

Sebastian Konietzko / Sarah Kuschel /
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (Hrsg.)
Von Mythen zu Erkenntnissen?

KULTURELLE BILDUNG /// 56

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid bei kopaed

Beirat

Hildegard Bockhorst	[BKJ/Kulturelle Bildung Online]
Karl Ermert	[Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.]
Burkhard Hill	[Hochschule München]
Birgit Jank	[Universität Potsdam]
Peter Kamp	[Vorstand BKJ/BJKE]
Birgit Mandel	[Universität Hildesheim]
Vanessa Reinwand-Weiss	[Bundesakademie Wolfenbüttel]
Wolfgang Sting	[Universität Hamburg]
Rainer Treptow	[Universität Tübingen]
Wolfgang Zacharias	[Hochschule Merseburg]

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Sebastian Konietzko / Sarah Kuschel /
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (Hrsg.)

Von Mythen zu Erkenntnissen?

Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-456-0

Druck: docupoint, Barleben

Umschlagfoto: Foto © Lukas Bergmann

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Drei Vorworte – drei Perspektiven	7
Einleitung	13
 1. Perspektiven	
Rubén Gaztambide-Fernández Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma	21
Christian Rittelmeyer Einige kritische Gedanken zum Vortrag von Rubén Gaztambide-Fernández	35
Anna Chrusciel Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung	41
Joachim Ludwig Forschung zwischen Funktionalitätsaspekten und gesellschaftlicher Teilhabe	57
Mareike Tillack, Martin Donner, Maximilian Waldmann & Ulas Aktas Phänomenologie als normativer Forschungsstil	69
Daniel Prantl Die Musikschule im Klassenzimmer oder die Schulklasse im Instrumentalunterricht? – ein empirischer Theorienvergleich	81
Ulrich Gebhard, Britta Lübke, Malte Pfeiffer & Wolfgang Sting Die Fremdheit der Schweine	95
Eine Fallstudie zum Wechselspiel von ästhetischer und diskursiver Praxis im Kontext kultureller Bildung	

2. Einblicke

Nana Eger & Constanze Schulte „Wer sind überhaupt <i>DIE</i> ?“	115
Arbeitsprinzipien und Rahmenbedingungen für Fortbildungen in der Kulturellen Bildung im Kontext Diversität	
Christiane Settele, Linda Puppe, Helen Jossberger, Birgit Eiglsperger & Hans Gruber Der Begriff des Kunstgenies – Mythenbildung zwischen Biografie und Werk	127
Wida Rogh, Nicole Berner & Caroline Theurer Kreativität – Was kann Kulturelle Bildung hierzu beitragen?	139
Anna Stern & Andreas Brenne Gemeinsam(e) Räume schaffen? – ein qualitativ-empirischer Forschungsbeitrag zu einer sozialraumorientierten Kunstvermittlung	153
Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Dietmar Gölit, Silvia Hasenstab & Tobias Stark Literarisch evozierte Emotionen und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Empathie und literarischer Textverstehenskompetenz	171
Gitta Barthel Choreografievermittlung als selbstreferenzielle Erfahrungspraxis	189
Tanzprojekte im Kontext des Kreativitätsdispositivs	
Tibor Kliment „Wallraf – Der Museumsbus“	199
Befunde einer quantitativen Wirkungsevaluation	
Elke Josties Transnationale Perspektiven Kultureller Bildung(sforschung) – Exemplarische Studien zu Jugend und Community Music in den USA	219
Die Autorinnen und Autoren	237
Institutionen	247

Drei Vorworte – drei Perspektiven

1

Forschungsstand, Bedeutung und Einordnung empirischer Forschung – diesen Themen widmete sich die Tagung „Von Mythen zu Erkenntnissen? Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung“ und stellte, auf der Metaebene ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit konkreten empirischen Forschungsvorhaben, zwei zentrale Fragen in den Fokus: Wie ist es um den Forschungsstand bestellt? Und: Welche Rolle spielt empirische Forschung, insbesondere Wirkungsforschung, im Bereich Kultureller Bildung?

Sowohl die Vorträge und Diskussionen auf der Tagung als auch die Beiträge in dieser Publikation führen vor Augen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit empirischen Ansätzen in der Forschung zur Kulturellen Bildung wichtige und fruchtbare Impulse geben kann. Es zeigt sich aber ebenfalls, dass es fundierte empirische Forschung zur Kulturellen Bildung gibt, die unsere Erkenntnisse erweitern und neue Perspektiven eröffnen. Mythen, in Form von Vorurteilen und undifferenzierten Pauschalbeurteilungen, gibt es sowohl innerhalb des Feldes der empirischen Forschung als auch im kritischen Diskurs zur empirischen Forschung. Nur durch einen offenen Austausch sowie die Klärung von Grundlagen, insbesondere von zentralen Begrifflichkeiten, kann man diesen begegnen.

Ein zentrales Projekt des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e. V. ist seit 2015 der von der Stiftung Mercator geförderte „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“. Im „Forschungsfonds“ wurden sechs empirische, interdisziplinäre Forschungsvorhaben zu den Wirkungen Kultureller Bildung unterstützt, um wissenschaftsgestützte Argumente für die Anerkennung Kultureller Bildung als gleichwertigem Teil von allgemeiner Bildung zu gewinnen. Deren Ergebnisse konnten auf der 7. Netzwerktagung präsentiert werden und damit einen Beitrag zur lebendigen und fruchtbaren Debatte in diesem zukunftsweisenden Forschungsbereich leisten.

Bettina Münzberg

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e.V.

2

Forschungsansätze und Positionen, die auch abseits „erwünschter Wirkungen“ und – im Sinne einer gelebten Zweckfreiheit – auch jenseits von Verwertungslogiken das Feld der Kulturellen Bildung erkunden, sind zentrales Interesse des Netzwerks Forschung Kultureller Bildung. Das Netzwerk zielt darauf, die Relevanz von Forschungsfragen zu beleuchten und Verständnisse von Wissenschaft und Deutungshoheiten zu hinterfragen. Nicht zuletzt stellt die Anbindung an die Praxis einen zentralen Aspekt für die Erforschung des Feldes Kultureller Bildung dar, das durch Wissenschaftler*innen, Förderer*innen und Praktiker*innen bespielt, aber auch bestritten wird. Vor diesem Hintergrund agiert das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung aus einer Haltung gegenüber Forschung heraus, die sich durch folgende Merkmale charakterisieren lässt:

Gegenstandsadäquate Methoden für eine differenzierte (Wirkungs-)Forschung Kultureller Bildung

