verhalten oder Handlung abzeichnen, in uns wirken und Identität stiften.

Damit ist der erste Schritt auf vermintes Gelände getan: Der Kulturellen Bildung wird gerne vorgeworfen, dass die Dialektik von Kunst mit ihrer besonderen unfassbaren, geradezu mystifizierten Wirkmacht zu einem Mittel funktionalisiert, sogar instrumentalisiert wird für nicht inhärente Zwecke.

Das ästhetische Erleben um seiner selbst willen als sinnliches Moment oder als intellektuelle Bereicherung, ohne den Anspruch etwas dabei lernen zu müssen oder dass sich eine wie auch immer geartete Wirkung entfaltet, reicht anscheinend nicht. Dabei liegt die Freiheit der Kunst darin, dass sie sich selbst genügt und sich keinem äußeren Zweck dienstbar macht – weder der Wirtschaft, noch der Pädagogik noch der Politik; ohne Hintergedanken an Nützlichkeit, Anwendung oder ökonomische Verwertbarkeit und nicht einmal an Neutralität. Denn ‚die Kunst ist eine Tochter der Freiheit, und von der Notwendigkeit der Geister, nicht von der Notdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen.‘ (Friedrich Schiller, 1793–1794). Das Spannungsfeld *L' Art pour l' Art versus Nutzen* gibt genug Stoff für einen ewigen Disput, der auch hier nicht zu lösen sein wird. Aber geben wir es zu: Wir Akteurinnen und Akteure der Kulturellen Bildung haben ein solidarisches Weltbild, sind pragmatisch, gemäßigt politisch und utilitaristisch, aber in einem weiterreichenden Verständnis. Es kommt uns vor allem auf Kontexte und gesellschaftliche Verantwortung an. Wir wollen Kulturelle Bildung nicht auf einen unmittelbaren praktischen Nutzen reduzieren, sondern die Sinnhaftigkeit ästhetischen Erlebens um soziale Sinnhaftigkeit erweitern. Dafür werden neben aller Freiheit der Kunst auch die Kontexte der Rezeption berücksichtigt und eingebunden. Wir glauben daran, dass etwas Sinnstiftendes zwischen Kunstwerk und Rezipienten passiert, das bei seiner völligen Entfaltung eine enorme soziale Wirkung hat; dass ein Kontext geschaffen wird, in dem Kommunikation in Form eines Dialogs oder der Zwiesprache stattfindet, was uns als Persönlichkeit weiter bringt und bereichert. Sie ist Voraussetzung für und Inhalt von Lernen: Erst im Dialog kann die Erkenntnis erwachsen, dass wir Wirklichkeit aufgrund mentaler Modelle individuell konstruieren und uns im Zusammenleben über diese verständigen und aber auch Andersartigkeit auszuhalten lernen müssen. Kulturelle Bildung stiftet also auf mehreren Ebenen Sinn und lässt sich auf Englisch so wunderbar Komplexität reduzierend zusammenfassen: *Education IN the arts and THROUGH the arts!*

In der Kulturellen Bildung wird eingefordert, was neben der Freiheit der Kunst eine weitere Selbstverständlichkeit sein sollte: Die Zugänglichkeit und Teilhabe an Kunst und Kultur in der Breite der Gesellschaft und damit die Demokratisierung von Hochkultur. Zu gerne sprechen wir Praktikerinnen und Praktiker mit Emphase über dieses Recht in einer demokratischen Gesellschaft, fordern es wo es nur geht und fühlen uns häufig damit alleingelassen in den elitären Kulturtempeln. Dabei gäbe ein Blick auf die Menschenrechtserklärung von 1948 Rückhalt und Ermutigung, dass es sich nicht um missionarischen Aktionismus, Gutmenschatitüde oder Selbstlegitimierung handelt, sondern das Folgende in einer hochentwickelten Gesellschaft wie der unseren eine Selbstverständlichkeit sein müsste:

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. (...) Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen Gruppen, unabhängig von Herkunft und Religion, beitragen (...).“ (Amnesty International Deutschland e. V. 2019, S. 19).

Zum Thema Kultur und Kunst heißt es anschließend:

„Jeder Mensch hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“ (Amnesty International Deutschland e. V. 2019, S. 20).

Unser Recht zur Teilhabe an der Gesellschaft, das Recht gehört zu werden und das Gestalten unseres Zusammenlebens umfasst also die Zugänglichkeit von Kunst und Kultur und die Erschließung ihrer Ausdrucksformen für die eigene Ausdrucksfähigkeit, das eigene Reflektieren und Wissen um Stärken und Fähigkeiten, persönliches Wachsen und Lernen sowie selbst- und verantwortungsbewusstes Handeln (BKJ – Verband für Kulturelle Bildung 2019).

