

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, Eliana Schüler (Hrsg.)
Subjekte Kultureller Bildung

KULTURELLE BILDUNG /// 67

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]

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.

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, Eliana Schüler (Hrsg.)

Subjekte Kultureller Bildung

Empirische Forschung zu Bildungsprozessen
in Tanz, Theater und Performance

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

Das dieser Publikation zugrunde liegende Verbundprojekt „transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1609A/01JK1609B in der Förderlinie „Forschungsvorhaben zur Kulturellen Bildung“ gefördert und die Publikation durch selbige Mittel teilfinanziert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Des Weiteren konnte die Publikation durch Mittel der Forschungsförderung der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und des Instituts für Performative Künste und Bildung realisiert werden.

Wir bedanken uns herzlich für die Förderung dieser Publikation.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Lektorat: Daniela Kaufmann
Coverbild: © Nele Rennert

ISBN 978-3-86736-467-6
eISBN 978-3-86736-625-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2021
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Dank 7

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, Eliana Schüler
Subjekte Kultureller Bildung
Eine Positionierung zur Einleitung 9

SUBJEKTE – BILDUNGSBEGRIFFE – HEURISTIKEN

Joachim Ludwig
Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-,
Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik 37

Sarah Thomsen
Lernen und Bildung vor dem Hintergrund der Dokumentarischen Methode
und der Kritischen Subjektwissenschaft 55

Sarah Kuschel
Kulturbegriffe und kunstspezifische Ansätze in der qualitativen Forschung
Kultureller Bildung – am Beispiel bildnerischen Gestaltens Erwachsener 75

Torsten Meyer
Ein neues Sujet für die Ästhetische Bildung
Topologischer Versuch 85

SUBJEKTE – BILDUNG – ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG

Gabriele Weiß
Ästhetische Erfahrungen
Ihre differenten Formen, Dimensionen, Verständnisweisen und die
{Un-}Möglichkeiten ihrer Bildung 101

Kathrin Borg-Tiburcy
Zum Verhältnis ästhetischer und pragmatischer Weisen der Selbst-
und Weltkonstituierung
Ein Kommentar zum Beitrag von Joachim Ludwig 115

Matthias Haenisch, Marc Godau
Das Interview als ästhetische Kommunikation
Zur Frage des empirischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen 129

Sabine Grosser
Empirische Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen?
Anmerkungen zum Beitrag von Matthias Haenisch und Marc Godau 147

SUBJEKTE – PROBE – PRAKTIKEN

Dorothea Hilliger
Performative Projekte als Trainingsfelder des Subjekts 163

Ulrike Hentschel
**Making-of – oder: Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse
produktionsorientiert fassen?** 177

Anne Hartmann, Lennard Walter
„Was richtig Gutes machen“
Einblicke in die Rekonstruktion von Positionierungen und Aushandlungsprozessen
künstlerisch-pädagogischer Akteur_innen in Tanz, Theater und Performance 189

Eliana Schüler
Möglichkeitsräume re-konstruieren
Herausforderungen für die empirische Untersuchung von Lehr-Lern-
Verhältnissen in theaterpädagogischen Probenprozessen 205

Katarina Kleinschmidt
Zur Spezifik des „Gegenstands Tanz“?
Reflexionen zu einer Bildungsprozessforschung in Proben
am empirischen Beispiel von Max 221

Autor_innen 235

Dank

Diese Publikation sowie das zugrunde liegende Forschungsprojekt wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell ermöglicht.

Der vorliegende Sammelband lebt von den kritischen Kommentaren der eingeladenen Autor_innen. Ihnen allen danken wir für ihre Beiträge zur hier abgebildeten Diskussion und die kritischen Impulse zu unserer Forschung.

Dank gilt außerdem den Projektleiter_innen Prof. Dr. Dorothea Hilliger und Prof. Dr. Joachim Ludwig für das Vertrauen, die Herausgabe dieses Buches an uns zu übergeben. Dadurch ist für uns ein Freiraum entstanden, um den Band aus unseren disziplinären Verortungen zu denken.

Allen Kolleg_innen aus transform sei für das gemeinsame Forschen und die gegenseitigen Impulse herzlich gedankt: Matthias Haenisch, Dr. Marc Godau, Dr. Sarah Thomsen und Henry Utech. Wesentliche Unterstützung hat das Forschungsprojekt dabei auch von den studentischen Mitarbeiter_innen Lennard Walter, Nele Rennert, Kathrin Bonhardt und Anika Bentin (Hochschule für Bildende Künste Braunschweig) sowie Elisa Wüstenhagen, Sebastian Seidler, Hannah Gumberger und Hannah Göpfert (Universität Potsdam) erhalten.

Besonderer Dank gilt allen Projekten, die wir im Rahmen von transform forschend begleiten durften, sowie all unseren Interviewpartner_innen.

Für das umsichtige Lektorat des Buches danken wir Daniela Kaufmann. Ludwig Schlump vom kopaed-Verlag sei für die geduldige Betreuung des Veröffentlichungsprozesses gedankt. Und nicht zuletzt danken wir dem Beirat der Schriftenreihe „Kulturelle Bildung“, in deren Rahmen unser Band erscheint.

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt und Eliana Schüler

Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, Eliana Schüller

Subjekte Kultureller Bildung

Eine Positionierung zur Einleitung

Das Feld der Kulturellen Bildung boomt und hat zu einer wachsenden Ausdifferenzierung der praktischen Formate geführt. Damit einhergehend ist eine inzwischen fast unüberschaubare Vielzahl an Publikationen und theoretischen Zugängen aus so diversen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Theater-, Tanz- und Musikwissenschaft sowie Theater-, Tanz- und Kunstpädagogik entstanden (um nur einige zu nennen).¹ Treten innerhalb dieser Disziplinen die diversen theoretischen Zugänge in vielfältige Beziehungen, so generieren besonders die kunstbezogenen Wissenschaften, die Theorie und künstlerische Praxis verbinden, ganz unterschiedliche Formen der Wissensproduktion wie Didaktiken, künstlerische Forschung, qualitativ-empirische Forschung, Praxisreflexionen etc.

Ziel dieses Sammelbands ist es, exemplarisch verschiedene Zugänge und Positionen dieses Forschungsfelds in einen möglichst produktiven und durchaus kontroversen Austausch zu bringen, um sie für die qualitativ-empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance fruchtbar zu machen. Überdies sollen neue Verbindungslinien im Spannungsfeld von Theorie und Praxis geschaffen werden. Sowohl innerhalb theaterpädagogischer als auch tanzwissenschaftlicher Forschungsansätze sind solche Verbindungen zwischen Theorie und Praxis seit jeher von zentraler Bedeutung für die Formierung der Fächer (vgl. Quinten/Schroedter 2016, Pinkert et al. im Erscheinen). In diesen Kontexten überwiegen konzeptionell-didaktische Veröffentlichungen und Praxisreflexionen (vgl. unter anderem Klinge 2010, Fleischle-Braun 2012, Klepacki/Zirfas 2013, Eger/Klinge 2015, Hentschel 2016, Hilliger 2018). Hier gilt es, die Komplexität künstlerischen Wissens zu berücksichtigen und die politischen, subversiven und kritischen Dimensionen künstlerischer Verfahren und Arbeitsweisen mit einzubeziehen.

Das Anliegen, diesen komplexen Dimensionen künstlerischer Verfahren und künstlerischen Wissens auch in der qualitativ-empirischen Forschung Rechnung zu tragen, ist in jüngerer Zeit gewachsen – dezidiert auch aus den jeweils auf die Künste bezogenen Wissenschaften.² Innerhalb dieses Kontextes, Bedürfnisses und Anspruchs verortet

-
- 1 Beispielhaft zeigt sich das unter anderem in den Publikationen der Reihe „Kulturelle Bildung“ des kopaed Verlages, in deren Rahmen auch dieser Band veröffentlicht ist, sowie in der Wissensplattform „Kulturelle Bildung Online“.
 - 2 Zu nennen sind hier außerdem empirische Forschungsprojekte und zugehörige Publikationen wie aktuelle Projekte aus der Förderlinie „Forschungsvorhaben zur Kulturellen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF): Pürgstaller et al. 2020, Stern et al. 2020, Althans et al. 2020; des Weiteren: Hardt/Stern 2011, 2019, Barthel 2017, Kleinschmidt 2017, 2019, Westphal et al. 2018, Spahn et al. 2019, Zühlke et al. 2019, Gruber et al. 2020. Zudem gibt es immer mehr diskursanalytische und diskriminierungskritische Arbeiten, die das Forschungs- und Praxisfeld der Kulturellen Bildung kritisch befragen (vgl. Mörsch 2018, Kup 2019, Baitamani et al. 2020).

sich auch das diesem Sammelband zugrunde liegende Forschungsprojekt *transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten*.