Ästhetische Erfahrungen und Bildungsprozesse sind als vielschichtige und zum Teil widersprüchliche sowie ereignishaft Phänomene zu verstehen. Ihre sparten- bzw. ausdruckspezifischen Charakteristika gilt es in Forschungsansätze ebenso einzubeziehen wie die komplexen (pädagogischen) Settings, in denen sie verortet sind. Es macht einen Erkenntnis bringenden Unterschied, ob sich ein Angebot mit einem klassischen Dramastoff der Hochkultur oder mit jugendkulturell geprägte Ausdrucksformen wie Graffiti oder Breaking beschäftigt; ob der Prozess in einem außerschulischen, informellen und benotungsfreien Setting oder (unfreiwillig) im Rahmen eines Klassenprojektes verortet ist. So verstanden muss Forschung, die sich für „Wirkungen“ Kultureller Bildung interessiert, diese als komplexe und iterative Wirkungsgeflechte verstehen. Gefragt sind Forschungsansätze, die den jeweiligen künstlerischen Gegenständen gerecht werden und Erkenntnisse generieren, welche über pauschal proklamierte Wirkungen hinausreichen. Nicht nur wünschenswert, sondern notwendig sind vor diesem Hintergrund Offenheit und Interesse gegenüber Forschungsansätzen und -ergebnissen, die auch abseits erhoffter Wirkungen Hinweise für die Weiterentwicklung des Feldes bieten sowie neue Wege und Zugänge beschreiten.

Einnahme einer (selbst-)reflektierten, kritischen und dekonstruktiven Perspektive

Das Gewahr werden des oftmals normativen Blickwinkels, aus dem heraus Gegenstände Kultureller Bildung betrachtet werden, stellt eine immer wieder herausfordernde aber auch bereichernde und notwendige Aufgabe für Forschung Kultureller Bildung dar. Sie steht außerdem vor der Herausforderung (selbst-)kritische Perspektiven einzunehmen, um eigene (Macht-)Position und Bezüge zu den Gegenständen, aber auch

diese selbst kritisch zu reflektieren. Kulturelle Bildung ist so verstanden mitnichten immer inklusiv; vielmehr können Distinktion und Exklusion den Künsten, Angeboten Kultureller Bildung, aber auch ihrer Erforschung immanent sein. Forschungsansätze, die hierauf reagieren, zeichnen sich durch einen diskriminierungskritischen Blick, sensibilisiert durch historische, postkoloniale, transkulturelle und genderspezifische Bezüge aus und reflektieren die forschenden Subjekte und ihre ideologische Eingebundenheit in das Feld. In dieser Hinsicht differenzierende Perspektiven, die die Einflüsse sozialer Kategorien mitdenken, bieten das Potenzial den Blick auf eigene blinde Flecken und Interesse geleitete Einbindungen in das Feld zu lenken.

Transdisziplinäre Nachwuchsförderung

Die Verständigung über Forschungshaltungen und differenzierte Perspektiven fließt auch in die Förderung und Vernetzung von Nachwuchswissenschaftler*innen ein; diese stellt ein weiteres zentrales Anliegen dar und wird v. a. im Forschungskolloquium des Netzwerks verfolgt. Die Initiierung eines kollegialen Austauschs, das Überwinden disziplinärer Gräben sowie das Sichtbarmachen von Positionen der Nachwuchsforschenden bilden die Grundlage für dieses Format und prägen zukünftige und entstehende Forschungen. Die Verständigung über Disziplinen hinweg stellt dabei eine zentrale Bereicherung dar. Sie sensibilisiert dafür, welche Disziplinen vor dem Hintergrund der jeweiligen Interessen und Perspektiven welche Fragen stellen.

Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis

Nicht zuletzt stellt der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis Kultureller Bildung ein weiteres zentrales Ziel des Netzwerks dar. Im Rahmen eines Dialogs wird angestrebt, relevante Forschungsfragen für die Weiterentwicklung Kultureller Bildungspraxis zu definieren und den Transfer generierten Wissens in die Praxis zu sichern – ein Ziel das u. a. in den Themenclustern des Netzwerks verfolgt wird.

Die skizzierten Punkte fordern Forschung Kultureller Bildung immer wieder neu heraus und stellen gleichzeitig zentrale Momente in der Weiterentwicklung des Forschungsfeldes dar. Der vorliegende Band soll vor diesem Hintergrund einen weiteren Beitrag zu den Zielen des Netzwerks leisten, die uns auch in Zukunft und nicht zuletzt angesichts einer hauptsächlich evidenzbasierten Forschung bewegen werden.

Sarah Kuschel

Geschäftsführerin Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung

3

Man kann es durchaus als Glücksfall bezeichnen, dass die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel im Oktober 2016 die Tagung „Von Mythen zu Erkenntnissen?“ beherbergen durfte. Normalerweise werden wissenschaftliche Tagungen an akademischen Orten, in Universitäts- und Hochschulgebäuden ausgerichtet und sprechen damit genau die Zielgruppe der Studierenden, der Wissenschaftler*innen und Hochschullehrer*innen an, die selbst in diesem akademischen Betrieb tätig sind. Man kann dies getrost und positiv als Fachdiskurs, negativ als „closed job“ bezeichnen. Die Ausrichtung der Tagung in den Räumen der Bundesakademie als bundesweit agierende Fort- und Weiterbildungseinrichtung für professionelle Kulturschaffende und Kulturvermittler*innen schafft einen Raum, der versucht, diesen „closed job“ aufzubrechen und damit die Diskussionen der wissenschaftlichen Ergebnisse für die Praxis Kultureller Bildung verwertbar zu machen.

Nun stellt meines Erachtens das Forschungsfeld der Kulturellen Bildung einen Gegenstand dar, der in den letzten 50 Jahren stark von Praxis- und politischen Akteuren geprägt wurde. Unter Kulturpädagog*innen, Kulturvermittler*innen, Künstler*innen und Verbandsakteuren besteht ein großer Wissensschatz, aufbauend auf mal stärker, mal weniger stark reflektiertem Erfahrungswissen. Dieses politische, ästhetische, performative oder pädagogische „tacit knowledge“ gilt es für wissenschaftliche Untersuchungen fruchtbar und transparent zu machen und gleichzeitig wiederum zu einer aufgeklärteren Praxis beizutragen. Gerade Theorie und empirische Forschung in der Kulturellen Bildung untersucht die Praxis letztlich für die Praxis, um mit dem Pädagogen Friedrich Schleiermacher zu sprechen: „Ist doch auf jedem Gebiete, das Kunst heißt, die Praxis viel älter als die Theorie“. Und später sagt er in seinen Vorlesungen aus dem Jahr 1826 den berühmten Satz: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur durch die Theorie eine bewußtere“.

