

Kulturelle Bildung vol.29

Tobias Fink / Burkhard Hill /  
Vanessa-Isabelle Reinwand /  
Alexander Wenzlik (Hrsg.)

# Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen



Theorie- und Forschungsansätze

kopaed

Fink/Hill/Reinwand/Wenzlik (Hrsg.)  
Die Kunst, über Kulturelle Bildung  
zu forschen

## Kulturelle Bildung vol.29

Eine Reihe der BKJ - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid (vertreten durch Hildegard Bockhorst und Wolfgang Zacharias) bei kopaed

### Beirat

Karl Ermert (Akademie Wolfenbüttel)  
Burkhard Hill (Hochschule München)  
Birgit Jank (Universität Potsdam)  
Peter Kamp (Vorstand BKJ/BJKE)  
Birgit Mandel (Universität Hildesheim)  
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.

Tobias Fink, Burkhard Hill,  
Vanessa-Isabelle Reinwand und  
Alexander Wenzlik (Hrsg.)

**Die Kunst, über Kulturelle  
Bildung zu forschen**

Theorie- und Forschungsansätze

### **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 Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung dankt der Stiftung Universität Hildesheim für die Einrichtung einer Koordinationsstelle für das Netzwerk am Institut für Kulturpolitik (Fachbereich 2 – Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation).

**Netzwerk Forschung**  
Kulturelle Bildung



Dieser Sammelband wird ermöglicht durch:



**Stiftung  
Mercator**

ISBN 978-3-86736-329-7

Lektorat: Inken Tegtmeyer, [www.akademische-kulturtechniken.de](http://www.akademische-kulturtechniken.de)

© Titelfoto: Marcel Drechsler / [photocase.com](http://photocase.com)

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2012

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

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

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhaltsverzeichnis

### Einleitung

*Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand und Alexander Wenzlik*  
Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung 9

### Teil 1: Theorieansätze und Fragestellungen der Forschung in der Kulturellen Bildung

*Leopold Klepacki*  
Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären  
Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive 23

*Susanne Keuchel*  
Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung unter besonderer  
Berücksichtigung quantitativer Forschungsansätze 36

*Jochen Dietrich*  
Eine Wissenschaft vom Einzigartigen? Überlegungen zu einer  
ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung 51

*Peter Schneider*  
Neurowissenschaftliche Beiträge zur Wirkungsforschung in der  
Kulturellen Bildung – Neuronale Grundlagen der individuellen  
Klangwahrnehmung und das zerebrale Symphonieorchester 64

*Hanne Seitz*  
Performative Research 81

### Teil 2: Begriffliche Klärungen

*Annette Scheunpflug, Julia Franz und Ulrike Stadler-Altmann*  
Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen 99

*Christoph Schönfelder*  
Der Einfluss ästhetischer Erfahrung auf Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft 110

### Teil 3: Empirische Forschungsansätze

#### Forschungsgegenstand: Praxis der Kulturellen Bildung

*Tobias Fink*

Die Videographische Rahmenanalyse (VRA) –  
eine Methode zur Erforschung (kultur-)pädagogischer Praxis 119

*Verena Freytag*

Das Tagebuch als Forschungsmethode zur Rekonstruktion  
gestalterischer Prozesse im Tanz 133

*Claudia Behrens*

Anwendung von Video-Stimulated-Recall-Interviews bei Schülerinnen und  
Schülern zur Erfassung der Innenperspektive beim Tanzen und Gestalten 147

*Eva-Maria Kehrer*

Der Design-based Research-Ansatz in der instrumentalpädagogischen  
Unterrichtsentwicklung 160

#### Forschungsgegenstand: Bedingungen für das Gelingen Kultureller Bildung

*Roland Hafen und Theo Hartogh*

Ästhetische Erfahrung im Musikunterricht als gemeinsames  
Forschungsfeld von Fachdidaktik und Bildungsforschung 167

*Nana Eger*

Zur Qualität künstlerisch-kultureller Bildungsangebote –  
Ein Vergleich internationaler Arts Education-Ansätze 176

*Dagmar Wunderlich*

Kulturelle Bildung für Jugendliche im Museum –  
Machen Museen „Lust auf Kultur“? Evaluation des Realschulpilotprojekts  
am Deutschen Historischen Museum 185

*André Epp*

„... lieber sie haben ´n Mikro in der Hand anstatt ´n Klappmesser!“ –  
Praxisevaluation, Wirkungsrekonstruktionen und Nachhaltigkeit  
kultureller Jugendarbeit 194