Denn trotz des erwähnten Booms von Theater-, Tanz- und Performanceprojekten in der kulturellen Bildungspraxis hat es bisher wenige systematische qualitativ-empirische Untersuchungen gegeben (vgl. exemplarisch Karl 2005, Reinwand 2008, Freytag 2011, Domkowsky 2011, Willenbacher 2016). Nach wie vor liegt ein großer Schwerpunkt der empirischen Forschung in der Kulturellen Bildung auf Wirkungs- und Transferforschung mit Blick auf außerfachliche bildende Wirkungen wie kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen.³ Diese Schwerpunktsetzung wird unter anderem durch die großen Förderlinien getragen, insbesondere durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), aber auch durch private Stiftungen wie die Stiftung Mercator sowie den Rat für Kulturelle Bildung e. V.⁴ Diese ermöglichen aktuell eine umfassende Förderung, sie müssen dabei jedoch nicht zuletzt auch bildungspolitischen Versprechungen und Herausforderungen begegnen.

Eine solche Fokussierung von Forschung ist sowohl in Bildungs- und Lernforschung als auch in den auf die Künste bezogenen Wissenschaften bzw. Didaktiken scharf kritisiert worden (vgl. Reinwand-Weiss 2020/2018). Diese Kritik speist sich – aus der Bildungstheorie gedacht – aus einem kompetenz- und zweckorientierten Lernbegriff (vgl. unter anderem Thompson 2017, Fuchs 2017).⁵ Aus diversen kunstdidaktischen Zugängen heraus wird vor allem die Instrumentalisierung der Künste zugunsten der Vermittlung bestimmter vorab festgelegter Inhalte bemängelt (vgl. Hentschel 2007, 2008, Freytag 2011, Klinge 2014, Hentschel/Hilliger 2016, Pinkert/Hentschel 2017, Pazzini 2018, Kup 2019). Die hier vorgebrachten Einwände betreffen auch das Verfehlen der Komplexität und Offenheit von künstlerischen Arbeitsweisen und Rezeptionspotenzialen, das mit einer Instrumentalisierung der Künste einhergeht. Kritische Stimmen aus Bildungswissenschaften, Künsten, Kunstwissenschaften und -didaktiken konvergieren in dem Argument, dass die in Transfer- und Wirkungsforschung implizierten Lern- und Vermittlungsbegriffe als verkürzt und komplexitätsreduzierend bewertet werden müssen.

Sowohl aktuelle kulturwissenschaftlich orientierte Praxisforschungen als auch qualitativ-empirische Forschungen versuchen, diesen Tendenzen und Desiderata zu begegnen: Zum einen soll das Spezifische von unterschiedlichen künstlerischen Praktiken Beachtung finden, indem deren Eigenarten und Komplexität untersucht werden, zum anderen werden die verschiedenen an der Praxis beteiligten Subjekte (Teilnehmende, Projektleitende, Institutionen) in den Fokus gerückt. Erst eine solche qualitativ-empirische Forschung, die über das Messen von Kompetenzen und Transferwirkungen hinausgeht, stattdessen Bildungsprozesse der teilnehmenden Subjekte in den Blick rückt und dabei

3 Vgl. für einen Überblick Rittelmeyer 2012, Liebau/Jörissen/Klepacki 2014, Konietzko/Kuschel/Reinwand-Weiss 2017.

4 Vgl. dazu unter anderem Kastner et al. 2020, Reuter et al. 2020, Chantah et al. 2020, Frick et al. 2020 sowie Projekte des Forschungsfonds Kulturelle Bildung des Rats für Kulturelle Bildung aus den Jahren 2015 bis 2017 sowie 2018 bis 2021 unter <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/forschung>

5 Auch praxeologische bzw. subjektivierungstheoretische Positionen äußern mehr oder weniger explizit Kritik an einem kompetenzbasierten Lernbegriff, vgl. Alkemeyer/Budde/Freist 2013, Ricken/Casale/Thompson 2019.

gleichzeitig das Wissen der künstlerischen Praktiken spezifiziert, wird dieser von vielen Seiten postulierten und erklärten Komplexität von Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance gerecht.

transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten

In dem hier beschriebenen disparaten Feld der Forschung zu Kultureller Bildung verortet sich auch das interdisziplinäre Forschungsprojekt transform – Transformative Bildungsprozesse in performativen Projekten. Es versammelt Positionen aus Erziehungswissenschaft, den kunstbezogenen Wissenschaften wie Musik- und Tanzwissenschaft sowie Theater- und Musikpädagogik. Aus den sich daraus ergebenden interdisziplinären Perspektiven untersuchte transform Bildungsprozesse von Teilnehmenden an Tanz-, Theater- und Performanceprojekten.⁶ Diese künstlerischen Projekte wurden in den beiden Teilen des Forschungsverbunds aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: Während das Team der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (HBK)⁷ im Teilprojekt „Künstlerisch-pädagogische Akteure“ die Selbstverständnisse der künstlerisch-pädagogischen Akteur_innen zu rekonstruieren suchte, lag der Fokus an der Universität Potsdam⁸ im Teilprojekt „Transformationsprozesse“ auf der Rekonstruktion der Bildungsprozesse der Teilnehmenden. In der Rekonstruktion von Bildungsprozessen wurden deren Welt- und Selbstverständigungen in Hinblick auf Möglichkeiten untersucht, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern. Zudem galt es, die Umstände und genauen Arten und Weisen zu erforschen, unter denen die Teilnehmenden Transformationsprozesse ihrer Welt- und Selbstverhältnisse in den Projekten durchlaufen. Unter dieser letzten Frage wurden vor allem die spezifischen Probenprozesse in den Blick genommen. Für das Forschungsvorhaben wurden möglichst kontrastierende Projekte im Bereich Tanz, Theater und Performance ausgewählt, um die Diversität des Feldes im Forschungsdesign abzubilden: Sie waren in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen situiert wie unter anderem Stadt- und Staatstheatern, Produktions- und Spielstätten der freien Szene, Museen, Community Theatre und soziokulturellen Zentren sowie Kooperationen mit Schulen; sie adressierten verschiedene Altersgruppen (Jugendliche, Erwachsene) bzw. fanden altersübergreifend statt und wurden von Projektleitenden mit diversen Berufsbiografien geleitet. In allen Projekten erfolgte eine gemeinsame Stückentwicklung ausgehend von jeweils spezi-

6 Das Projekt transform wurde im Rahmen der Förderlinie „Forschungsvorhaben zur Kulturellen Bildung“ des BMBF von Dezember 2016 bis November 2019 gefördert. Es ist ein Verbundprojekt zwischen der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam und dem Institut für Performative Künste und Bildung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.

7 Das Team der HBK Braunschweig bestand aus der Projektleitenden Prof. Dr. Dorothea Hilliger sowie der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Anne Hartmann.

8 Das Teilprojekt an der Universität Potsdam wurde von Prof. Dr. Joachim Ludwig geleitet. Als wissenschaftliche Mitarbeiter_innen waren beteiligt: Dr. Marc Godau (12/2016 bis 09/2017), Matthias Haenisch (12/2016 bis 09/2017), Dr. Katarina Kleinschmidt (11/2017 bis 06/2019), Eliana Schüler (04/2017 bis 11/2019), Dr. Sarah Thomsen (04/2018 bis 11/2019) und Henry Utech (12/2016 bis 03/2017).

fischen Themen, Inhalten und/oder biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden, sie unterschieden sich jedoch hinsichtlich der spezifischen künstlerischen Arbeitsweisen.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge von Joachim Ludwig, Dorothea Hilliger, Matthias Haenisch und Marc Godau sowie der drei Herausgeberinnen Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt und Eliana Schüler. Diese Artikel werden durch eingeladene Autor_innen über ein critical-friend-Prinzip in einen kritischen Dialog mit anderen Theoriepositionen und Forschungsansätzen im Feld der Kulturellen Bildung gebracht. Der Band ist ein gemeinsames Arbeitsergebnis der beiden Teilprojekte und wird von uns drei – inzwischen ehemaligen – wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen herausgegeben, die sich in Theaterpädagogik bzw. Tanzwissenschaft verorten. Entsprechend dieser disziplinären Einordnung haben wir für die Struktur des vorliegenden Bandes ausgewählte Schwerpunkte gesetzt, die nachfolgend mit Bezug auf die Verständigungsprozesse innerhalb von transform vorgestellt werden.