Diese Erkenntnisse von Schleiermacher schließen sehr gut an den zweiten Grundsatz, die zweite Aufgabe des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung an, der bei der Gründung des Netzwerkes 2010 an der Universität Hildesheim sehr wichtig war und der lautet: „Übertragung der Forschungsergebnisse auf die kulturell-ästhetische (Bildungs-)Praxis“. Ein solcher Transfer, wie er eigentlich für die meisten Wissenschaftsfelder selbstverständlich sein sollte, scheint eine schwierige Sache zu sein. Oft überwindet gerade die inhaltlich so wichtige Grundlagenforschung in den Geistes- und Kulturwissenschaften nicht die Grenze in das politische Feld. Die Folge ist, dass gerade Bildungspolitik sich zunehmend auf statistische Daten verlässt, ohne die relevanten Interpretationszusammenhänge oder gar anthropologischen und pädagogischen Grundkonstanten zu beachten. Das führt zu einer mehrheitlich kurzsichtigen Politik und einer starken, aber häufig „blinden“ Evidenzbasiertheit sowie Ausrichtung des Bildungssystems nach ökonomischen Kriterien. Die Einführung und Wiederabschaffung des G 8, der verkürzten Gymnasialzeit, ist ein gutes

Beispiel dafür. An Immanuel Kant ist hier mit seinen berühmten Ausführungen aus der Kritik der reinen Vernunft zu erinnern: „Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es eben so nothwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d. i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d. i. sie unter Begriffe zu bringen).“

Forschung im Feld der Kulturellen Bildung ist kein Selbstzweck und Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung sollte schon gar nicht die Aufgabe haben, ästhetische Prozesse für ökonomische Bewertungszusammenhänge nachzuweisen und damit zu legitimieren. Dieser Weg einer „blinden“ Wirkungsforschung negiert die eigentlichen Wirkmechanismen und komplizierten sowie komplexen Zusammenhänge der Auseinandersetzung des Subjektes mit der es umgebenden Umwelt. In diesem Sinne will das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung eine kritische und auf Transfer für eine aufgeklärtere Praxis angelegte Forschung fördern. Inwieweit dies mit dem vorliegenden Tagungsband gelungen ist, muss der/ die Leser*in selbst beurteilen. In jedem Fall ist das Ziel klar, wenn auch der Weg noch weit zu gehen ist.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V.

Einleitung

Die jährlichen *Tagungen* des 2010 an der Universität Hildesheim gegründeten Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und die aus diesen hervorgehenden *Publikationen* stellen zwei Formate dar, mit denen die Ziele des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung umgesetzt werden. Neben dem Austausch zwischen Wissenschaftler*innen und an Forschung interessierten Praktiker*innen setzen die jeweiligen Tagungsthemen Impulse für die Kulturelle Bildung und ihre Erforschung. Durchgeführt werden die Netzwerktagungen in Kooperation mit und an den Standorten der jeweiligen Netzwerkpartner und „wandern“ so bundesweit und von Jahr zu Jahr.

Die siebte Netzwerktagung „Von Mythen zu Erkenntnissen? Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung“

Nachdem die vergangenen Netzwerktagungen den Fokus auf Zusammenhänge zwischen (Kultureller) Bildung und Macht (6. Tagung), den Akteur des Künstlers/der Künstlerin als Vermittler*in (5. Tagung) und auf Räume Kultureller Bildung (4. Tagung) legten, befragte die siebte Tagung „Von Mythen zu Erkenntnissen?“ die Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung und nahm über den Titel Bezug auf die erste, viel diskutierte Publikation des Rats für Kulturelle Bildung „Alles immer gut – Mythen kultureller Bildung“ (2013). Konzipiert und durchgeführt wurde die Jahrestagung in Kooperation mit der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. und dem Stiftungsverbund Rat für Kulturelle Bildung e. V., der als ein weiterer Akteur im Forschungsfeld im Projekt „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ agiert und sechs interdisziplinäre, empirische Studien zu Wirkungen Kultureller Bildung fördert.

Ein aus der Kooperation erwachsenes Ziel der Tagung war es, die am Forschungsfeld Kulturelle Bildung beteiligten Akteure aus Wissenschaft, Förderung und Praxis in eine gemeinsame Diskussion über den Stand und die zukünftige Entwicklung der empirischen Forschung zu bringen. Damit wurde an das Netzwerk-Vorhaben einer (Weiter-)entwicklung gegenstandsadäquater Forschungsmethoden angeknüpft und auf pauschale Proklamationen, wozu Kulturelle Bildung fähig sei, sowie überzogene Wirkungsversprechen, reagiert. Gleichzeitig erhielten empirisch arbeitende Wissenschaftlicher*innen die Möglichkeit, ihre Forschungsprojekte zur Diskussion zu stellen. In den Diskussionen wurden darüber hinaus auch aus der Forschung selbst entstandene Irrtümer und ihre Konsequenzen für Forschung und Praxis Kultureller

Bildung aufgegriffen; zu den prominentesten Beispielen zählt hier sicherlich die im Jahr 2000 veröffentlichte Studie von Hans Günther Bastian „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“. Knapp 40 Positionen und Forschungsprojekte wurden in unterschiedlichen wissenschaftlich-künstlerischen Formaten verhandelt. Ausgewählt wurden die auf der Tagung präsentierten Beiträge durch ein *Scientific Committee*, das durch Wissenschaftler*innen, Künstler*innen und Praktiker*innen sowie Vertreter*innen von Förderinstitutionen besetzt war.

Die Tagung machte die verschiedenen Akteure im Feld der (Forschung) Kultureller Bildung sichtbar und brachte sie in einen Austausch: Forschungsförderer, zu denen neben Politiker*innen Akteure öffentlicher und privater Stiftungen zählen, etablierte und Nachwuchsforschende verschiedener Disziplinen und Fachrichtungen sowie Praktiker*innen und Teilnehmende, die in den Fokus der Forschung rücken und im Sinne eines Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis idealerweise auch wieder zu Adressat*innen entstandener Ergebnisse werden.

Die präsentierten und diskutierten Beiträge machten deutlich, dass sich Forschung zur Kulturellen Bildung zunehmend – nicht zuletzt durch einige kürzlich und in den letzten Jahren ausgeschriebene Förderrichtlinien und die durch diese gesetzten Schwerpunkte und geförderten Forschungsansätze – zu einem interdisziplinären und heterogenen Feld entwickelt hat, das auf verschiedenste Theorie- und Methodenansätze sowie Diskurse und Forschungskulturen rekurriert. Im Vergleich der präsentierten Projekte wurde die Relevanz adäquater Forschungsmethoden gerade für Fragen und Gegenstände der Kulturellen Bildung sichtbar. So gilt es, die für die jeweiligen Forschungsgegenstände relevanten Parameter und jeweiligen künstlerischen Ausdrucksformen selbst nicht aus dem Blick zu verlieren und methodisch adäquat auf diese zu reagieren, da ihnen eine zentrale Rolle für das Verstehen komplexer Prozesse wie ästhetischer Erfahrungen, (kultureller) Bildungsprozesse und dem Interesse an Wirkungen zukommt.