Die Begegnung mit Kunst und Kultur muss in einer demokratischen Gesellschaft für jeden ermöglicht oder hergestellt werden, jeder muss an eine Auseinandersetzung teilnehmen, herangeführt werden und die Mittel und Wege dazu durch Bildung erlernen und praktizieren können. Diese Werte sind von ihrer faktischen Anerkennung abhängig, bevor sie absolute Gültigkeit und normative Verbindlichkeit beanspruchen können. Wir sind noch immer weit davon entfernt, dass dies als Notwendigkeit und als gesellschaftliche Kernaufgabe angesehen und umgesetzt wird – trotz aller Initiativen und Bemühungen. Kunst und Kultur ist gesamtgesellschaftlich betrachtet elitär und exklusiv. Nach wie vor fehlt ein Bekenntnis zu diesen Werten und Rechten, das sich in stabilen Strukturen formaler und non-formaler Bildungs- und Kultureinrichtungen abbilden müsste. Der Lackmustest – der Blick in die Schulen – zeigt, dass künstlerische Fächer im Fächerkanon der Schulen unterrepräsentiert sind, nicht qualifiziert unterrichtet und zugunsten der ökonomisch verwertbaren Kernfächer zurückgestellt werden. Daran ist abzulesen, dass in unseren Bildungssystemen Wirkung, Nützlichkeit, Wirtschaftlichkeit und Verwertbarkeit für unsere Gesellschaft priorisiert werden, aber nicht Sinn, soziale Relevanz oder gar Kreativität. Der Beginn einer permutierenden Legitimierungsschleife anstelle eines klaren Entschlusses zur Investition in die Zukunft unseres Zusammenlebens und die Schaffung von Möglichkeiten mit ungewissem Ausgang.

Der Blick auf diejenigen, welche die politische Macht innehaben, zeigt, dass das Thema Kulturelle Bildung wie ein Pingpongball zwischen den politischen Ressorts Bildungs-, Kultur-, Sozial- oder sogar Gesundheitspolitik bewegt wird, aber am Ende niemand die Verantwortung übernimmt. Es bietet sich viel Fläche für Glaubenssätze, Projektionen, Zuschreibungen und Hoffnungen, und ist wegen der Unklarheit über Zuständigkeiten, Stellenwert und Wirken Liebling von Politikerinnen und Politikern unterschiedlichster Couleur. Sie soll leisten, was an anderer Stelle versäumt wurde und zusammenfügen was andernorts auseinanderdriftet. Je nach Perspektive vermag Kulturelle Bildung das Vokabular anzusprechen, welches gerade hoch im Kurs und die Währung für soziale Relevanz ist: Teilhabe, Zusammenhalt, Gemeinschaft, Identität, Vielfalt, Diversität, Transkulturalität, Integration, Inklusion, Demokratielernen, Mündigkeit, Toleranz, Lebenslanges Lernen, Kreativität u.v.m.

Unter denen Politikerinnen und Politikern, die sich des Themas annehmen und auf ihre eigene Agenda, zumindest auf den Sprechzettel setzen, findet man dann auch wunderbar klingende Sätze, die bei genauerer Betrachtung sehr steile Thesen sind: „Das große Zukunftsthema,“ ruft Jens Spahn, Minister für Gesundheit, sehr laut in die Mikrophone der politischen Bühne „das ist die Frage der Bildung!“ Spahn fordert seine Parteifreude auf, die Zukunft in den Blick zu nehmen. „Keine Frage ist dafür wichtiger, als die Frage der Bildung und Ausbildung der jungen Menschen in diesem Land.“ Dazu gehöre nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Vermittlung von Werten (Hannoversche Allgemeine Zeitung 2018).

Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien, Frau Staatsministerin für Kultur und Medien Prof. Monika Grütters meint: „Kulturelle Bildung ist der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu gesellschaftlichem Zusammenhalt.“ Über die Projekte und ihre Initiatoren heißt es weiter „Solche Projekte, solchen Elan und solche Leidenschaft für unser Zusammenleben brauchen wir mehr denn je.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018).

Ministerin Anja Karliczek, Bundesministerin für Bildung und Forschung, verspricht „Kultur macht stark, weil sie ganz besondere Bildungszugänge ermöglicht: zum Beispiel sich kreativ und gestalterisch auszudrücken, mit anderen etwas zu erarbeiten und zu präsentieren. Eigene Talente zu entdecken, beflügelt. Es gibt Kindern und Jugendlichen Selbstbewusstsein, stärkt ihre Persönlichkeit und ihre sozialen Kompetenzen. Das alles sind wichtige Voraussetzungen auch für den Bildungserfolg in Schule und Ausbildung und die Teilhabe an unserer Gesellschaft.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bündnisse für Bildung 2020).