Interdisziplinäre Diskussionen und ‚blinde Flecken‘

Mit den unterschiedlichen disziplinären Verortungen innerhalb des Forschungsprojekts transform waren heterogene Theorieansätze und Wissensformen in Bezug auf den gemeinsamen Forschungsgegenstand der Bildungsprozesse und -potenziale von Tanz, Theater und Performance verbunden. Wir halten es an dieser Stelle für gewinnbringend, ausgewählte Aspekte dieser interdisziplinären Verständigungsprozesse nachzuzeichnen, da sie über transform hinaus auf zentrale Fragen und Positionen im Forschungsfeld der Kulturellen Bildung verweisen. Ein Ziel dieses Sammelbandes ist es, diese für das Feld konstitutiven unterschiedlichen Positionen, Perspektiven und Erkenntnisinteressen sichtbar zu machen und in einen produktiven Dialog zu bringen. Die Diskussionen bildeten somit nicht nur einen wesentlichen Aspekt der Arbeit in transform, vielmehr halten wir sie für symptomatisch für das Forschungsfeld Kultureller Bildung, das durch die Vielfalt der Disziplinen geprägt ist. Die Verständigungsprozesse waren in besonderem Maße dafür konstruktiv, sich durch die unterschiedlichen Zugänge der Komplexität des Gegenstands anzunähern.⁹

Wo verorten verschiedene Zugänge zur (empirischen) Forschung das spezifische Bildungspotenzial der Künste? Welchen Definitionen von Kulturell-Ästhetischer Bildung folgen sie jeweils? Diese Fragen erfordern eine Positionierung dazu, inwiefern Kulturell-Ästhetische Bildung als eine allgemeine Wahrnehmungslehre oder als eine spezifische Auseinandersetzung mit Kunst verstanden wird.¹⁰ Diesbezügliche Differenzen traten während des Forschungsprojekts transform beispielsweise in Diskussionen zutage, in denen es um das Verhältnis von Kunst und Bildung ging. Hier wurde innerhalb von

9 In diesem Sinne handhaben die Autor_innen die Groß- und Kleinschreibung von Begriffen wie Kulturelle Bildung und Ästhetische Erfahrung unterschiedlich. Da die Entscheidung über diese Schreibweisen bei den Autor_innen selber liegt, haben wir dort nicht eingegriffen und dies nicht vereinheitlicht.

10 Vgl. Reinwand 2012 für eine Differenzierung der Begriffe Ästhetische Bildung, Künstlerische Bildung und Kulturelle Bildung sowie die entsprechenden Schwerpunktsetzungen.

transform eine Position deutlich, nach der Kunst „aufgrund der in ihr symbol- und zeichenhaft enthaltenen, verdichteten menschlichen Erfahrungen ein besonders gutes Mittel dar[stellt], um Wahrnehmung und Geschmack zu schulen und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, den Kern jeder ästhetischen Bildung“ (Reinwand 2012, S. 110). Ein solches Verständnis von Ästhetischer Bildung zeigt sich exemplarisch im Beitrag von Joachim Ludwig in diesem Band.

Eine etwas andere Definition Ästhetischer Bildung setzt an den spezifischen Verfahrensweisen der jeweiligen Kunstformen an (vgl. unter anderem Hentschel 2010/1996, 2016, Sack 2011, Westphal 2012, Hilliger 2018). Hier schließen insbesondere die theaterpädagogischen Forschungsperspektiven innerhalb des Projekts an (vgl. zum Beispiel die Beiträge von Hilliger und Schüler in diesem Band) oder sie erweitern den Fokus auf künstlerische Verfahren, indem sie aus einer auf ethnografischen Methoden basierenden Forschung heraus für eine Untersuchung künstlerischer Alltagssituationen des Probens argumentieren (vgl. Kleinschmidt in diesem Band).

Mit der Wahl der Definitionen Ästhetisch-Kultureller Bildung ist somit die Frage verbunden, inwiefern sich die Forschung eher an den einzelnen Subjekten und ihren Prozessen orientiert oder den Fokus auf die Praktiken und jeweiligen künstlerischen Verfahrensweisen richtet. Auch diese Thematik erscheint uns symptomatisch für bisherige empirische Forschungen im Feld Kultureller Bildung. Sie wurde innerhalb von transform meist implizit anhand von Diskussionen über die Art und Weise der Datenerhebungen deutlich.¹¹ Diese Debatten verwiesen sowohl auf unterschiedliche Fokusse im Erkenntnisinteresse als auch auf die Frage, wo innerhalb von Tanz, Theater und Performance das Bildungspotenzial angesiedelt wird. Soll beispielsweise rekonstruiert werden, was besondere Erfahrungen für die Teilnehmenden waren, besonders irritierende, andere Momente, die die Teilnehmenden selbst als wichtig und herausgehoben ansehen? Das setzt voraus, dass davon ausgegangen wird, dass Bildung in erster Linie durch Störungen, Irritationen oder gewaltige Veränderungen der eigenen Ordnungen, also besonders ereignishaftige Momente ausgelöst wird. Das Erkenntnisinteresse liegt dann vor allem auf den biografischen Prozessen oder situativen Deutungen der Teilnehmenden an künstlerischen Bildungsangeboten und deren Transformationsprozessen, die über Interviews erhoben werden. Oder sollen Situationen, Konstellationen und konkrete Verfahrensweisen innerhalb der Projekte rekonstruiert werden, um Bildungspotenziale der künstlerischen Praktiken und auch alltäglicher Situationen in Angeboten Kultureller Bildung zu untersuchen? Oder wird versucht, Korrelationen aus Bildungsangeboten und Erfahrungen bzw. Bildungsprozessen der Teilnehmenden herzustellen, um Schnittstellen der Subjekte und Praktiken zu beforschen?

Diese Diskussionen anhand methodischer Fragen verwiesen so immer auch auf theoretische Positionen bzw. disziplinspezifische Paradigmen, nachzuvollziehen in den verschiedenen Beiträgen aus transform (vgl. Haenisch/Godau, Hilliger, Kleinschmidt, Schüler und Ludwig in diesem Band). Sie betrafen unter anderem das Verhältnis von

11 Vgl. für einen Überblick über unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Methoden in der Forschung zur Kulturellen Bildung unter anderem Fink/Hill/Reinwand-Weiss 2015 und Timm et al. 2020.

künstlerisch-pädagogischer Praxis und Bildungsprozessen, wie in den zuvor aufgeführten Fragen ansatzweise greifbar wird. Darüber hinaus wurden bei den Debatten in transform divergierende Bildungsbegriffe sichtbar. So rückten beispielsweise bei der Beobachtung von alltäglichen Situationen und Praktiken des Probens auch langsamere, weniger einschneidende Veränderungen bei den Teilnehmenden in den Blick, die über längere Zeiträume verliefen und sich selten durch Irritationen oder Störungen der gewohnten Routinen zeigten – eine Art Paradigma vieler Bildungstheorien. Differenzen bestanden dabei allerdings nicht nur zwischen den verschiedenen Disziplinen. Auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Positionen in transform variierte die Einstellung, wie nah die Untersuchung an den Transformationsprozessen der Einzelnen bleibt und sie auf Marker für ästhetische Erfahrungen (Zeitlichkeit und flow-Erlebnis, Gewähr- bzw. Bewusstwerden des Alltags, Erwähnung des eigenen Körpers) hin befragt¹² oder inwiefern eher milieuspezifische Kategorien aus den Erfahrungen der Einzelnen gebildet werden sollen (vgl. dazu die Beiträge von Ludwig und Thomsen in diesem Band).