Neben den jeweiligen Potenzialen, die mit den verschiedenen Forschungsansätzen und ihren Methoden verbunden sind, wurden die theoretischen Fundierungen hinterfragt und diskutiert, aus welchen Perspektiven und mit welchen Interessen Forscher*innen auf ihre jeweiligen Gegenstände blicken.

Zur Zukunft empirischer Forschung Kultureller Bildung

In den letzten Jahren hat sich eine vielfältige Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland etabliert, die im Verhältnis zur internationalen Forschung zweifelsohne umfangreicher sein könnte. Das gilt im Hinblick auf die Langfristigkeit von Forschungsvorhaben, die Interdisziplinarität oder Spartenvielfalt. Notwendig ist eine Forschung, die den heterogenen Forschungsgegenständen gerecht wird und künstlerische Praktiken stärker in die Methodensettings einbezieht; eine Forschung, die sich durch erkenntnisreiche Theoriebezüge auszeichnet sowie ein hohes Maß an Offenheit mit-

bringt. Für die Zukunft der empirischen Forschung zur Kulturellen Bildung ist es – ausgehend von der Ernüchterung über pauschale Wirkungsversprechen – bedeutsam, methodisch auf diese zu reagieren, indem relevante Forschungsfragen bearbeitet und Befunde generiert werden, die der Weiterentwicklung der Praxis dienen.

Ein weiterer Punkt betrifft die Verständnisse der untersuchten Phänomene und Konzepte selbst. Neben Kultureller Bildung zählt hierzu insbesondere ein Verständnis von Wirkungen, welches dieselben nicht als pauschale und „monokausale“ Beziehungen, sondern als komplexe und iterative Wirkungsgeflechte versteht, denen empirische Forschung durch gezielt gesetzte Fokusse und den komplexen Situationen angemessenen Methoden begegnen muss.

Auch stellt sich die Frage nach der grundsätzlichen Relevanz von Forschungsfragen und -gegenständen: Aus welcher Perspektive sind die zu erwartenden Erkenntnisse für wen relevant? Wer macht vor welchem Hintergrund und aus welcher Perspektive Aussagen über wen? Hier sollten innovative Wege beschritten werden, um die Forschung Kultureller Bildung zu verbessern und damit einen Beitrag zum Praxisfeld zu leisten, indem wissenschaftliche Erkenntnisse die Weiterentwicklung und Professionalisierung bereichern. Parallel zum Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ist der Austausch zwischen den verschiedenen Disziplinen, die sich mit Kultureller Bildung beschäftigen, weiter zu fördern. Erkenntnisse müssen stärker aufeinander bezogen und die Wahrnehmung der Spezifika der jeweils anderen disziplinären Perspektive intensiviert werden. Dies kann nicht immer reibungsfrei geschehen, im besten Falle gelingt es aber, dass die unterschiedlichen Forschungsansätze durch die kontroverse Diskussion geschärft und präzisiert werden. Insbesondere der kritische Austausch über Grundbegriffe ist dabei eine entscheidende Gelingensbedingung interdisziplinärer Forschung.

Im Sinne eines Transfers von Forschungserkenntnissen geht es abschließend darum, gemeinsam mit der Praxis Formate zu entwickeln, die generierten Erkenntnisse und Wissensformen in die Praxis sowohl zurückzugeben als auch an verschiedene disziplinäre Diskurse anschlussfähig zu machen.

Zum Aufbau dieser Publikation

Der vorliegende Band spiegelt nur einen Teil der Forschungsarbeiten wider, die auf der 7. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung vorgestellt wurden. Durch diesen Querschnitt soll nichtsdestotrotz deutlich werden, dass empirische Forschung nicht ohne die kritische Befragung ihrer Prämissen und Einordnung der Ergebnisse in politische und gesellschaftliche Entwicklungen auskommt. Dies schließt mit ein, spezifische Forschungsfragen – die beispielsweise allein auf Transferwirkungen abzielen ohne den eigentlichen Gegenstand näher zu befragen – selbst wiederum deutlich in ihrer Sinnhaftigkeit für eine aufgeklärtere Praxis zu befragen. Des Weiteren wird in den Beiträgen versucht herauszuarbeiten, worin der Erkenntnisgewinn

der jeweiligen Forschung auch für das Praxishandeln liegen könnte. Grob können sie wie folgt unterteilt werden: Die Beiträge im Kapitel „Perspektiven“ behandeln grundlegende Fragen zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung, zu Perspektiven von Forscher*innen oder Metadiskursen und bilden damit einen Rahmen für die auf der Tagung diskutierten Metathemen.

Im Kapitel „Einblicke“ finden sich dann ausgewählte Forschungsarbeiten, die vor allem die Breite der Forschungsfragen, beforschten Gegenstände und Sparten sowie wissenschaftlichen Methoden aufzeigen möchten, welche in dieser Vielfalt charakteristisch für das Forschungsfeld Kultureller Bildung sind.

Perspektiven

Der Auftakt der Publikation wird von **Rubén Gaztambide-Fernandéz** gegeben, der in seinem Beitrag bestehende Zugänge zur Kulturellen Bildung (arts education) kritisch analysiert. Er plädiert in diesem Zuge für eine Überwindung des „banalen Empirismus“ und macht den Ansatz der kulturellen Produktion stark.

Im Anschluss folgt eine Replik von **Christian Rittelmeyer**, der in seinem Beitrag zentrale Annahmen von Rubén Gaztambide-Fernández als problematisch ausweist. Dies geschieht u. a. durch eine historisch-kritische Materialanalyse, die auf Beispiele aus der Kunstgeschichte zurückgreift, ohne allerdings zu vernachlässigen, dass die Überlegungen von Gaztambide-Fernandéz zur Wirkungsrhetorik durchaus ihre Berechtigung haben können.

Eine machtkritisch-postkoloniale Perspektive sowohl auf Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung als auch auf die Wirkungen von künstlerisch-educativen Projekten zeigt **Anna Chrusciel** in ihrem Beitrag auf. Sie argumentiert für einen diskursanalytisch informierten Umgang mit der Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung.

Joachim Ludwig stellt in seinem Grundlagenbeitrag eine Heuristik für die empirische Erforschung ästhetischer Bildungsprozesse als BildungsPROZESSforschung vor und wendet sich damit auch gegen eine Wirkungs- und Transferforschung, die allein auf Verwertungs- und Funktionalitätsaspekte Kultureller Bildung rekurriert.

Mareike Tillack, Martin Donner, Maximilian Waldmann und Ulaş Aktaş leiten aus phänomenologischer Perspektive ein Konzept „Kultureller Bildung als Erfahrung“ ab. Hiervon ausgehend formulieren sie einen normativitätskritischen und einen erfahrungstheoretischen Anspruch, um Veränderungen des Selbst methodologisch zu beleuchten.