Dr. Franziska Giffey, Ministerin im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, sendet eine ähnliche Botschaft:

„Durch kulturelle Bildungsangebote entwickeln Kinder und Jugendliche ihre Persönlichkeit und nehmen an der Gesellschaft teil. Kulturelle Bildung schafft Freiräume für Kinder und Jugendliche, in denen sie sich ausprobieren und eigene Standpunkte entwickeln können. Theater spielen, Musik machen, Jonglieren, Schreiben, Filmen, eigene Bilder entwerfen – all das bestärkt junge Menschen, einen eigenen Ausdruck zu finden und sich selbstbestimmt mit ihrer Lebenswelt und der Gesellschaft auseinanderzusetzen.“ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2020).

All diese Sätze sind Musik in unseren Ohren, aber wir dürfen nicht dem Missverständnis aufsitzen, dass – wie eine vor wenigen Jahren gängige Formulierung suggeriert – Kulturelle Bildung als sozialer Kit und Motor für gesellschaftliche Transformation fungieren könne. Das ist eine schlicht Indienstnahme, Überforderung, Überfrachtung und Überformung.

Kunst und Kultur ist eine sinnstiftende Ressource, ein durch die Freiheit der Kunst gesicherter Begegnungs- und Verhandlungsort von vielfältigen Deutungen von Welt, von Werten und Normen, die es zu wahren und zu verteidigen gilt. Ernst Blochs (1279) Gedankengang weiter spinnend könnte man behaupten: Die Beziehung zu dieser Welt macht Kunst „*gesellschaftlich seismographisch, sie reflektiert Brüche unter der sozialen Oberfläche, drückt Wünsche nach Veränderung aus, heißt hoffen.*“ (Bloch, S. 1279). Kulturelle Bildung setzt das, was Kunst ausmacht, fort: Sie lebt den Diskurs, macht die Beziehung zwischen Gesellschaft und Kunst für mehr und auf vielfältige Art und Weise erlebbar und macht Hoffnung.

Da sich alle über die Sinnhaftigkeit einig zu sein scheinen, sollte man meinen, dass man an den bedauerlich fragilen Strukturen mit vereinten Kräften um Stabilität und Aufwuchs bemüht ist, aber die politische Begeisterung findet paradoxer Weise nur in Form von temporären Förderprogrammen ihren Weg in die Praxis. Es wird in Projekte investiert und es werden Anschubförderungen gewährleistet, aber es wird kaum strukturelle Verlässlichkeit und Entwicklung von Bestand unterstützt. Diese Förderlogik wird zum Instrument der Unterwerfung, denn als Effekt dessen entstehen Förderprojekte, die in ihrer Antragsprosa das politische Vokabular bedienen und Erfolge versprechen, die das Wesen von Kunst – die Unberechenbarkeit und Unbeweisbarkeit der Wirkung von Kunst – ad absurdum führen. Die Akteure sind auf Biegen und Brechen zum Erfolg verdammt, da die Angst groß ist, dass das mühsam Errungene schnell allzu schnell einstürzt. Experimente, Ausprobieren, Misslingen, Scheitern und Nachjustieren

ist nicht förderfähig. Das bedeutet in der Konsequenz die Manifestation von Stereotypen und Strukturen, die auf Kurzlebigkeit, Selbstausschöpfung und Idealismus der Akteure beruhen. Und nicht nur das: Diese Förderlogik dreht sich ab einem gewissen Punkt um und wird mit der Spitze gegen die Kulturelle Bildung und ihre Akteure selbst verwendet, weil es an Innovationskraft, neuen Erfolgsgeschichten, Entwicklung von Qualität und Professionalität mangelt. Das ist der Moment, in dem aus der Sicht des argwöhnenden Praktizierenden der Forschende mit einem Auftrag von ganz oben mit der Lizenz zur Prüfung von Zielsetzungen und Qualitätsstandards in den Ring geschickt wird. Dass die Forschung ggf. mit wohlwollendem Interesse Fragen stellt, unterstützen und Schief lagen aufdecken will oder gar vor demselben Problem steht, mit wenig Geld für viel zu kurze Zeit große Erkenntnisse und Effekte der Forschungsprojekte aufzeigen soll, spielt in dem Moment keine Rolle, denn die Schutzmechanismen werden reflexhaft hochgefahren.

Hier zeichnet sich ab, auf welcher Grundlage die Beziehungsprobleme zwischen Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung entstehen. Hinzu kommt, dass die Forschenden in der Regel Entsandte einer wissenschaftlichen Fachrichtung sind, und mit einer bestimmten Brille auf das Geschehen blicken. Damit wird eine neue Unklarheit deutlich: Die Zuordnung Kultureller Bildung in die etablierte wissenschaftliche Systematik. Wo genau steht die Kulturelle Bildung im Gefüge der universitären Lehre und Forschung? Wie genau ist der Bezug zu anderen Wissenschaften oder Disziplinen? Wird man der Sache gerecht, wenn man versucht, die Multidimensionalität zu harmonisieren und Eindeutigkeit herzustellen?