Die jeweiligen Definitionen einzelner Begriffe und der Fokus auf unterschiedliche Aspekte von Bildungsprozessen hängen stark mit den Figurationen und internen Abgrenzungslinien der Disziplinen zusammen. Indem nicht alle Mitglieder von transform denselben Paradigmen bzw. einem Paradigma nicht im selben Maße verpflichtet waren, konnten die Diskussionen einerseits Legitimationsdiskurse und (interne) Abgrenzungslinien der Fächer und somit potenziell ‚blinde Flecken‘ der eigenen Forschungszugänge verdeutlichen. Andererseits zeigten sich auch gemeinsame Abgrenzungslinien. Greifbar wurden beispielsweise Negativität und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrung als zentrale Legitimationsmuster von qualitativer Forschung. Die Nichtmessbarkeit ästhetischer Erfahrung dient dann auch der Abgrenzung zu quantitativen Forschungsansätzen. Auf diese Weise boten die interdisziplinären Verständigungsprozesse also auch das Potenzial, eigene Legitimationsmuster der Forschungsparadigmen zu reflektieren.

Ein weiteres Ergebnis des Verständigungsprozesses war es, tanz- und theaterwissenschaftliche bzw. -pädagogische Theoriebildungen zu befragen. In den Kunstwissenschaften etwa findet sich eine Tendenz, die Künste über die Transgression von sozialen Ordnungen zu bestimmen (vgl. Brandstetter/Wulf 2007). Viele tanz- und theaterpädagogische Positionen fassen das spezifische Bildungspotenzial von Tanz, Theater und/oder Performance im Anschluss an ein solches Kunstverständnis (vgl. Westphal 2012, Hilliger 2018). Folgt die Theoriebildung also beispielsweise Künstler_innentheorien (vgl. Hentschel 2010/1996, Sack 2011), besteht die Herausforderung darin, durch empirische Forschung Mythenbildungen und hegemoniale Diskurse der eigenen Fächer kritisch zu befragen (vgl. Kleinschmidt 2018, Kup 2019).

Je nach den Desiderata der jeweiligen Fächer traten durch die interdisziplinären Verständigungen grundlegende Fragen hervor wie: Was wollen wir mit der jeweiligen Forschung sichtbar machen? Was wollen wir legitimieren? Was kritisieren?

12 Autor_innen wie Bernd Kleimann (2002) und Georg Peez (2003) systematisieren Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung und nutzen sie – wie Peez – als Marker für die empirische Erforschung ästhetischer Erfahrung.

Logik und Aufbau des Buches – zum Prinzip der critical friends

Ziel dieses Sammelbands ist es, exemplarisch verschiedene Positionen innerhalb des Forschungsfeldes in einen möglichst produktiven und durchaus kontroversen Austausch zu bringen, um sie für die (qualitativ-empirische) Untersuchung von Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance fruchtbar zu machen.

Ausgehend von den theoretischen und methodischen Zugängen und ersten Ergebnissen des transform-Projekts, die hier in den Beiträgen von Joachim Ludwig, Matthias Haenisch/Marc Godau, Dorothea Hilliger, Anne Hartmann/Lennard Walter, Katarina Kleinschmidt und Eliana Schüler versammelt sind, wurden Autor_innen verschiedener Disziplinen der Kulturellen Bildung als sogenannte critical friends eingeladen. Vor dem Hintergrund eigener Forschungen wurden sie gebeten, kritische Kommentare, Erweiterungsvorschläge und eigene Positionierungen zu verfassen. Diese Kommentare zu Teilaspekten von transform sollen die heterogenen und kontroversen Zugänge zur Erforschung Kultureller Bildung, die uns im Laufe des Projekts oft als getrennte Welten erschienen sind, in einen kritisch-konstruktiven Austausch bringen. Um die inzwischen nahezu unübersehbar gewordene theoretische und methodische Breite des Feldes eng zu führen, bringen wir also verschiedene Positionen an konkreten Beispielen aus transform zusammen und setzen sie in ein dialogisches Prinzip. Über diese Auffächerung des Feldes erhoffen wir uns, einen strukturierenden Beitrag zur Diskussion um die qualitativ-empirische Erforschung Kultureller Bildung zu leisten.

Aus den Diskussionen innerhalb von transform sowie aus den Beiträgen der critical friends sind drei thematische Schwerpunkte entstanden: Der erste Teil des Buches widmet sich theoretischen Konzeptionen und Grundbegriffen in der Kulturellen Bildung anhand von spezifischen Bildungs-, Kultur- und Subjektverständnissen. Der zweite Teil des Buches versammelt sowohl theoretische Beiträge als auch methodische Reflexionen anhand empirischer Beispiele zur Kategorie der ästhetischen Erfahrung. Mit diesem Schwerpunkt sollen Positionen unter anderem aus Musik- und Kunstwissenschaften zusammengebracht werden, in denen die empirische Erforschung ästhetischer Erfahrung bereits etabliert(er) ist. Ziel dieses Hineinzoomens in die Diskussion zu einem Begriff ist es, die Heterogenität innerhalb dieser einen grundlegenden Kategorie aufzuzeigen und so implizite Setzungen innerhalb der Diskussionen um ästhetische Erfahrung darzulegen. Der dritte Teil des Buches adressiert daran anschließend den spezifischen Kontext Tanz, Theater und Performance. Die Beiträge setzen sich sowohl theoretisch als auch methodisch mit Fragen nach dem spezifischen Bildungspotenzial und dessen Erforschung auseinander und zeigen gleichzeitig die Komplexität des Gegenstands – zum Teil an empirischem Material aus transform – auf.

In der Vorstellung der drei Sektionen versuchen wir als Herausgeberinnen bereits, die versammelten Beiträge miteinander in Beziehung zu setzen und unsere Diskussionen, Fragestellungen und die von uns gezogenen Bezüge und Verbindungslinien offenzulegen. Damit positionieren auch wir als Herausgeberinnen uns mit unserem spezifischen, disziplinär begründeten Blick als eine von vielen Stimmen im Forschungsfeld Kultureller Bildung.

Subjekte – Bildungsbegriffe – Heuristiken

Unter dem ersten Schwerpunkt dieses Sammelbands sind Beiträge versammelt, die sich mit theoretischen Konzeptionen von Bildung(-prozessen) im Kontext Kultureller Bildung auseinandersetzen und Grundbegriffe der Debatte diskutieren. Den Ausgangspunkt dieser Sektion bildet der Beitrag von Joachim Ludwig, der eine Heuristik für die empirische Untersuchung von ästhetischen Bildungsprozessen entwirft, auf der Teile des transform-Projekts basieren. Ludwigs Beitrag eröffnet das dialogische Prinzip, das den vorliegenden Band auszeichnet. Seine Heuristik initiiert in dieser Sektion eine kritische Diskussion von Grundbegriffen Kultureller Bildung und hat darüber hinaus auch bei einigen der critical friends in den folgenden Sektionen produktive Auseinandersetzungen bewirkt. In der ersten Sektion reagieren drei Autor_innen auf Ludwigs Beitrag: Sarah Thomsen befragt das Verhältnis von Bildung und Lernen, indem sie den Bildungsbegriff der Hamburger Bildungsprozessforschung mit Ludwigs Lernbegriff vergleicht. Folgt Ludwigs Erforschung des Lernprozesses den Auseinandersetzungen des Subjekts mit der Kunstform und arbeitet nahe an den Themen der künstlerischen Projekte sowie den subjektiven Verständigungsprozessen mit Gesellschaft, stellt Thomsens Bildungsbegriff die Auseinandersetzungen der Subjekte stärker in einen Kontext von Biografie und Habitus. Im Biografischen treffen sich ihre Überlegungen mit denen von Sarah Kuschel, deren empirische Arbeit sich auf Aneignungsprozesse künstlerischen Gestaltens im Alter fokussiert. Kuschel stellt dabei heraus, dass der Kulturbegriff in Forschungsvorhaben (allgemein) und bei Ludwig (beispielhaft) nicht expliziert wird. Torsten Meyer entwirft einen an poststrukturalistischen Theorien orientierten Subjektbegriff für Bildung als das performative Herstellen von Situationen und Netzwerken verschiedener – auch nicht-menschlicher – Teilnehmerschaften.