Ein methodisches Vorgehen für einen empirischen Vergleich zwischen einer instrumentalpädagogischen und einer schulmusikpädagogischen Theorie stellt **Daniel Prantl** in seinem Beitrag anhand videografiertter Unterrichtspraxis vor und zeigt Parallelen zwischen den Ansätzen von Anselm Ernst und dem von Christian Rolle und Christopher Wallbaum auf.

In dem Beitrag von **Ulrich Gebhard, Britta Lübke, Malte Pfeiffer** und **Wolfgang Sting** wird über eine Fallstudie berichtet, die im Rahmen einer Intervention auf einem Bauernhof mit einer Oberstufenklasse, die Wechselwirkung von szenischer und diskursiver Bearbeitung eines Sachthemas (Tierethik) untersucht. Dabei geht es um die Frage, wie sich diskursive und szenische Antworten auf die Begegnung mit Irritationen gestalten lassen und was daraus im Sinne einer Entdichotomisierung über das Wechselspiel von ästhetischem und inhaltlichem Lernen erkennbar wird.

Einblicke

Ausgehend von der Evaluation einer an der Zukunftsakademie NRW durchgeführten Fortbildungsreihe „VIEL – Diversität in der Kulturellen Bildung“, widmen sich **Nana Eger und Constanze Schulte** möglichen grundlegenden Arbeitsprinzipien (Biografizität, Reflexivität, Diskursivität, Leiblichkeit) und Rahmenbedingungen einer Fortbildung kultureller Akteure im Themenfeld Diversität und diskutieren relevante Fragen in Bezug auf die Qualifizierung der Akteure. Sie machen mit ihrem Beitrag deutlich, dass Qualifizierungen ein wichtiger Hebel für Wirkungen kultureller Bildungsangebote sein können.

Dagegen beschäftigen sich **Christiane Settele, Linda Puppe, Helen Jossberger, Birgit Eiglsperger** und **Hans Gruber** in ihrem Beitrag mit dem Begriff des Kunstgenies und der Mythenbildung rund um Biografie und Werk. Am Beispiel der Bildhauerei bestätigen 20 Interviews mit Expert*innen und Semi-Expert*innen die Erkenntnis, dass die Erlangung künstlerischer Expertise ein lebenslanger Prozess ist und die Verwendung des Geniebegriffs eher der „Verschlüsselung und (Vermarktbarkeit) entsprechender Künstlerpersönlichkeiten“ dient. Zudem liefert die Studie interessante Einblicke in Motivation und Interessenslagen der (angehenden) Bildhauer*innen.

Die Forscherinnen **Wida Rogh, Nicole Berner** und **Caroline Theurer** widmen sich dem in der Kulturellen Bildung häufig ge- und auch missbrauchten Begriff der Kreativität. Anknüpfend an das Forschungsprojekt „Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr“ untersuchen die Autorinnen differenzierte Wirkungszusammenhänge von Kreativität und Kultureller Bildung im Längsschnitt unter Einsatz unterschiedlicher Testverfahren. Kernbestandteil der noch nicht abgeschlossenen Studie bildet ein theoretisches Modell zu spezifischen Wirkungsannahmen Kultureller Bildung auf Kreativität, das zeigt, wie schwierig und komplex eine systematische und belastbare Erforschung solcher Zusammenhänge ist.

Anna Stern und **Andreas Brenne** präsentieren erste Ergebnisse einer videobasierten Fallstudie, die sich räumlichen Phänomenen widmet, um kunstpädagogische Potenziale und die Erweiterung des kindlichen Handlungsraums im Rahmen von Ganztagsbeschulung herauszuarbeiten. Theoretisch rekurren sie dabei auf interdisziplinäre Bezugstheorien, etwa auf soziologische Raumverständnisse, kunst- und

erziehungswissenschaftliche Bestimmungen, das Konzept der Bildungslandschaften sowie jenes der Sozialraumorientierung.

Lässt sich die Annahme, dass Emotionen als wichtiges Element literarischen Verstehens und ästhetischen Erlebens zu begreifen sind, empirisch belegen? Diese Frage steht im Kern des Beitrags von **Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Dietmar Göllitz, Silvia Hasenstab** und **Tobias Stark**. Zur Beantwortung dieser Frage, geben sie einen Einblick in das Projekt „Literarisch stimulierte Emotionalität“ und greifen auf erste Forschungsergebnisse zurück.

Gitta Barthel stellt in ihrem Text aufbauend auf einer empirischen Forschung „Choreografievermittlung als selbstreferentielle Erfahrungspraxis“ vor. Ausgehend von der These zum Reckwitzschen „Kreativitätsdispositiv“ und anknüpfend an die Diskurse der kritischen Kunstvermittlung argumentiert sie für eine Selbstzweckhaftigkeit Kultureller Bildung und gegen deren ökonomische Instrumentalisierung.

Die Ergebnisse einer quantitativ-qualitativen Evaluation des Projektes „Wallraf – der Museumsbus“, der sich an Schüler*innen der Stufen 5 bis 8 richtet präsentiert **Tibor Kliment** in seinem Beitrag. In diesem zeigt der Autor anhand der Studie auf, dass auch zeitlich kurze Programmangebote belegbare Wirkungen hervorrufen können, die insbesondere für jüngere und bildungsschwächere Schüler*innen einen Beitrag zu kultureller Teilhabe leisten können.

Elke Josties setzt sich anhand einer empirischen Studie zu Jugend und Community Music in urbanen Regionen der USA mit dem Begriff und den mit Community verbundenen (transformativen) Wirkungserwartungen in musik-, sozialpädagogischem und politischem Kontext auseinander. Sie differenziert drei „Konnotationen“ von Community und plädiert in ihrem Artikel dafür Künste und Kulturelle Bildung in ihrem sozialen, kulturellen, materiellen und symbolischen Kontext zu betrachten.

Wir danken allen Referierenden der 7. Netzwerktagung für ihr großes Interesse und den Autor*innen dieses Bandes für die gute Kooperation. Wir wünschen uns, dass die Beiträge Anregung sein können für eine kritische, aber produktive Diskussion zur Weiterentwicklung der empirischen Forschung in der ästhetischen Bildung und für eine bessere, reflektiertere Praxis Kultureller Bildung.

Sebastian Konietzko, Sarah Kuschel und Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss
im Juni 2017

1. Perspektiven

Rubén Gaztambide-Fernández

Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma¹

Abstract

Im nachfolgenden Text wird über die Zugänge zur Kulturellen Bildung (arts education) kritisch reflektiert und Überlegungen dazu vorgebracht, welche Rahmenbedingungen für die Forschung zur Kulturellen Bildung relevant sind. Es wird dafür argumentiert den „banalen Empirismus“ zu überwinden, der vielen ‚Mainstream‘-Ansätzen zur Kunst in Bildungskontexten zu Grunde liegt. Demgegenüber wird der Ansatz der kulturellen Produktion als aussichtsreich für Forschung und Praxis der Kulturellen Bildung herausgestellt.