Stellvertretend sei eine Diskussion skizziert, die im ‚Forum Musikvermittlung an Universitäten und Hochschulen‘, ein kollegialer Zusammenschluss der in diesem Feld im deutschsprachigen Raum agierenden Lehrenden, zum Thema ‚Wissenschaftliche Verortung von Musikvermittlung‘ geführt wurde. Der Versuch, gemeinsam eine Definition von Musikvermittlung zu finden, mündete unter 30 Experten in 30 verschiedene Antworten mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Sichtweisen, die alle gleichermaßen plausibel und wertvoll waren. Aber es war nicht möglich, Konsens über eine gemeinsame Definition herzustellen. Wer also hat die Deutungshoheit und vermag entscheiden, was richtig oder falsch, wahr oder unwahr ist, und ist es nicht gerade positiv, dass es hier keine Deutungshoheit gibt?

Bei der weiteren Diskussion zu einer möglichen Ein- oder Zuordnung von Musikvermittlung in bestehende universitäre fachwissenschaftliche Strukturen und Systematiken blieb es genauso unscharf: Ist Musikvermittlung Teil von Musikpädagogik oder ist Musikpädagogik Teil von Musikvermittlung? Gehört Musikpädagogik zur Kulturellen Bildung? Was macht den entscheidenden

Unterschied für eine sinnvolle Abgrenzung und Trennschärfe aus? Wie stehen Pädagogik, Bildung und Ausbildung zueinander? Ist alles pädagogische Tun und Wirken ein Lehren und Lernen in formalen Kontexten? Passiert nur ‚Bildung‘ und nicht Pädagogik in informellen Settings wie etwa Selbstbildung? Macht die Konstellation von verschiedenen Personen in Bezug zu einem Inhalt eine Differenzierung möglich? Oder geht es am Ende um die Einwirkzeit der Maßnahmen? Musikvermittlung ist punktuell und kurzfristig, Musikpädagogik hingegen stetig und langfristig?

Musikvermittlung ist eine Disziplin, die eigentlich keine Disziplin werden will, sondern sich viel mehr als Diskurs versteht. Sie hat keine bestimmbare Spezifik, sondern ist rundherum umgeben von Theorien in anderen Kontexten, denen man sich nach Bedarf annähert, derer man sich bedient und die den Rahmen halten. Das steht im Kontrast zum Bestreben, auch in der universitären Bedeutungshierarchie mit hohem Stellenwert wahrgenommen zu werden. Aber es scheint mehr zu sein als eine Kinderkrankheit: Das Selbstverständnis als hybride Disziplin mit ausgeprägten diskursiven Bezügen zu künstlerischer Praxis, künstlerischer Forschung, Kulturwissenschaften, Kulturmanagement, Kommunikationswissenschaften, Dramaturgie und Musik- und Kulturpädagogik.

Unstrittig ist das Bestehen von Verwandtschaften, aber Musikvermittlung lässt sich genealogisch nicht als Abkömmling definieren. Ähnlichkeiten zur Musikpädagogik bestehen vielleicht in Kommunikationsformen, Interaktion und sozialen Praktiken, aber die Zielrichtungen scheinen unterschiedliche zu sein. Hinzu kommt, dass das Ansehen des Begriffs ‚Pädagogik‘ im deutschen Sprachraum mehr als lädiert, geradezu negativ konnotiert ist: fade, altmodisch, intellektualisiert, ohne Appeal, ohne Inspiration, ohne Sinnlichkeit. Weit weg von der künstlerischen Praxis in einem sozialen Setting, das von einem Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden geprägt ist. In anderen Kunstsparten haben sich die bereits länger bestehenden und an den entsprechenden Institutionen angesiedelten Ausprägungen der Kulturellen Bildung unter z. B. Theater- oder Museumspädagogik etabliert oder aus Ermangelung an Alternativen mit den Zu- und Unterordnungen abgefunden. In der Musikszene hingegen versucht man dem Thema zu entgehen und stärker herauszustellen, dass die Kunstform im Fokus ist und man mittendrin statt nur dabei sein kann: Konzert- oder Musikpädagoginnen und -pädagogen findet man in den seltensten Fällen bei den Ressortbezeichnungen in den Broschüren der Konzerthäuser. Aus dieser Hilflosigkeit ist der Griff ins englische Vokabular erneut so verführerisch und bestechend unscharf zugleich, da mit einem Wort Komplexität zwar reduziert wird, aber soviel gemeint ist. Viele Musikbetriebe nennen diesen Bereich deswegen gerne ‚Education‘ und meinen damit alles, was nicht im landläufigen

Sinne pädagogisch ist. Interessanter Weise kann man im englischsprachigen Raum beobachten, dass es sich wegentwickelt von der Nutzung eines Begriffs hin zu Begriffsklustern mit inhaltlich wenig trennscharfen Substantiven und Begriffswolken wie *Training, Learning, Education and Participation* auf. Man spricht heutzutage übrigens auch nicht mehr vom *music educator*, sondern vom *teaching artist* oder *education manager*.