*Herbert Fitzek, Pola Zügge, Kathalin Laser und Gudrun Schoppe*

„Ich bin Wert“ – Evaluation eines Theaterprojekts 208

*Ulrike Stutz*

Bildungspotentiale künstlerischen Handelns im öffentlichen Raum –  
Analysieren ereignishafter Prozesse im Rahmen der Hochschulbildung 220

#### **Teil 4: Künstlerische Forschungsansätze**

*Frank Matzke*

Best Song of My Life – ein performativ-biografisches Forschungsprojekt  
zur Annäherung an theatrale Bildungsprozesse 237

*Herbert Fitzek*

Bilderleben – Theorie und Praxis kunstpsychologischer Wirkungsforschung 253

*Julia Weitzel*

Forschungslabor: Szenisches Forschen 262

#### **Teil 5: Reflexion von Forschungspraxis**

*Elke Josties*

Grenzen überschreitende Jugendkulturforschung –  
Verständigungsprozesse in einem euromediterranen Projekt 275

*Burkhard Hill und Alexander Wenzlik*

Forschungswerkstätten in der Kulturellen Bildung 287

*Tanja Nagel und Anke Schad*

Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschungsmethoden in  
der Kulturellen Bildung am Beispiel von EDUCULT-Forschungsprojekten 295

Zu den Autorinnen und Autoren 305



Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand und  
Alexander Wenzlik

**Begrifflich, empirisch, künstlerisch:  
Forschung im Feld der Kulturellen Bildung**

Ziel dieses Sammelbandes ist es, ausgewählte Theorie- und Forschungsansätze, die in den letzten Jahren in der deutschsprachigen Forschung im Feld der Kulturellen Bildung genutzt wurden, systematisch darzustellen. Die in diesem Band versammelten Beiträge gingen aus Vorträgen hervor, die auf den beiden Tagungen des *Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung* „Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen“ (Oktober 2010 in Hildesheim, Oktober 2011 in München) gehalten und für diese Buchpublikation intensiv überarbeitet und systematisch geordnet worden sind.

Um die Vielfältigkeit der Forschung im Feld der Kulturellen Bildung zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die Expansion der Kulturellen Bildung in den letzten Jahrzehnten: von der musischen zur kulturellen Bildung, von den klassischen Kunstsparten zur Erweiterung durch Spiel, Museum, Zirkus, Medien, Architektur, von der Konzentration auf Jugendliche zur Entdeckung der frühen Kindheit, des dritten Lebensalters und der Erwachsenen, und schließlich von einer außerschulischen Veranstaltung in das Herz der „neuen“ Schule, der Ganztagschule. Dies ist verbunden mit der Ausweitung der Akteure: nicht mehr nur (Kultur-)PädagogInnen, sondern auch Künstlerinnen und Künstler und die Institutionen der Hochkultur sind AkteurInnen im Feld der Kulturellen Bildung geworden. Mit dieser Ausweitung ist auch eine Erweiterung der Forschungsansätze, Forschungsfragen und der beteiligten Disziplinen verbunden: Die Forschung im Feld der Kulturellen Bildung erweist sich als ebenso bunt und vielfältig wie das Feld selbst: Die Erziehungswissenschaften, die Sozialwissenschaften, die Kunstwissenschaften und die Neurowissenschaften arbeiten – ohne viel Notiz voneinander zu nehmen – an Forschungsvorhaben im Feld der Kulturellen Bildung. Aus diesem unverbundenen Nebeneinander entstehen gewaltige Nachteile: Die Forschungslage ist unübersichtlich, die Ergebnisse wirken kaum in die Praxis zurück, Forschungsdesiderate werden nicht erkannt oder falsch beschrieben. Von dieser Heterogenität ausgehend wundert es nicht, dass auch im aktuellen Legitimationsdiskurs zur Kulturellen Bildung viele verschiedene Positionen vertreten werden: Je nachdem, welches Bildungsverständnis in Anschlag gebracht wird, gestaltet sich die Praxis Kultureller Bildung sehr unterschiedlich und interessiert sich die Forschung für sehr unterschiedliche Fragen.

Dieser Sammelband versucht, verschiedene Facetten der Forschung vorzustellen und miteinander ins Gespräch zu bringen: In einem ersten Teil werden fünf Theorie- und Forschungsansätze vorgestellt (geisteswissenschaftlich-pädagogische Tradition, Quantitative Sozialforschung, Qualitative Bildungsforschung, Neurowissenschaften und Künstlerische Forschung), die dann in vier weiteren Teilen durch Beschreibungen konkreter Forschungsprojekte bzw. Forschungsmethoden vertieft werden.