Einleitung

In diesem Vortrag möchte ich einige Überlegungen zum derzeitigen Dilemma der Kulturellen Bildung² an Schulen, insbesondere an öffentlichen Schulen, darlegen. Ich möchte dieses Dilemma sowohl historisch wie auch zeitgenössisch verorten und ein paar Vorschläge anbringen, wie man sich der Frage annähern kann, warum und zu welchem Zweck wir Kulturelle Bildung heute betreiben können und wie wir die Forschung zur Kulturellen Bildung produktiv gestalten können.

Ich sollte an dieser Stelle anmerken, dass mich sowohl eine gewisse Hingabe wie auch eine tiefe Neugier zu diesen Fragen geführt haben. Ich bin vor rund 20 Jahren in diesen Bereich mit der Überzeugung eingetreten, dass Kultur³ und insbesondere die Kulturelle Bildung eine bedeutsame Rolle im sozialen Wandel und der Transformation von ungleichen Verhältnissen spielt. Je mehr ich seitdem über Kultur und ihre Rolle in der Gesellschaft im Allgemeinen und in der Bildung im Besonderen erfahren habe, umso neugieriger und kritischer bin ich geworden – bis zu dem Punkt, an dem ich zu glauben begonnen habe, dass genau dieses Konzept von „Kultur“ (in Anführungszeichen) Bildungsprojekte untergräbt, die sich mit Antidiskriminierung, Entkolonialisierung und anderen Freiheitsprojekten auseinandersetzen.

Dieser Essay ist rund um eine Reihe von Fragen entstanden, die miteinander zusammenhängen und von denen ich denke, dass sie von zentraler Wichtigkeit sind,

1 Aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt von Christina Wegner.

2 „Kulturelle Bildung“ wird im Folgenden durchgängig als Übersetzung des englischen Begriffs „arts education“ verwendet.

3 „Kultur“ wird im Folgenden durchgängig als Übersetzung für die englischen Begriffe „arts“ sowie „culture“ verwendet.

wenn wir effektive Wege für die Einbindung von Kultur in die Bildung ermöglichen wollen, insbesondere dann, wenn es unsere Intention ist, dies auf eine Art und Weise zu tun, bei der wir Ungleichheiten angehen und uns in Projekte zum sozialen Wandel, wie Antirassismus und Antidiskriminierung ganz allgemein und bei Projekten zur Entkolonialisierung und antiimperialistischer Kritik einbringen wollen.

Zuerst möchte ich einige der Fragen zur misslichen Lage der Kulturellen Bildung behandeln und mich damit beschäftigen, warum sich das Feld historisch selbst in einer solch prekären Lage mit Blick auf Bildungsprojekte und Schulbildung befunden hat. Dieses Dilemma hatte bedeutsame Auswirkungen auf die Kulturelle Bildung und ich möchte einige davon herausstellen, um eine Kritik des empirischen Rahmens, der zur Unterstützung der Kultur in der Bildung und zur Förderung der Kulturellen Bildung vorgebracht worden sind, anzubieten. Dann möchte ich einige Fragen zu möglichen alternativen Rahmen und zu einem spezifischen Ansatz von Kunst als kultureller Produktion angehen. Abschließend werde ich wieder auf das Problem zurückkommen, wie manche Konzeptualisierungen von „Kultur“ (wieder in Anführungszeichen) in einen kulturellen Produktionsrahmen passen könnten (vgl. Gaztambide-Fernández 2013).

Gleich zu Beginn möchte ich betonen, dass sich meine Annäherung an diese Fragen auf meine Erfahrungen im und meine Kenntnisse über den Bereich der Kulturellen Bildung insbesondere im Zusammenhang mit Kanada und den Vereinigten Staaten von Amerika stützt. Dennoch glaube ich, dass, obwohl meine Arbeit in diesen Ländern stattgefunden hat und sich auf diese nationalen Kontexte bezieht, sie auch Relevanz für das Feld in anderen nationalen Kontexten hat, und ich hoffe, dass Sie einiges von dem, was ich zu sagen habe, relevant für Ihre jeweilige Situation in Deutschland und anderen Teilen Europas finden. Ich vermute, dass einige der Ideen, die ich hier beschreiben werde, fremd oder unerwartet erscheinen, vielleicht sogar schrill für einige von Ihnen. Bitte bedenken Sie, dass diese Ideen aus einem großen Engagement für die Möglichkeiten der kulturellen Produktion als Teil eines emanzipatorischen und Antidiskriminierungsbildungsprojektes entstanden sind.

Worin besteht das Dilemma der Kulturellen Bildung heute?

Kurz gesagt kann das Problem, dem sich die Kulturelle Bildung heutzutage gegenüberstellt, als Paradoxon der Legitimität beschrieben werden. Als Unterrichtsstoff hat sich die Kultur, zumindest in den USA und Kanada, immer in einer prekären Situation innerhalb des Lehrplans befunden; insbesondere im öffentlichen Schulwesen (vgl. Efland 1990). Dieser letzte Punkt ist wichtig, weil es nicht einfach ist, diesem Dilemma einen Sinn beizumessen – ihren Vorläufern und ihren Auswirkungen – wenn wir nicht erkennen, dass die Situation für die Kulturelle Bildung eher paradox ist.

Beispielsweise ist Kulturelle Bildung eine feste Größe innerhalb der elitären Schulbildung, und obwohl einige Disziplinen mehr Anwendbarkeit haben als andere – und obwohl der Bologna-Prozess die Geisteswissenschaften insgesamt in eine eher prekäre Lage gebracht hat – so bieten die meisten Elite-Universitäten doch noch kulturelle

Disziplinen ohne größere Debatten und Streitigkeiten an. Das liegt daran, dass „Kultur“, seitdem sich dieser Begriff als ein Konzept etablierte, das mit der Aufklärung und dem Humanismus verknüpft ist, immer eine einzigartige Rolle in der Produktion von Wissen spielte und einen hohen Stellenwert für die Eliten einnahm (vgl. Bourdieu 1984; DiMaggio/ Useem 1978). Dies ist auch der Grund, weshalb fast jeder Nationalstaat einige Investitionen in die Ausbildung professioneller Kulturschaffender und in die Institutionalisierung von künstlerisch-kulturellen Praktiken getätigt hat; eine Nation kann keine Nation sein ohne eine entsprechende nationale „Kultur“, die sich in der Arbeit von anerkannten „nationalen“ Kulturschaffenden/Künstler*innen wiederfindet. Wenn wir nun tatsächlich beginnen zu begreifen, dass Kulturelle Bildung schon immer ein berechtigtes Feld von Praktiken innerhalb bestimmter Bildungssphären gewesen ist und dass es historisch die Bedürfnisse bestimmter sozialer Gruppen bedient hat, dann beginnen wir die missliche Lage der Kultur in ihrer eigentlichen und paradoxen Beziehung zur strukturierten Ungleichheit zu verstehen.