Ersetzen wir für einen Moment den Begriff ‚Musikvermittlung‘ mit ‚Kultureller Bildung‘, legen den defizitären Blick und den wissenschaftlichen Nimbus ab, und besinnen uns auf den Kern: Erheben wir Ambiguität, Diskursivität, Diversität und Heterogenität zum hohen Prinzip, bräuchte es eine hybride Theoriebildung, für deren Standortbestimmung die Schnittstellen zu den einzelnen fachwissenschaftlichen Partnern zu definieren wären, ohne Vereinnahmung und Hierarchiegefälle, ohne Definitionsmacht, Harmonisierung und Normierung der Verschiedenartigkeit, ohne Standardisierung durch Curriculum und Kanonbildung. Als Konsequenz mag es Verzicht auf Gewissheiten, stabile Bezugsgrößen und festgeschriebene Grundlagenbildung bedeuten. Alle Literatur, die der ‚Nicht-Disziplin‘ Gewicht, Wissenschaftlichkeit, Ernsthaftigkeit und Ansehen verleihen und Komplexität einfangen will, wird immer nur einen schmalen Ausschnitt oder kurzlebigen Zwischenstand abbilden können.

Daran schließt sich die Frage an, wer oder was die treibende Kraft für die Forschung in der Kulturellen Bildung ist? Wer verhandelt die Forschungsinteressen, wenn sie nicht wirklich aus der Praxis heraus für und mit den Praktikerinnen und Praktikern gedacht, ausgetauscht, verhandelt, geplant, umgesetzt, ausgewertet und wieder in die Praxis gespeist werden?

Folgt man den Spuren des Geldes, das Forschung in der Kulturellen Bildung ermöglicht, findet man sich auf der politischen Bühne der Staatspraxis mit ihren strukturellen Förderregimen wieder. Es sind verschiedene Ressorts und Stiftungen, die Projekte der Kulturellen Bildung fördern oder selbst durchführen. Daraus ergibt sich der Wunsch und das Interesse, starke Impulse für die Weiterentwicklung und Verankerung in unserer Gesellschaft zu geben, aber auch an Nachweisen der Nützlichkeit durch Wirkungsforschung und an Qualitätssicherung durch Standardisierung von Bedingungen und Methoden. Dass Stiftungen in diesem Feld eine große Rolle spielen, mag daran liegen, dass sie historisch betrachtet gerade dann für das Gemeinwohl, soziale und mildtätige Zwecke einspringen, wenn staatliche Ordnungen zusammenbrechen, sich verändern oder nicht ausreichend sind und somit eine stabilisierende Rolle übernehmen: das Stiften als Instrument der gesellschaftlichen Integration und Sicherung des eigenen Seelenheils. Welche Erwartungen sind also seitens der Geldgeber an die Forschung geknüpft?

Im Forschungsfonds Kulturelle Bildung des Stifterbundes steht die spezifische Qualität von Angeboten Kultureller Bildung in der Praxis und ihrer Voraussetzungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

„Die daraus resultierenden empirischen Forschungsergebnisse zu Wirkungen und Angeboten Kultureller Bildung (...) stärken das Forschungsfeld und in der Folge auch die Praxis Kultureller Bildung – auch die der beteiligten Stiftungen – und fließen in den Dialog mit Politik und Öffentlichkeit ein.“ (Rat für Kulturelle Bildung 2020).

Die Kulturstaatsministerin Prof. Monika Grütters wünscht Forschung als Fundamentbildung „zur wissenschaftlichen Verständigung über Qualitätsstandards in Kunst, Kultur und Pädagogik“. (Kulturelle Bildung online 2020).

Nach der Wissenschaftsministerin Anja Karliczek geht es bei der Forschung zur Kulturellen Bildung um die Beantwortung der folgenden Fragen: „Wie kommen möglichst viele Menschen in den Genuss Kultureller Bildung? Wie kann sie am besten vermittelt werden?“ Und später heißt es: „Wichtig ist, dass die Forschungsergebnisse in der Praxis ankommen, damit sie Kulturelle Bildung verbessern können.“ (Kulturelle Bildung online 2020).

Rückfrage: Welchen Stellenwert nimmt dann die Vermittlung der Forschungsergebnisse in die Praxis konkret ein? Wer kümmert sich denn um die Zukunft des Erforschten in der Praxis? Wie, durch wen gelangen sie aus den Bibliotheksregalen oder von den digitalen Plattformen in die Umsetzung?