## 1. Das Feld der Kulturellen Bildung – eine Geschichte der Expansion

Das „Feld der Kulturellen Bildung“ hat in den letzten 50 Jahren mehrere Erweiterungswellen erlebt, die dazu geführt haben, dass heute ein buntes, vielfältiges, aber auch unübersichtliches Feld entstanden ist. Um zu verstehen, wie es dazu kommen konnte, dass so vieles heute als „Kulturelle Bildung“ bezeichnet wird – oder sich selbst so versteht – lohnt sich ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte dieses Feldes.

*Musische Bildung wird zur Kulturellen Bildung:* Folgt man Max Fuchs, sind es die 1960er Jahre, in denen der Begriff „Kulturelle Bildung“ den Begriff der „Musischen Bildung“ abzulösen beginnt (vgl. Fuchs 2009). Im Kontext der 1968er-Bewegung galt es, die von den Vertretern musischer Bildung vor dem zweiten Weltkrieg formulierten Positionen zu überwinden, die ein Primat des Sinnlichen und die Bedeutung der Gemeinschaft postulierten und damit oft in großer Nähe zu nationalsozialistischen Argumentationen standen. Mit Nutzung des Kulturbegriffs, der auch für die entstehende (bzw. neubegründete) „Kulturpädagogik“ verwendet wurde, ging auch eine Ausweitung der Medien Kultureller Bildung einher: Das Spiel wurde zu einem zentralen Ausgangspunkt. Das Museum und der Zirkus, später die Medien und die Architektur, und auch die Naturerfahrung wurden in den Kanon der Kulturellen Bildung bzw. der Kulturpädagogik aufgenommen.

*Erweiterung zur politischen Bildung:* Neben dieser Ausweitung des Kunstverständnisses hatte die Kulturelle Bildung bzw. die Kulturpädagogik einen starken gesellschaftsverändernden Impetus, der auf die Stärkung des Subjekts und die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zielte (vgl. zum Beispiel die 10 Thesen zur Kulturpädagogik in Mayrhofer/Zacharias 1977).

*Erweiterung in die Schule hinein:* Ihren Ort hatte die Kulturelle Bildung in den 1970er bis zum Ende der 1990er Jahre in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, die AkteurInnen waren in der Regel (Kultur-)PädagogInnen. Die mit der ersten PISA-Studie (OECD 2001) im Jahr 2001 einsetzende Diskussion über die Notwendigkeit des massiven Aufbaus von Ganztagschulen und deren daraufhin auch stattfindender, bisher ungebrochener Ausbau in Deutschland (vgl. Holtappels 2006: 11) hatte viele neue Kooperationsformen zwischen den bis dahin getrennten Bereichen der Kulturellen Bildung und der Schule zur Folge.

*Erweiterung der Anbieter Kultureller Bildung:* Parallel dazu erweiterte sich auch der Anbieterkreis der Kulturellen Bildung: Künstlerinnen und Künstler und die Einrichtungen der Hochkultur (audience development) suchen nach Möglichkeiten zur Kooperation mit Schulen und gestalten Projekte Kultureller Bildung. Gerade diese Erweiterung ist für die Praxis Kultureller Bildung von großer Tragweite, da sie zu beträchtlichen Kontroversen hinsichtlich der pädagogischen bzw. künstlerischen Methoden, der Ziele und der jeweiligen Bestimmungen von Qualität der Projekte geführt hat.

*Erweiterung der Zielgruppen:* Und schließlich hat die Diskussion über die Bedeutung lebenslangen Lernens und die Hinwendung auf die frühkindliche Bildung dazu beigetragen, dass sich die traditionelle Konzentration Kultureller Bildung auf die Altersgruppe Kinder und Jugendliche (6–18 Jahre) ausweitet: Kulturelle Bildung wird auch in der frühkindlichen Erziehung, für das ‚dritte Lebensalter‘ und für ‚normale‘ Erwachsene gefordert und angeboten.

Das Feld der Kulturellen Bildung hat also vor allem in den letzten 10 Jahren im deutschsprachigen Raum eine starke Ausweitung erlebt: Unter Kultureller Bildung wird nicht mehr nur die Musikschule, Jugendkunstschule oder der Spielbus-Einsatz im Park verstanden. Auch Projekte in der Schule, Education-Angebote in den Hochkultur-Einrichtungen, Kunst-Projekte im Kindergarten, das Medienprojekt für Senioren, die Besucherprogramme in Museen und die Erzählstunden in der Bücherei werden im deutschsprachigen Raum als Teil Kultureller Bildung verstanden.<sup>1</sup>

## 2. Forschung im Feld der Kulturellen Bildung

Die Ausweitung des Feldes der Kulturellen Bildung hat zur Folge, dass eine Vielzahl von Wissenschaftsdisziplinen Forschung in diesem Feld betreiben: die Erziehungswissenschaften, die jeweiligen Wissenschaften der verschiedenen Künste (Theater, Tanz, Musik, Bildende Kunst, Museum ...) und deren spezifische Pädagogiken, die Sozialwissenschaften, die Psychologie und die Neurowissenschaften.