Joachim Ludwigs Beitrag „Wie lassen sich ästhetische Bildungsprozesse in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten theoretisch fassen? Eine Heuristik“ geht der Frage nach der Bedeutung von ästhetischer Erfahrung für die Lernprozesse von Subjekten nach. Seine Heuristik zur empirischen Untersuchung ästhetischer Erfahrung und deren Relation zu Lern- und Bildungsprozessen lenkt den Blick auf die in der Erziehungswissenschaft lange Zeit vernachlässigten körperlichen und materiell-sinnlichen Dimensionen von Lernen. Ludwig nähert sich dieser Perspektive, indem er ästhetische Erfahrungen mit Harry Lehmann als Wahrnehmungs- und Empfindungsvergleiche konzipiert, wodurch innerhalb ästhetischer Erfahrung Selbstbezüge besonders in den Vordergrund treten. In seinem handlungstheoretischen Modell von Lernen stehen Prozesse der Selbst- und Weltverständigung zur Untersuchung, sodass körperliche Dimensionen von Lernen über die Ebene der Intentionen und expliziten Reflexionen von Subjekten in Interviews in den Blick rücken. Ein wesentliches Ziel dieses Beitrags ist es, nicht nur abgeschlossene Bildungsprozesse (beispielsweise im Sinne einer vollzogenen Habitustransformation) zu untersuchen, sondern vielmehr Lernprozesse in actu rekonstruierbar zu machen und so Einblicke in aktuelle, noch anhaltende Selbstverständigungsprozesse von Teilnehmenden an Tanz-, Theater- und Performanceprojekten zu generieren. Zentraler Bezugspunkt der Holzkamp'schen Lerntheorie, die Ludwigs Ansatz zugrunde liegt, ist die Erweiterung

gesellschaftlicher Teilhabe – ein wichtiger Anknüpfungspunkt an Debatten Kultureller Bildung.

Für den Kontext Kultureller Bildung erscheint die Frage nach Teilhabeerweiterung insofern interessant, als die subjektwissenschaftliche Heuristik den Blick hartnäckig auf die Anliegen der Teilnehmenden lenkt. Diese werden auch dann ernst genommen, wenn sie den Konzepten der Anleitenden und den Zielen der Projekte entgegenlaufen. Dies ist für tanzwissenschaftliche und theaterpädagogische Diskurse deswegen relevant, weil hier häufig die Konzepte der Expert_innen zur Diskussion stehen. Kritisierbar ist allerdings, dass sich eine subjektwissenschaftliche Perspektive mitunter den impliziten Lern- und Aneignungsprozessen verschließt, die den Teilnehmenden noch nicht explizit-reflexiv vorliegen. An diese Kritik schließt der Beitrag von Sarah Thomsen an.

Sarah Thomsen setzt mit ihrem Beitrag „Lernen und Bildung vor dem Hintergrund der Dokumentarischen Methode und der Kritischen Subjektwissenschaft“ als critical friend bei Ludwigs Beitrag an und befragt Differenzen von subjektwissenschaftlichem Lernbegriff und transformatorischem Bildungsbegriff, wie er aktuell von der Hamburger Bildungsprozessforschung entwickelt wird. Indem sie ihren Fokus auf die Genese von Handlungs- bzw. kritischen Reflexionsfähigkeiten legt, setzt sie an einem im Kontext Kultureller Bildung zentralen Topos an, um beide Theorien zu vergleichen. Wo Ludwig mit seiner Heuristik vor allem die Selbstverständigung der Subjekte über bestimmte Themen bzw. Handlungsproblematiken untersucht, geht es Thomsen um Veränderungen in der Tiefenstruktur der Subjekte, auf den Ebenen des Bourdieuschen Habitus bzw. der Lernhabits. Mit der Dokumentarischen Methode lässt sich eine Habitus-Rekonstruktion vornehmen, die biografisch-langfristige Veränderungen in den Selbst- und Weltverhältnissen der Teilnehmenden an Tanz, Theater und Performance zu erfassen vermag. Damit entsteht eine komplementäre Perspektive zu Ludwigs Ansatz, der Bildungsprozesse in actu erfassen möchte und Veränderungen in den reflexiven Äußerungen der Teilnehmenden herausarbeitet. Über die Rekonstruktion bereits erlernter „Wahrnehmung-, Denk- und Handlungsmuster“ (Pierre Bourdieu) entsteht eine Folie, vor deren Hintergrund die aktuellen Prozesse gelesen und eingeordnet werden können. So ermöglicht Thomsens Perspektive auf biografische Prozesse und Veränderungen, die sich möglicherweise bereits seit Jahren vollzogen haben, eine gewisse Entmystifizierung des Wirkungspotenzials künstlerischer Angebote. Zudem eröffnen sich Fragen nach möglichen Verhältnissen biografisch-langfristiger Bildungs- und aktueller Probenprozesse.

Sarah Kuschel argumentiert in ihrem Beitrag „Kulturbegriffe und kunstspezifische Ansätze in der qualitativen Forschung Kultureller Bildung – am Beispiel bildnerischen Gestaltens Erwachsener“ für die Notwendigkeit, sich über die der Forschung zur Kulturellen Bildung zugrunde liegenden Begriffe zu verständigen. So werde sowohl in der Praxis als auch der Erforschung der Kulturellen Bildung überwiegend nicht offengelegt, welche Vorstellungen von Kultur mehr oder weniger implizit gesetzt werden. Dabei sind mit Kulturverständnissen nicht zuletzt auch Fragen nach dem spezifischen Bildungspotenzial der jeweiligen Künste verbunden. Anhand ihrer Forschung zu Bildungsprozessen von Menschen in der nachberuflichen Lebensphase, die an Projekten der Bildenden Kunst teilnehmen, zeigt Kuschel auf, inwieweit diese Bildungsprozesse stets auch kunstspezi-

fisch sind und welche Bedeutungen bildnerisches Gestalten für diese Lebensphase und speziell den Übergang in diese hat.

Torsten Meyer hinterfragt in seinem Beitrag „Ein neues Sujet für die Ästhetische Bildung. Topologischer Versuch“ das humanistische Subjektverständnis, das in Bildungstheorien – auch im Kontext von Kultureller Bildung – zumeist unhinterfragt zugrunde gelegt wird. Sein Vorschlag, Subjekte als performative Verknüftungen von verschiedenen heterogenen Bestandteilen zu denken, basiert auf Untersuchungen der Bildenden Kunst sowie Überlegungen von Jacques Lacan und der Actor Network Theory. Meyer bricht mit einem weitgehenden Konsens der Bildungstheorie, der mit der Fokussierung auf Irritation, Bruch und Verfremdung von Selbst- und Weltverhältnissen auf Vorstellungen von Bewusstsein und reflexiver Distanznahme aufbaut. Dieses Abwenden von Bildung als Genese von Kritikfähigkeiten erklärt sich vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Gesellschaftskonzepts und Kunstverständnisses, das Meyer allerdings an anderer Stelle ausführt (vgl. Meyer 2015). Gegenüber einer Moderne der Aufklärung, in der das Verinnerlichen von Normen und Vernunft erklärte Bildungsziele darstellen, geht Meyer vom Konzept einer Kontrollgesellschaft bzw. „nächsten Gesellschaft“ (Dirk Baecker) aus. Bildung durch die Künste hat innerhalb dieses Konzepts nicht länger die Funktion, eine Distanz zum Alltag zu schaffen, wie es mit Vorstellungen von Hochkultur verbunden ist. Vielmehr ist Meyers Position mit Praktiken des Cultural Hacking bzw. der Post-Internet Art verknüpft, die von „echten Eingriffen ins Reale“ (Meyer 2015, o. S.) ausgehen. In Meyers Gegenentwurf wird das Potenzial sichtbar, das die jeweils spezifischen künstlerischen Formen bzw. Arbeitsweisen und ihr jeweiliges Verhältnis zu Kultur bzw. Gesellschaft für das kritische Befragen von Bildungskonzepten mit sich bringen.