Und hier liegt für mich ein Denkfehler vor, denn nach meinem Verständnis liegt der Sinn des Forschens in der gesellschaftlichen Praxis. Ohne Theoriebildung grundsätzlich infrage stellen zu wollen, möchte ich unterstellen, dass die Praxis einen direkten oder indirekten Sinn aus einer Zusammenarbeit oder einem lebendigen Diskurs mit der Forschung ziehen können sollte. Forschung in der Kulturellen Bildung ist eigentlich auch immer politische Forschung, denn sie zielt wie oben beschrieben auf Veränderung oder Transformation von Gesellschaft ab. Sie intendiert den Rückfluss ihrer Ergebnisse in eben diese Praxis bzw. Politik, ist damit umsetzungsbezogen und sollte auf die Transformation des Praxiswissens in die Diskurse innerhalb der Machtstrukturen ausgerichtet sein. Als wichtigster gemeinsamer Nenner und Motor für einen Zusammenschluss von Theorie und Praxis sollte der Zuwachs von Expertenmacht sein. Der entscheidende Faktor gegenüber der politischen und strukturellen Macht liegt in der Ermächtigung durch spezielles bzw. einzigartiges Wissen, das für andere wichtig ist. An dieser Stelle müsste es ein gemeinsames Interesse geben, die Beziehungsprobleme anzugehen, ins Gespräch zu kommen und Zusammenhalt zu bilden.

Asymmetrie und Hierarchiedenken, Fremdheit und Argwohn, die Trennung von lebensweltlichem ‚reproduktivem‘ Praxiswissen und dem gesellschaftlich höher angesehenem ‚reflexivem‘ Theoriewissen muss überwunden werden. Auch hier findet man das Dilemma mit und die Diskussion um die Freiheit von Wissenschaft und Forschung, die sich selbst genügt und sich keinem äußeren Zweck dienstbar macht; ohne Hintergedanken an Nutzen, Anwendung, Geschäft oder Verwertbarkeit in Politik, Wirtschaft oder Pädagogik. Und dennoch steht – so wie die Praxis auch – die Forschung in der Kulturellen Bildung unter hohem Legitimationsdruck und muss durch die Entfaltung einer gesellschaftlichen Wirkung und Relevanz für Vermittlung von Forschung in die Praxis sorgen, um die bestehende Förderlogik zu bedienen.

Erschwerend ist daran, dass das Praxisfeld der Kulturellen Bildung jenseits der formalen Bildungssysteme vergleichsweise ‚jung‘ ist. Es hat gerade erst begonnen, sich in einer größeren Breite institutionell oder in der freien Szene, mit verlässlicheren Strukturen zu etablieren und Personal mit fachlichen Kompetenzen aufzubauen. Schaut man genauer hin, ist es allerdings fast höhnisch, wie wenig seitens der Institutionen in Ressourcen investiert wird und dennoch ein vergleichsweise hoher Qualitätsanspruch gestellt wird. Pekuniäre Wertschätzung durch angemessene Gehälter und Bereitstellung eines planbaren Budgets findet man selten, selbst in renommierten Häusern nicht.

Es wird seitens der Kollegen und Kolleginnen viel Energie darauf verwendet, sich fachlich zu legitimieren und sich z. B. von Marketing- oder Public Relation-Maßnahmen abzugrenzen, sich strukturell einen Platz zu erobern und unverzichtbar zu machen, um aus dem Modus von *nice to have* als hübsche Erweiterung oder *must have* als lästiges Anhängsel heraus zu gelangen. In den Bemühungen um Qualität von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen professionalisieren ‚wir‘ uns innerhalb des Systems in Form von mehr oder minder kreativen Anpassungsleistungen in einem engen gesetzten Rahmen und ausgeprägten Hierarchien. Leider professionalisiert sich das Umfeld, das System nicht mit. Die für unsere Themen unzureichende Qualifikation der Entscheider macht häufig unmöglich, dass sie in ihrer Logik denkend mehr in der Kulturellen Bildung sehen als einen Nebenschauplatz. Und dennoch haben sie die Entscheidungsmacht, die sich auf die inhaltliche Arbeit auswirkt, die unter anderen Prämissen und in den wenigsten Fällen nach fachlich-differenzierten Kriterien funktioniert. Wir müssen das Dilemma aushalten, zwischen sehr verschiedenen Erwartungen, Interessen und Ansprüchen, mit eigener Rhetorik und Logik zu balancieren. Wir müssen hinnehmen, dass sehr unterschiedliche Vorstellungen von Erfolg und

Qualität bestehen und unterschiedliche Bewertungsraster angelegt werden: Ein erfolgreiches Projekt ist aus Marketingsicht ein anderes als aus der Perspektive eines Kulturvermittelnden. An unsere Aktivitäten sind nicht fachlich motivierte Erwartungen geknüpft, die sich auf die Gestaltung der Aktivitäten maßgeblich auswirken.