Während die Forschung zur Kulturellen Bildung sicherlich Relevanz für viele Bildungsprojekte hat und in der Bildung der Eliten Widerhall findet, so ist sie jedoch im Rahmen von staatlicher Schulbildung in einer Randposition und sucht nach dem Weg ins Innere oder versucht, ihre Relevanz für größere Projekte der Breitenbildung zu rechtfertigen. Selbst wenn die Kulturelle Bildung einen formalen Platz im offiziellen Lehrplan hat, so fehlt es doch oft an Ressourcen und den Lehrern mangelt es an entsprechender Expertise (vgl. Fowler 2001). In Toronto, wo ich arbeite, ist es beispielsweise so, dass, obwohl es offizielle Lehrplanunterlagen zur Kulturellen Bildung in der Grundschule gibt, kulturelle Themen typischerweise oftmals von Lehrern unterrichtet werden, die keine vorherige Ausbildung in diesem Bereich haben und nur selten überhaupt die minimal notwendigen Ressourcen haben, die es braucht, um die Erwartungen zu erfüllen, die das Fachgebiet festgelegt hat. In der Sekundarstufe gibt es einen gravierenden Mangel an Lehrern, die in der Lage sind, adäquaten Unterricht abzuhalten und es gibt ebenfalls einen erheblichen Mangel an Ressourcen (vgl. People for Education 2013). Paradoxerweise und den vorherigen Punkt zur Ungleichheit illustrierend, unterstützt die *Toronto District School Board* (Toronto Schulbehörde) vier öffentliche Sekundarschulen finanziell, die sich auf die prä-professionelle Ausbildung im Bereich der Kultur spezialisiert haben. Die Schüler, die zu dieser Bildung Zugang haben, kommen zu einem unverhältnismäßig hohen Teil aus wohlhabenden Familien europäischer Abstammung

(vgl. Gaztambide-Fernández 2010; Gaztambide-Fernández/ Parekh 2017).

Paradoxerweise wertgeschätzt in der Ausbildung einiger weniger und gleichzeitig ausgeklammert in der Ausbildung der meisten – so ist die Kulturelle Bildung vielfach unzureichend ausgestattet und unterbewertet und die Fachleute auf dem Gebiet sind stets damit beschäftigt, nach Rechtfertigungen zu suchen, um einen Platz für die Kulturelle Bildung in der Breitenbildung und die notwendigen Rahmenbedingungen zu

sichern, um ihre Bedeutung aufrechtzuerhalten und dem Versprechen der Kulturellen Bildung nachzukommen, Bildung zu verbessern (vgl. Davis 2005).

Ich vermute, dass die Kulturelle Bildung im deutschen Schullehrplan in einer nicht annähernd so schlechten Position ist, wie es in den USA und in Kanada der Fall ist, wo wir bis zu einem gewissen Maße noch immer den populistischen Argwohn des 19. Jahrhunderts gegenüber Kultur vorfinden können. Die jüngste Initiative „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mag eine gute Veranschaulichung dieses Unterschieds sein. Daher nehme ich an, dass ähnliche Fächerhierarchien bestehen bleiben werden und dass die Kulturelle Bildung auch künftig für ihre Daseinsberechtigung kämpfen muss. Auf die Gefahr hin zu stark zu verallgemeinern, vertrete ich die Meinung, dass es das Dilemma der Kulturellen Bildung ist, wie sie sich selbst rechtfertigt, indem man zeigt, dass sie eine Rolle in der Schulbildung spielen muss. Im Großen und Ganzen werden diese Rechtfertigungen durch die Sprache ummantelt, die ich anderweitig als „die rhetorischen Effekte“ (Gaztambide-Fernández 2013) bezeichnet habe, in welchen etwas mit „Kultur“ bezeichnet, als etwas konstruiert wird, das einen „Einfluss“ auf etwas anderes hat – seien es kognitive Fähigkeiten, ästhetisches Empfinden oder sogar die Einstellung der Bürger (hier könnte „Kultur macht Stark“ eine gute Veranschaulichung sein). Kurz gesagt ist es der Sinn und Zweck der Kulturellen Bildung, Menschen – also Schüler – besser zu machen; es ist ein Verbesserungsprojekt. Das Dilemma der Kulturellen Bildung heute ist das Problem, beweisen zu müssen, dass sie Menschen besser machen kann, und die Grundprobleme der Forschung zur Kulturellen Bildung basieren für gewöhnlich auf dem Problem von Auswirkungen.

Warum steckt die Kulturelle Bildung in diesem Dilemma?

Zunächst lässt sich diese Frage ganz eindeutig beantworten: Der Herausforderung, die Menschen besser zu machen, muss sich nicht allein die Kulturelle Bildung stellen, sondern auch die Bildung. Wir unterrichten unsere Kinder, weil wir sie als unfertige Subjekte ansehen, die eine angemessene Führung und Ausbildung benötigen, um produktive (und vielleicht sogar „glückliche“) Bürger zu werden. Wir unterrichten die Kinder auch, weil wir gelehrige Körper⁴ brauchen, weil wir arbeitsfähige Bürger brauchen, weil wir uns reproduzieren wollen – kurz: Wir erziehen unsere Kinder, weil wir akkulturieren wollen. Und somit sitzt die Kulturelle Bildung in der Bredouille; sie muss beweisen, dass sie all dies und sogar mehr erbringen kann. Das ist auch der Grund, warum Herausforderungen und aktuelle Trends in der Forschung zur Kulturellen Bildung häufig Herausforderungen und Trends aus der Bildungsforschung breiter spiegeln, einschließlich beispielsweise der aktuellen Bewegung hin zur Neurobiologie.

Wenn man aber dem weitergefassten Thema der Bildung die ganze Schuld an dem Dilemma der Kulturellen Bildung gibt, lässt man einen wichtigen historischen

4 Diese Formulierung ist natürlich ironisch zu verstehen.

Aspekt außer Acht. Seit ihren Anfängen im 17. Jahrhundert war Kulturelle Bildung immer ein zivilisierendes Projekt der Enkulturation, basierend auf der Überlegenheit der europäischen Zivilisation und der Unterlegenheit des rassistisch definierten „anderen“, wie in dem herausragenden historischen Werk von Carmen Mörsch (vgl. Mörsch 2017) dargelegt. Dabei wurde „Kultur“ immer als Eigentum der europäischen Zivilisation angesehen, und als solche wurde sie bei Kolonialunternehmungen immer als Aufhänger für das Schreckgespenst des „Anderen“ hergenommen. Bei derartigen Unternehmungen diente Kultur als Ausdruck der rassistischen Überlegenheit, und somit wurde Kulturelle Bildung als ein Projekt ausgelegt, das den eroberten Völkern das Glück der europäischen Zivilisation brachte (vgl. Mignolo 2003; Wynter 2003).