Angesichts der heterogenen Zusammensetzung des praktischen und theoretischen Feldes und den darin eingebetteten unterschiedlichen Auffassungen von Praxis, Wissenschaft und Forschung bestehen zahlreiche Verständigungsprobleme: über künstlerische und pädagogische Methoden, Wissenschaftsverständnisse, theoretische Zugänge, Forschungsmethoden und -standards. Um hier einen transdisziplinären Diskurs zwischen den Disziplinen und zwischen Praxis und Forschung in Gang zu setzen, wurde das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung gegründet. Im Rahmen zweier Jahrestagungen wurde der Versuch unternommen, eine erste Bestandsaufnahme aktueller deutschsprachiger wissenschaftlicher Studien und Forschungsfelder vorzunehmen und auch an einer wissenschaftlichen Systematik zur Forschung in der Kulturellen Bildung unter Einbezug und Beachtung des Praxisfeldes zu arbeiten.

Dabei wurde 2011 zur 2. Jahrestagung die Entscheidung getroffen, nach den unterschiedlichen *Perspektiven der Bildungsforschung* zu fragen. Die Bildungsforschung lässt aufgrund der weiten Bestimmung ihres Gegenstandes den Raum, Forschung in der Kulturellen Bildung unter ihrem Dach zu positionieren:

„Die Aufgabe der Bildungsforschung besteht darin, wissenschaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen. Bildungsforschung hat nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1974, S. 16) die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Bildungsforschung analysiert also Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche.“ (Tippelt/Schmidt 2010: 9)

---

1 Eine interessante (allerdings nur exemplarische und sehr knappe) Übersicht über die Institutionen und AkteurInnen Kultureller Bildung in 40 Ländern findet sich auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung unter: [www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/](http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/).

Tippelt und Schmidt formulieren hier ein erweitertes Verständnis von Bildung und Bildungsforschung, das eben nicht nur als Schul- und Unterrichtsforschung, oder, wie in den letzten zehn Jahren, als Schulleistungsforschung im internationalen Vergleich zu verstehen ist, sondern es umfasst Lern- und Bildungsprozesse in allen formellen und informellen Kontexten bis hin zur Selbstbildung (vgl. dazu auch Prenzel 2006: 72). Dieses weite Verständnis umfasst und bezeichnet also gerade die Kontexte, in denen die Praxis Kultureller Bildung beheimatet ist. An anderer Stelle wird Bildungsforschung auf die „Bildung im Lebensverlauf“ ausgedehnt und dabei ein besonderer Blick auf „Übergänge und Ganztagsangebote“ geworfen, deren Begleitung der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin Sozialpädagogik zugeschrieben wird (vgl. Merken 2006: 15). In diesem kurzen Anriss einer begrifflich weiten Bildungsforschung zeigt sich bereits, dass dieser Rahmen die Forschungen in der Kulturellen Bildung als einen Bestandteil integrieren kann.

Bislang gilt allerdings, dass die Bildungsforschung nicht als integrierende Kraft der Forschung im Feld der Kulturellen Bildung fungiert. Fragestellungen, Forschungsergebnisse und Forschungsmethoden werden meist nur innerhalb abgegrenzter disziplinärer Diskurse wahrgenommen. Daraus entstehen folgende Probleme:

- >> Innovative *Forschungsansätze* aus spezifischen Sparten und Wissenschaftstraditionen werden in anderen nicht wahrgenommen.
- >> (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. Studierende können sich kaum einen Überblick über *Theorien* und *Forschungsmethoden* verschaffen.
- >> *Ergebnisse* von Forschungen werden kaum aufeinander bezogen und können so in ihrer Bedeutung kaum beurteilt werden. Die wenig bekannten Ergebnisse fließen nur bedingt in die Praxis zurück. Bestehende Forschungsdesiderate werden nicht sichtbar.
- >> Das Feld der Kulturellen Bildung bleibt so vornehmlich durch die Praxis definiert und verfügt über wenig *wissenschaftliche Fundierung*.