Dieser strukturellen Übermacht stehen Praktikerinnen und Praktiker mit einem hohen Maß an Idealismus und Identifikation mit der Sache gegenüber und tun, was unter bestimmten Umständen und Bedingungen möglich ist zu tun, selbst wenn es nicht mit den eigenen fachlichen Zielen und Vorstellungen kongruent ist. Und auch hier wieder ein Beziehungsproblem: Diese Hierarchiebeziehung ist asymmetrisch und insofern kritisch, da korporative Akteurinnen und Akteure so viel Macht besitzen, dass sie Bedingungen auferlegen können, ohne sie selber zu erfüllen. Sie verlangen meistens eine große Menge an Informationen, ohne selbst Informationen über sich transparent zu machen. (Coleman 2010).

Die Aktivitäten im Praxisfeld der Kulturellen Bildung sind sehr stark durch die ausübenden Persönlichkeiten, ihr Selbstkonzept und Erfahrungswissen geprägt, sodass das Schuldgefühl, innerhalb des Systems fachlich korrupt zu geworden zu sein, die Potenziale nicht richtig auszuschöpfen und Ansprüchen nicht zu genügen, sehr stark ausgeprägt ist. Vermutlich gilt Ähnliches für die Forschenden: Schon die Formulierung von Forschungsfragen geschieht per Ausschluss anderer Fragestellungen und Perspektiven auf das zu Beforschende und ist durch individuelle Motivation und Forschungsinteressen angetrieben. Auch Forschung ist einem Ergebnis und ‚Erfolg‘ verpflichtet, das die vorangestellte Forschungsfrage zu beantworten sucht: Die Qual kennt jeder Doktorand, dass sich im Laufe der Arbeit die Fragestellungen verändern und drehen, und das Objekt sich windet und entzieht. Forschen als Prozess findet in seiner zu Text geronnenen kommunizierten statischen Form keinen Niederschlag. Das kann aber der Komplexität des Gegenstands der Forschung, die Praxisprojekte, nicht gerecht werden. So wie sich im Prozess des Forschens die Dinge verändern, so erst recht im Prozess und Wesen eines Projekts: Sie entziehen sich Gewissheiten, Berechenbarkeit und Eineindeutigkeit.

Der Weg der Forschung in die Praxis sollte über die Stärkung, Empowerment und Entwicklung von Expertenmacht gehen. Es werden keine weiteren Tagungen mit Erfolgsgeschichten aus der Praxis gebraucht, keine abstrakten und oberflächlichen Diskussionen mit sogenannten Expertenpanels, keine Forschung, in der sich das Theoriewissen über das Praxiswissen erhebt und die Defizite der Praxis bloßgestellt werden.

So wenig wir es wollen, aber es besteht Bedarf an Forschungsarbeiten, Studien und Statistiken zur Wirksamkeit von Projekten der Kulturellen Bildung, um plausible Argumentationshilfen in den bestehenden Rechtsfertigungszusammenhängen zu haben und um gegenüber Entscheidern Sinn und Relevanz innerhalb ihrer eigenen Denkmodelle zu kreieren.

Wie kann also eine gemeinsame Zukunft auf stabilem Grund und eine Lösung der Beziehungsproblematiken zwischen Forschung und Praxis aussehen? Wie kann der Paradoxie begegnet werden, dass Freiheit, Vielfalt und Unbestimmtheit gewahrt werden sollen, auf der anderen Seite Gewissheiten, Vereinheitlichung und Standardisierungen gefordert werden? Kulturelle Bildung ist diskursiv, different und divers und muss es auch bleiben. In Anerkennung dessen müssen neue Räume geschaffen werden, in der die Machtstrukturen und die Autorität bisheriger Bewertungsraster und Zuordnungen nicht mehr greifen. Ein offener Raum, in dem sich Praxis und Forschung neu und konstruktiv begegnen können, gemeinsam denken und lernen können, ohne permanenten Legitimierungsdruck. Ein Raum, in dem Forschung agil in multiperspektivischen Teams gemeinsam mit der Praxis betrieben und deren Ergebnisse ohne Umwege in die Praxis eingebracht werden können: Erkenntnisse und Methoden können immer wieder in der Praxis getestet, überprüft und verbessert werden. Kulturelle Bildung möchte ich verstanden wissen als angewandte hybride Wissenschaft, als Teil eines wissenschaftlichen Clusters ohne Anspruch auf die alleinige Deutungshoheit.

Das Modell des *Thirdspace*, das durch den Literaturwissenschaftler Homi Bhabha in der postkolonialen Theoriebildung geprägt ist, könnte für Forschung und Praxis in der Kulturellen Bildung den nächsten Schritt für eine angemessene Form eines gelebten Diskurses sein.