Die in dieser Sektion entworfenen und kritisch diskutierten theoretischen Modelle können qualitativ-empirischen Zugängen zu Bildungsprozessen im Kontext Kultureller Bildung eine Heuristik bieten. Gleichzeitig gilt es, diese theoretischen Konzepte stets auch am empirischen Material zu prüfen und zu schärfen (vgl. Thomsen in diesem Band). Zentral im Kontext dieses Buches erscheinen uns die Anschlussfähigkeit der theoretisch-methodologischen Konzepte an kunst- und kulturwissenschaftliche und -pädagogische Felder sowie ihre Befragung nach Übersetzungsmöglichkeiten in die empirische Arbeit.

Einen zentralen Diskussionspunkt stellen dabei die Subjekte Kultureller Bildung dar, die von den Autor_innen mehr oder weniger explizit verhandelt werden. Vertreten ist zunächst eine Position, die den Interessen und „Handlungsproblematiken“ (vgl. Ludwig in diesem Band) der Subjekte – Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performanceprojekten – die entscheidende Bedeutung für das Entstehen von Lern- bzw. Bildungsprozessen beimisst. Vor dem Hintergrund psychologischer Diskurse der frühen 1980er-Jahre zu verorten, wendet sich diese subjektwissenschaftliche Position gegen biologistische wie auch gegen deterministische Subjektverständnisse und betont die Möglichkeitsbeziehungen der Subjekte als Produzent_innen der eigenen Lebensbedingungen (vgl. dazu Thomsen in diesem Band). Obwohl eine solche Position für den Kontext Kultureller Bildung und die „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) verlockend und hoch anschlussfähig erscheint, stellen sich in Bezug auf die zugrunde liegenden Subjektbegriffe einige Fragen. So sind insbesondere tanz- und theaterwissenschaftliche Debatten zumeist

an poststrukturalistischen und performativitätstheoretischen Positionen orientiert, in denen Begrifflichkeiten wie Handlungsfähigkeit und Autonomie des Subjekts ausführlich problematisiert worden sind (vgl. Jannidis et al. 2000).

Hier schließen dann auch Meyers Überlegungen an. Sie sind insbesondere für aktuelle Bewegungen der Forschung im Feld der Theaterpädagogik, Tanzwissenschaft etc. anschlussfähig, legt er doch den Fokus auf die Bildungsprozesse „umgebende materialisierte, virtualisierte und institutionalisierte Kultur“ (S. 86). Eine solche Perspektive, die Situationen der Kunstvermittlung als „komplexes Netzwerk von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur_innen und Objekten“ (ebd.) versteht, wirft wichtige Fragen an die empirische Forschung auf: Wie lassen sich solche Netzwerke und die Netzwerkbildungsprozesse rekonstruieren? Wie bilden sich – performativ – Situationen der Kunstvermittlung? Oder auf den Gegenstand von transform bezogen: Wie bilden sich Probensituationen? Hier lassen sich Querverbindungen zur dritten Sektion des Buches schlagen. Insbesondere die Beiträge, die am empirischen Material arbeiten, versuchen, komplexe Konstellationen von Probensituationen sowie ihrer menschlichen und nicht-menschlichen Teilnehmerschaften zu rekonstruieren.

Gleichzeitig stehen Subjekte aktuell (wieder) im Rampenlicht der Sozial- und Kulturwissenschaften – so lassen sich aktuelle Entwicklungen zusammenfassen, die seit poststrukturalistischen Dekonstruktionen des cartesianisch-autonomen Subjekts nun wieder stärker an der Genese von Reflexion und Handlungsfähigkeit interessiert sind (vgl. Alkemeyer et al. 2013, S. 9 f.). Musste sich das cartesianisch-autonome Subjekt seit Mitte des 19. Jahrhunderts bereits verschiedene Alternativen gefallen lassen und unterlag es im 20. Jahrhundert diversen Ansätzen der Dekonstruktion, so ist inzwischen eine Tendenz zu verzeichnen, die die Bildung von Handlungs- und Reflexionsfähigkeit untersucht, ohne hinter die Einsichten des Poststrukturalismus zurückzufallen (vgl. Reckwitz 2006, Gebauer et al. 2012, Alkemeyer et al. 2013). In diesem Kontext lassen sich insbesondere aus dem Fokus auf gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Ludwig in diesem Band) und dem Milieubezug in der Dokumentarischen Methode (vgl. Thomsen in diesem Band) aktuelle Diskussionen wie beispielsweise eine stärker werdende Debatte um Ungleichheitskategorien wie class mitdenken (vgl. Seeck 2020).¹³

Kuschel lenkt – daran anschließend – den Blick auf die Frage, wem und an welcher Kultur Teilhabe zugänglich ist. Im Hinblick auf Bildung[-prozesse] verstanden als gesellschaftliche Teilhabeerweiterung und den weiten Kulturbegriff der Kulturellen Bildung, der auf die kulturelle Teilhabe für alle zielt, sensibilisiert Kuschels Beitrag für das kritische (Selbst-)Befragen aktueller hegemonialer Diskurse im Kontext Kultureller Bildung (vgl. Mörsch 2019, Baitamani et al. 2020). Im Kontext empirischer Forschung im Besonderen lassen sich Fragen anschließen wie: Was bedeutet Teilhabe für alle in der jeweiligen Verwendung des Begriffs? Wessen Teilhabe an was ist gemeint? Inwiefern wird ein Fokus auf gesellschaftliche Teilhabeerweiterung, der Ludwigs Heuristik auszeichnet, innerhalb empirischer Forschungen auch als ein antizipiertes Wirkungsversprechen Kultureller

13 Exemplarisch sichtbar werden Diskussionen von Ungleichheitskategorien wie class etwa in Titel und Programm der „Akademie #2: Zeige Deine Klasse“, die im Rahmen des IMPULSE THEATER FESTIVALS in Düsseldorf vom 11. bis 14. Juni 2020 online stattfand.

Bildung reflektiert? Anhand Kuschels Beitrag lassen sich darüber hinaus kritische (Nach-) Fragen zu empirischen Forschungsdesigns aufwerfen: Nach welchem Kulturbegriff werden Tanz-, Theater- und Performanceprojekte als Gegenstände empirischer Erforschung ausgewählt? Die in transform untersuchten Bildungsangebote fanden überwiegend in größeren institutionellen Zusammenhängen statt – an Staats- und Stadttheatern, in Kooperationen mit Schulen und in etablierten Produktionsstätten der freien Szene. Welche Teilnehmenden haben Zugang zu solchen institutionellen Kontexten? Welche Kulturbegriffe wurden durch die Projektauswahl perpetuiert und in welchem Verhältnis stehen sie zu einer Teilhabe für alle? Kuschels Beitrag verweist auf genau solche blinden Flecken in der eigenen Forschung.

Im Vergleich und in der Zusammenschau der Beiträge dieser Sektion zeichnet sich Kulturelle Bildung als komplexes Theorie-, Forschungs- und Praxisfeld ab, das in jeweils unterschiedlichen Konstellationen in den Blick rückt. Die folgende Sektion vertieft exemplarisch einen Zugang: den über ästhetische Erfahrungen.

Subjekte – Bildung – Ästhetische Erfahrung

Der zweite Teil des vorliegenden Buches widmet sich Konzepten von ästhetischer Erfahrung als einer zentralen Kategorie ästhetischer Bildungsprozesse. Versammelt sind hier zwei Beiträge (von Gabriele Weiß und Kathrin Borg-Tiburcy), die sich mit Negativität als grundlegender Dimension des Ästhetischen auseinandersetzen und deren Verfasserinnen damit als *critical friends* auf die Heuristik von Joachim Ludwig reagieren. Mit Negativität ästhetischer Erfahrung lassen sich Positionen im Diskurs fassen, die (sprachliche) Unverfügbarkeit und Nichtverstehen als zentrale Merkmale dieser Erfahrung setzen. Weiß vertritt daran anschließend den Standpunkt, dass sich ästhetische Erfahrung durch ihre negativistische Dimension konsequent einer Verzweckung auch dann entziehen muss, wenn diese als Bildung im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabeerweiterung (vgl. Ludwig in diesem Band) gefasst wird. Borg-Tiburcy wiederum fragt, auf was sich Negativität in Diskursen der ästhetischen Erfahrung jeweils richtet, und erarbeitet eine kritische Alternative an einem empirischen Beispiel.