Ich möchte darauf hinweisen, dass hier eine merkwürdige metonymische Auslassung dazu geschieht, wie sich Kulturelle Bildung in ihrer eigenen Logik verfängt und warum sie sich in dem derzeitigen Dilemma befindet. Da das Konzept von „Kultur“ als Metonymie für alles Gute und Schöne steht (auf einzigartige Weise nach Matthew Arnold) sowie für die angenommene Fähigkeit der europäischen Kultur zur Schönheit, entwickelt sie sich in ihrer scheinbar harmlosen Enkulturation, im Gegensatz zu roher Gewalt. Diese Perspektive lässt die Besonderheit der Kolonialprojekte aus und bringt Kulturelle Bildung wieder in den Kontext der Bildung als besondere Form der Verbesserung. Hier jedoch sind die Bezugsgrößen andere. Die Kulturelle Bildung ist nun nicht mehr für die Enkulturation des rassistisch anderen verantwortlich und muss nun andere Versprechungen finden, hauptsächlich, dass sie Schüler zu besseren Bürgern machen kann, mit einem besseren Sinn für Ästhetik und sogar, wenn wir dem Hype Glauben schenken, klüger und mit einem besseren Verständnis für Mathematik. Dabei wird „Kultur“ als eine Substanz ausgelegt, eine Art „Ding“ oder „Praktik“, die mit bestimmten Ergebnissen an den Schülern angewandt oder ihnen injiziert wird (vgl. Gaztambide-Fernández 2013). Und hier findet sich die zeitgenössische Forschung zur Kulturellen Bildung in der schwierigen Lage eines banalen Empirismus.

Welche Auswirkungen hat dieses Dilemma auf die Forschung zur Kulturellen Bildung?

Um die Auswirkungen des Dilemmas zu verstehen, ist es von großer Bedeutung, zwischen Szientismus (oder, wie ich es hier nenne, „banalen Empirismus“) und einem allgemeineren und offeneren Verständnis von Empirismus zu unterscheiden. Später werde ich noch genauer darauf eingehen, dass ich nicht gegen Empirismus bin (obwohl ich für die Kritik an und die Beschränkungen von empiristischen Projekten empfänglich bin und sie verstehe). Zweifelsohne spiegeln meine Ansichten zu kultureller Produktion als empirischer Rahmen ein pragmatisches und interpretatives Verständnis des Empirismus. Ich möchte hier die Wege aufzeigen, auf die das Dilemma der Kulturellen Bildung in Gestalt von einer Hinwendung zum Szientismus, oder banalen Empirismus, geführt hat, welcher die Forschung zur Kulturellen Bildung seit ihren Anfängen durchdrungen hat (vgl. Hyslop-Margison/ Naseem 2007).

Dieser banale Empirismus ist durch zwei verwandte Logiken gekennzeichnet: die substanzialistische und die sukzessionistische. Diese miteinander verbundenen Logiken sind, was dem Positivismus wesentlich ist, von einer szientistischen Perspektive auf Bildung geprägt, die Individuen (oder Schüler) als Studienobjekte behandelt und die die Bildung als Prozess zum Beibringen (oder, um es mit Freire zu sagen, zum „Deponieren“) von Wissen und zur Formung individuellen Verhaltens ansieht. Diese Perspektive stellt die Bildung eher als individuellen denn als sozialen Prozess dar und strebt an, Bildungserfahrung aus dem sozialen Kontext zu entfernen, um den richtigen „Input“ zu isolieren und zu steuern, um so die erwünschten „Ergebnisse“ zu bestimmen und vorherzusagen. Es würde hier den Rahmen sprengen, eine gründliche Kritik an dieser Perspektive auf Bildung zu üben – was andere aber bereits getan haben (vgl. Taubman 2010). Stattdessen möchte ich darauf hinweisen, dass die Forschung zur Kulturellen Bildung diesen banalen Empirismus zu ihrem eigenen Nachteil adaptiert hat.

Zunächst verlangt die substanzialistische Logik, dass Kulturelle Bildung „Kultur“ als Gegenstand deutet, als Substanz, die mit den gewünschten Ergebnissen in Bildungskontexte und -erlebnisse eingefügt oder injiziert werden kann (vgl. Galloway 2009). Es ist auch die Logik, mittels derer einige Forscher versuchen, als „kulturell“ erachtete Erlebnisse oder die Weltanschauungen derer, die als „Kulturschaffende“ angesehen werden (als wäre diese Weltanschauung anders als das sozial entwickelte Etikett selbst), zu analysieren und zu beschreiben, um Variablen zu isolieren und Verhaltensweisen und Einstellungen, die gefördert oder verbessert werden sollen, zu ermitteln. Wie bereits angeführt, ist „Kultur“ jedoch kein Gegenstand, der in bestimmte Umstände eingefügt werden kann oder der aus seinem sozialen Kontext gelöst werden kann, um studiert und in seine Bestandteile zerlegt zu werden. „Kultur“ versteht sich eher als eine Menge von Diskursen oder Ideen und Gedankengängen, die bestimmte Praktiken und Objekte danach kategorisieren, ob sie das Etikett verdienen.

Ich möchte nun kurz auf meine vorherige Referenz zur metonymischen Rolle des Konzepts der „Kultur“ zurückkommen. Als Synekdoche für europäische Zivilisation steht „Kultur“ für alles „Gute“ und „Schöne“ (und darunter, wenn auch in Bildungsprojekten meist ausgelassen, liegt die rassistische Ideologie der europäischen kulturellen Vorherrschaft, worauf ich später noch zurückkommen werde). Diese Ansicht nach Matthew Arnold basiert darauf, die „Kultur“, und damit sämtliche Objekte und Praktiken, die zu den Glücklichen gehören, die unter diesen Diskurs fallen, als Substanzen einzufassen, die für Bildungsprojekte mobilisiert werden können, um Bildungsergebnisse zu fördern oder zu verbessern; mal durch Übertragung, und mal durch Umwandlung (vgl. Davis 2005). Auch wenn – ich würde sogar sagen: gerade wenn – sie als „um ihrer selbst willen“ als wertvoll angesehen wird, wird die Kultur so ausgelegt, dass sie die Fähigkeit hat, bessere menschliche Subjekte zu ernten – auszubilden –, die fähiger sind zur und ein besseres Verständnis haben für Schönheit, die vielleicht zivilisierter, aber tatsächlich europäischer sind (und natürlich sind die