Der *Thirdspace* ist ein hybrider Raum, der als Denkort, Begegnungsplattform, Verhandlungsraum, Verbindungsraum, oder *meeting zone* verstanden wird. Menschen kommen mit unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen zusammen und streiten miteinander um Bedeutungen – immer mit der Möglichkeit im Blick, dass der andere recht haben könnte. Da niemand alleinige Deutungshoheit fordert oder danach strebt, entstehen neue Denkräume, Grenzen werden unterlaufen und umstrukturiert, Hierarchien und Machtverhältnisse verändert (Struve 2017). Forschung und Praxis würden in einem agilen, dynamischen, multiperspektivischen Prozess in einem gemeinsamen Lernlabor – einem neuen lernenden Systems in interdisziplinären Projekten mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Praktikern und Praktikerinnen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen arbeiten. Ein sicherer und gleichzeitig offener Raum, in dem respektvolles Zuhören praktiziert wird und gemeinsames Entwerfen, Entwickeln, Experimentieren, Testen, Scheitern, Verwerfen, Nachsteuern und Neudenken von Forschung in der Praxis möglich ist.

## Literatur

- Amnesty International Deutschland e.V. (Hrsg.). (2019). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Diskriminierungssensibel überarbeitete Fassung*. <https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklarung-der-menschenrechte>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Austen, M. (2014). *Dritte Räume als Gesellschaftsmodell: Eine epistemologische Untersuchung des Thirdspace*. In E. Dürr, F. Heidemann, T. Reinhard & M. Sökefeld (Hrsg.), *Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie*, Bd. 8. München. [https://epub.ub.uni-muenchen.de/21024/1/austen\\_merlin\\_21024.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/21024/1/austen_merlin_21024.pdf). Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- BKJ – Verband für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2019). *Kulturelle Bildung – Was ist das? Erklärfilm gibt Antworten* (Sprechttext). <https://www.bkj.de/weitere-themen/wissensbasis/beitrag/kulturelle-bildung-was-ist-das/>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Bloch, E. (1993). *Das Prinzip Hoffnung* (Bd. 3). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Bündnisse für Bildung (Hrsg.). (2020). *Die eigenen Talente entdecken*. <https://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/die-eigenen-talente-entdecken-1869.html>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2020). *Kinder- und Jugendbildung*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/jugendbildung/kinder-und-jugendbildung/86236>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Coleman, J. S. (2010). *Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Frietsch, U. & Rogge, J. (Hrsg.). (2013). *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens: Ein Handwörterbuch*. Bielefeld: transcript.
- Hannoversche Allgemeine Zeitung (Hrsg.). (21.02.2018). *Jens Spahn ruft Bildung zum Zukunftsthema aus*. <https://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Deutschland-Welt/Jens-Spahn-ruft-Bildung-zum-Zukunftsthema-aus>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Hasenfratz, M. (2002). *Wege zur Zeit. Ein konstruktivistische Interpretation objektiver, subjektiver und intersubjektiver Zeit*. Münster: Waxmann.
- Keuchel, S. & Leib, V. (Hrsg.). (2017). *Wertewandel in der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Kulturelle Bildung online. (Hrsg.). (2020). *Staatsministerin für Kultur und Medien, Prof. Monika Grütters, unterstützt die Wissensplattform Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/inhalt/staatsministerin-kultur-medien-prof-monika-gruetters-unterstuetzt-wissensplattform-kulturelle>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/inhalt/kulturelle-bildung-online>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Mörsch, C. (2012). *Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating*. <https://whatsnext.net/107>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.). (2018). *Kulturelle Bildung stärkt Zusammenhalt*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kulturelle-bildung-staerkt-zusammenhalt-1140112>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2020). *Stiftungsverbund*. <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/stiftungsverbund>. Zugegriffen: 20. Febr. 2020.

- 
- Schiller, F. (1793–1794). Theoretische Schriften. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 2. Brief. In F. Schiller (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (Band 5, S. 571–573), München: Hanser.
- Schmidt, T. (2019). *Macht und Struktur im Theater: Asymmetrien der Macht*. Berlin: Springer.
- Struve, K. (2017). *Third Space*. In D. Göttsche, D. Dunker, & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: Metzler.

---

## Veranstalter

Der Verein „*Rat für Kulturelle Bildung e. V.*“ mit Geschäftsstelle in Essen wird von einem Stiftungsverbund getragen, dem sieben Stiftungen angehören: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, Karl Schlecht Stiftung, PwC-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Stiftung Nantesbuch. Der Zusammenschluss ermöglicht es den Stiftungen, gemeinsam starke Impulse für die Weiterentwicklung und Verankerung Kultureller Bildung auf zwei Ebenen zu geben: Diskurspolitik (unabhängiger Expertenrat „Rat für Kulturelle Bildung“) und Forschung („Forschungsfonds Kulturelle Bildung“).

Das *Institut für Sportwissenschaft (IfS)* gehört dem Fachbereich 07 „Psychologie und Sportwissenschaft“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster an. Mit sieben Arbeitsbereichen, rund 80 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und rund 1700 Studierenden gehört das IfS zu den großen sportwissenschaftlichen Einrichtungen in Deutschland. Zentrale Zielsetzungen sind exzellente Forschung, anspruchsvolle Lehre in insgesamt zehn schulischen und außerschulischen Studiengängen sowie innovative Transferaktivitäten mit universitären und außeruniversitären Partnern.