Matthias Haenisch und Marc Godau sowie Sabine Grosser setzen sich in ihren Beiträgen mit Fragen der methodischen Erforschung ästhetischer Erfahrung auseinander. Hier steht ästhetische Erfahrung etwa als intersubjektiv zur Diskussion, indem in beiden Beiträgen gezielt Medienwechsel in Interviews zum Einsatz kommen. Auf diese Weise relativieren die Autor_innen Vorstellungen von Negativität und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen. Diese Sektion zeigt eindrücklich, wie die Erforschung ästhetischer Erfahrungen kontextualisiert werden kann und muss. Darüber hinaus lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die Verhältnisse, in denen empirische Forschung und die Arbeit an Begriffen stehen können.

Gabriele Weiß vertritt in ihrem Beitrag „Ästhetische Erfahrungen. Ihre differenten Formen, Dimensionen, Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung“ die These, dass innerhalb der Wirkungsforschung zur Kulturellen Bildung, die auf messbare

Kompetenzen konzentriert ist, bestimmte leibliche und destabilisierende Dimensionen ästhetischer Erfahrung – ihre zentrale Dimension der Negativität – aus dem Blick geraten. Im Anschluss an Klaus Mollenhauer und Erika Fischer-Lichte unterscheidet sie exterritoriale ästhetische Erfahrung von der Sensibilisierung der Sinne sowie von einer Alphabetisierung und konzipiert exterritoriale ästhetische Erfahrung als „radikal autonom“ (S. 103) und „radikal prozessual“ (S. 104). Damit kommt ästhetische Erfahrung einem „Herausfallen aus der Kultur“ (S. 112) gleich mit dem Potenzial, Bekanntes zu destabilisieren. Vor diesem Hintergrund kritisiert Weiß die Tendenz, ästhetische Erfahrung auf ästhetische Kompetenz zu reduzieren, die sie im Ansatz von Harry Lehmann herausarbeitet, auf den sich Joachim Ludwig bezieht. Verbunden mit dieser Tendenz sieht Weiß die Gefahr, ästhetische Erfahrung ungewollt als Zustand von Kennerschaft zu fassen. Folglich argumentiert sie für einen Bildungsbegriff, der die Unterscheidung von Bestätigung (Lernen) bzw. Destabilisierung von Gewusstem (Bildung) als entscheidende Differenz mitführt.

Kathrin Borg-Tiburcy argumentiert in ihrem Artikel „Zum Verhältnis ästhetischer und pragmatischer Weisen der Selbst- und Weltkonstituierung. Ein Kommentar zum Beitrag von Joachim Ludwig“ in Anlehnung an Friedrich Schiller für eine Ausdifferenzierung der Dimension der Negativität der ästhetischen Erfahrung. Anhand ihrer ethnografischen Studie in einer Kindergartengruppe wird es zunächst relativierbar, Negativität als Irritation und Durchbrechen stabiler Routinen zu fassen wie in bildungs- und erfahrungstheoretischen Diskursen, auf die unter anderem auch Joachim Ludwig rekurriert. Da Kinder im Vorschulalter solche Routinen noch gar nicht ausgebildet haben, hinterfragt Borg-Tiburcy, worauf sich Krisen innerhalb der Bezugsdiskurse bzw. innerhalb ihres empirischen Materials richten. Statt von einer Negation von Wissensbeständen auszugehen, folgt aus der empirischen Untersuchung, das Potenzial ästhetischer Erfahrung in der „Negation im Hinblick auf alltägliche – beispielsweise identifizierende oder bewertende – Verstehensprozesse“ (S. 122) zu verorten, die zu einem aktiven und eigensinnigen Verstehen führen können.

Die beiden methodischen Beiträge zur Erforschung ästhetischer Erfahrung von Matthias Haenisch und Marc Godau sowie Sabine Grosser stammen aus dem Kontext von Musik- bzw. Kunstwissenschaften, in dem die qualitativ-empirische Erforschung ästhetischer Erfahrung und Bildung bereits stärker etabliert ist als im Kontext von Tanz, Theater und Performance. Allerdings provoziert sie auch dort bis heute noch Kontroversen, in denen sich die Autor_innen positionieren.

Matthias Haenisch und *Marc Godau* setzen unter dem Titel „Das Interview als ästhetische Kommunikation. Zur Frage des empirischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen“ an der reflexiven Dimension ästhetischer Erfahrung an. Auf Basis einer systematischen Sondierung von Konzepten sowie von empirischen Zugängen zur ästhetischen Erfahrung heben sie deren intersubjektive Dimension hervor. Kommunikative Prozesse zählen somit als zentrale Bestandteile ästhetischer Erfahrung. Dass das Interview – besonders wenn es Stimuli wie das Herstellen von Bildern oder Fotos einsetzt – so selbst zum Teil ästhetischer Prozesse werden kann und Zugang zum Erleben der Subjekte bietet, zeigen Haenisch und Godau eindrücklich an einem Interview aus transform.

Sabine Grossers Kommentar „Empirische Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen? Anmerkungen zum Beitrag von Matthias Haenisch und Marc Godau“ konzentriert sich auf die Herausforderungen, die eine qualitativ-empirische Erforschung ästhetischer Erfahrung mit sich bringen kann. Grossers methodischer Ansatz arbeitet dezidiert mit mehrfachen Medienwechseln. So stellt sie ein Modell vor, in dem kreatives Schreiben und Bildrezeption in gegenseitige Resonanz treten, die über Hörprotokolle dokumentierbar wird, und wirft kritische Fragen nach der Medienspezifität im Ansatz von Haenisch und Godau auf.

Grossers Beitrag bildet gegenüber demjenigen von Weiß quasi eine Art praxisbezogenes Gegenstück, wenn sie darin danach fragt, wie sich ästhetische Erfahrungen in Bildungskontexten gezielt initiieren lassen. Er steht für eine Position, die die Erforschung ästhetischer Erfahrung für institutionelle Bildungskontexte produktiv macht: indem ästhetische Bildung selbst zum Lernziel und ästhetische Erfahrung als Schlüsselkompetenz konzeptualisiert wird. Hier zeigen sich exemplarisch die Vielgestaltigkeit und Disparität des Diskurses der ästhetischen Erfahrung respektive ästhetischen Bildung. In dieser Vielgestaltigkeit und Disparität steckt unter anderem das Potenzial, weiterführende Fragen nach möglichen Verhältnissen von ästhetischen Erfahrungen sowie Transformationen und Lernen bzw. Bildung aufzuwerfen. Anders formuliert: Die Beiträge unterscheiden sich dahingehend, welche Annahmen über die Prozesshaftigkeit von ästhetischer Erfahrung bzw. ästhetischer Bildung sie zugrunde legen. Ist dies erstens eine mit einer Betonung von Plötzlichkeit verbundene radikale Negativität oder sind es zweitens komplexe und langfristige – empirisch erforschbare – Verstehensprozesse, in denen Übertragungen von Wissen bzw. drittens Versprachlichungsbemühungen der Subjekte untersucht werden?

Als eine erste Position stellt Weiß die Frage, inwiefern ästhetische Erfahrung „radikal prozessual“ (S. 104) gedacht und entsprechend das Bildungspotenzial gänzlich in einem ästhetischen Erfahrungsraum verortet wird. Dagegen verlässt den ästhetischen Erfahrungsraum, wer „die ästhetische Erfahrung unter einen ihr externen Zweck“ (S. 106) wie den des Lernens bzw. der Bildung stellt. Letzteres kritisiert sie am Forschungsprojekt transform bzw. an Ludwigs Beitrag, bei dem Transformationsprozesse erst aus der Perspektive der Teilhabeerweiterung in den Blick rücken. Als ein „Herausfallen aus der Kultur“ (S. 112) steht ästhetische Erfahrung einer Teilhabeerweiterung an Kultur wie im subjektwissenschaftlichen Ansatz Holzkamps und Ludwigs sozusagen diametral gegenüber. Weiß' Kritik an den subjektwissenschaftlichen Annahmen zum Prozessualen ist demnach, dass sie mit einer gewissen Finalisierung und Ergebnisorientierung einhergehen, die bei Lehmann, auf den sich Ludwig bezieht, geradezu in ein Konzept ästhetischer Kompetenz umschlagen. Als Zustand der Sättigung ästhetischer Empfindungsfähigkeiten gehen für Weiß genau jene Potenziale des Prozessualen wie Negativität, Plötzlichkeit und Distanzierung zur Lebenswelt verloren, die sie als Wesensmerkmale des Ästhetischen versteht. Eine Bildungsprozessforschung sieht sich hier mit impliziten Setzungen konfrontiert, die Bildungsbegriffe in Bezug auf die Konstitution des Prozessualen enthalten.

Weiß' Position einer radikalen Negativität ist aus unserer Sicht wichtig für die Kritik an einer Verzweckung von Kunst. Sie scheint allerdings – bezogen auf Vorstellungen des Prozessualen – eine starke und etwas einseitige Betonung des Plötzlichen und Gegenwärtigen mitzuführen.

Eine zweite Vorstellung des Prozessualen bietet Borg-Tiburcys Ansatz an die Negativität ästhetischer Erfahrung. Ihr geht es um die „Negation alltäglicher Verstehens- und Handlungspraktiken – und zwar erst einmal unabhängig davon, ob diese neue Perspektive dann auch im alltäglichen Leben zu einer erweiterten Handlungs- und Verstehensfähigkeit führen würde“ (S. 122). Zudem stellt sie die Frage „nach der Reichweite der ästhetischen Erfahrung bzw. deren Relevanz für andere Erfahrungsfelder“ (ebd.). Verstehen wird so zu zeitlich längerfristigen und empirisch beobachtbaren Prozessen, die auch – sozusagen räumlich über verschiedene Bereiche hinweg – zu komplexen Übertragungen führen können.

Ein ähnliches Verständnis komplexer Übertragungen sehen wir drittens bei Grosser und Haenisch/Godau, bei denen die konstitutiven Leistungen von Medienwechseln zur Diskussion stehen. Haenisch und Godau verstehen Kommunikation über die eigene Erfahrung mit den Künsten als Teil ästhetischer Erfahrung. Indem sie dies als intersubjektiven Prozess modellieren, finden Plötzlichkeit und Negativität Eingang in ihr Konzept, während sie gleichzeitig einer gewissen Mystifizierung des Prozessualen und der sprachlichen Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrung entgegenwirken. Diese Unverfügbarkeit, die sich bei Weiß verzeichnen lässt, würde – in der Überspitzung ihrer Position – zur Unmöglichkeit empirischer Erforschung von ästhetischer Bildung führen. Haenisch und Godau bieten dagegen ein methodologisches Modell, in dem sich der ästhetische Erfahrungsraum im Interview nicht nur fortsetzt, vielmehr bilden Austausch und Kommunikation über Erfahrungen einen zentralen Teil des Erfahrungsprozesses selbst. Gleichzeitig argumentieren sie sehr praxisbezogen und schlagen einen Bogen zur Sektion über Probenpraktiken, wenn sie die sprachliche Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrung nicht ontologisch setzen, sondern empirisch den Versprachlichungsbemühungen der Teilnehmenden an den Tanz-, Theater- und Performanceprojekten nachgehen. Denn: Im Kontext von Proben kann Versprachlichung dann als gelungen verstanden werden, wenn Verständigung möglich wird.

Besonders interessant erscheinen uns Herausgeberinnen die empirischen Beispiele, in denen die ästhetischen Erfahrungen an vermeintlichen Nebenschauplätzen des künstlerischen Arbeitens durchlaufen bzw. reflektiert werden: etwa beim Warten hinter dem Vorhang und beim Mittagessen in der Kindergartengruppe. Die Beiträge zeigen aktive und eigensinnige wie komplexe Aneignungs- und Bildungsprozesse, die sich nicht aus den Intentionen und Konzepten der Lehrenden ableiten lassen sowie zu unterschiedlichen Zeiten und an disparaten Orten stattfinden – und die so das Potenzial empirischer Erforschung von Bildungsprozessen als Prozessforschung par excellence sichtbar machen.

Zu den Annahmen des Prozessualen und der Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrung sei – im Vorgriff auf die nächste Sektion – eine zentrale These der Probenforschung angeführt: In kreativen künstlerischen bzw. künstlerisch-pädagogischen Arbeitsprozessen ist das Produzieren von Krisen, Irritationen und Störungen sozusagen an der Tagesordnung (vgl. Hinz/Roselt 2011, Roselt 2011, Kleinschmidt 2018, Bähr et al. 2019). Sicherlich sind diese Krisen nicht (immer) ästhetischer Natur und als ein „Herausfallen aus der Kultur“ (Weiß in diesem Band, S. 112) zu verstehen – und doch können sie ästhetische Erfahrungen provozieren. Die Frage, die sich zwischen diesen letzten beiden Teilen des

Buches bildet, ist dann nicht: Können wir ästhetische Erfahrung in Bildungsprozessen empirisch untersuchen? Stattdessen lässt sich unseres Erachtens fragen, inwieweit ein Festhalten an der völligen Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen hauptsächlich vor dem Hintergrund von Tendenzen der Instrumentalisierung der Künste sowie der Orientierung an Wissensmodellen der Kompetenz höchst verständlich ist. Für die weitere – hier: empirische – Erforschung Kultureller Bildung erscheint dieses Argument der Unverfügbarkeit jedoch auch ein Stück weit einer „Angst vor der Entzauberung“ (Brandstetter 2007, S. 41) zu entspringen. Daran anschließend fragen wir hier selbstkritisch: Wie viel *Verzauberung* brauchen wir als Forschende in den kunstbezogenen Wissenschaften?¹⁴ An welchen Potenzialen der Künste und damit verbundenen Mystifizierungen dieses Potenzials der Künste halten wir fest? Welche Potenziale schreiben wir ästhetischen Erfahrungen und künstlerischen Verfahren weiterhin zu und welche Diskurse wollen wir dekonstruieren?

Diese zweite Sektion des Bandes lebt in besonderem Maße von der Verweigerung eines Konsens, wodurch die Diskussion um das Potenzial ästhetischer Erfahrung nicht in definitiven Festschreibungen von Begriffen stillgestellt wird. Dabei ermöglichen Konzepte ästhetischer Erfahrung, auch körperlich-materielle Dimensionen von Lernen bzw. Bildung in Interviews zu berücksichtigen. Ein Potenzial dieser Konzepte ist es sicherlich, Zugang zu den besonderen Erfahrungen, potenziellen Irritationen und Perspektivwechseln der Interviewten zu geben. Allerdings lässt sich fragen, inwieweit die stark theoriegeleiteten Heuristiken die Komplexität von Tanz, Theater und Performance zu fassen vermögen. So wird aus der Zusammenschau der Beiträge dieser Sektion deutlich, dass alle Autor_innen mehr oder weniger explizit auf die Notwendigkeit verweisen, Heuristiken und Methoden zur Erforschung von Bildung(-prozessen) durch die Künste entlang der (medien-)spezifischen künstlerischen Arbeitsweisen bzw. Vermittlungspraktiken zu differenzieren – ein Ansatz, dem sich der dritte und letzte Teil des Buches zuwendet.

Subjekte – Probe – Praktiken

Der dritte Teil des Buchs widmet sich den spezifischen Bildungspotenzialen von Tanz, Theater und Performance mitsamt den theoretischen und methodischen Herausforderungen ihrer Erforschung. In den Fokus werden spezifische künstlerische Arbeitsweisen und Probensituationen bzw. -prozesse gerückt, die den Subjekten Kultureller Bildung (potenziell) spezifische Erfahrungen und Transformationen ermöglichen. Die Beiträge verbindet das Anliegen, für die Erforschung von Bildungsprozessen der Komplexität von Tanz, Theater und Performance Rechnung zu tragen, wobei wechselweise Schwerpunkte auf die körperlich-materiellen, institutionellen und historischen Dimensionen der performativen Künste gesetzt werden, mit denen Anleitende und Teilnehmende in Probenprozessen konfrontiert sind. In dieser Sektion stehen zwei theoretisch-didaktisch

14 Eine ähnliche Frage hat bereits Gabriele Brandstetter (2007) in Bezug auf das Wissen von Tänzer_innen gestellt, das als an die jeweiligen Körper gebundenes, sinnliches und performatives Wissen dazu verleitet, es jenseits von akzeptierten Wissensmodellen zu verorten und zu mystifizieren.