### 3. Legitimationen Kultureller Bildung zwischen Bildung als Selbstzweck und zweckrationaler Verwertbarkeit

Die hohe Bedeutung Kultureller Bildung, die im Moment in zahlreichen Publikationen, Agenden und Resolutionen beschworen wird, führt dazu, dass der Legitimationsdruck, dem sich Projekte Kultureller Bildung ausgesetzt sehen, nicht etwa schwindet, sondern – im Gegenteil – steigt. Projekte sollen ihre Wirksamkeit ‚nachweisen‘ und von der Wissenschaft wird verlangt, dass sie genau diese Wirkungsnachweise erbringt. Interessant ist dabei, was als „Legitimation“ angesehen wird. Was als Legitimation gilt, hängt entscheidend davon ab, welcher Bildungsbegriff jeweils zugrunde gelegt wird:

Der übliche Diskurs um Kulturelle Bildung hierzulande nimmt in seinem Kern direkt Bezug auf die philosophische Tradition der Pädagogik (vor allem Kant, Schiller und W. von Humboldt) und begründet damit im Kern ein Bildungsverständnis, wonach „die Entwicklung der im Menschen angelegten Möglichkeiten und Fähigkeiten im

Mittelpunkt“ steht (Liebau et al. 2009: 21). Bildungsprozesse bezeichnen in diesem Sinne

„die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt [...], wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Allgemein könnte man formulieren, dass der Bildungsbegriff ein Wechselverhältnis zwischen einem Einzelnen und einem Allgemeinen enthält, das – im Unterschied zu Erziehung – die Seite des Einzelnen betont.“ (ebd.: 18)

Hinsichtlich der Prinzipien von Kultureller Bildung, wie sie z. B. die Bundesvereinigung für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) formuliert, werden Anleihen beim Bildungskonzept des (deutschen) *Idealismus* genommen (vgl. Liebau 1999: 28 ff.). Begriffe und Konzepte wie Selbstbildung, ästhetische und moralische Bildung, lebenslanges Lernen, Freiwilligkeit und Freiheit, Partizipation und individuelle Lernprozesse, die der aktuellen Diskussion um Allgemeinbildung als Kulturelle Bildung zugrunde liegen und der Tradition des neuhumanistischen Bildungsverständnisses entspringen, werden ergänzt durch Vorstellungen eines historisch später entwickelten, romantischen Bildungsverständnisses (vgl. ebd.).

Bildung heißt im *Konzept der Romantik* (vgl. Liebau 1999: 33 ff.), die inneren Kräfte eines Menschen nicht durch das Streben nach einem Ideal zu beeinflussen, sondern sich geschützt entwickeln zu lassen. Hierzu gehört die Glorifizierung der unschuldigen Kindheit als paradiesischer Zustand, der möglichst lange erhalten bleiben und nicht durch erzieherische Maßnahmen von außen gestört werden soll. Das Spiel, als zentraler innerster Ausdruck des Kindes, nimmt in diesem Bildungsverständnis einen zentralen Platz ein und soll Individualität in geschütztem und harmonischem Rahmen hervorbringen. Wir finden Einflüsse des romantischen Bildungsverständnisses in aktuellen Begriffen um Kulturelle Bildung wie „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“, Ganzheitlichkeit, Spiel und Fantasie, Kreativität und der Betonung des Hier und Jetzt, der Gegenwart in Lern- und Bildungsprozessen wieder. Die meisten reformpädagogischen Bemühungen, die derzeit durch Begriffe wie „Kulturelle Schulentwicklung“ Renaissance feiern, bedienen sich überwiegend dem romantischen Bildungsverständnis.

Auch das Bildungsverständnis der (englischen, französischen und deutschen) *Aufklärung* (vgl. Liebau 1999: 25 ff.) finden wir in aktuellen Diskursen um Kulturelle Bildung, z. B. in Begriffen wie Verantwortung, Anerkennung oder auch Selbstwirksamkeit wieder. Das Ziel der Erziehung ist in diesem Bildungsverständnis der mündige, vernünftige und Leistung erbringende Bürger, der durch Erziehung „ökonomische und politische Emanzipation“ (Liebau 1999: 26) erlangt. Die zentrale gesellschaftliche Erziehungsinstitution ist dabei die Schule, die die Qualifikation für gesellschaftliche Aufgaben, aber auch die Selektion einer nachwachsenden leistungsbereiten Generation verantwortet.

Keines dieser drei Bildungsverständnisse des Idealismus, der Romantik und der Aufklärung ist obsolet geworden, alle darin beschriebenen erzieherischen Ziele haben nach wie vor ihre Berechtigung. Dennoch lassen sich im Vergleich dieser drei Bil-

ditionstraditionen Widersprüche erkennen, mit denen das Feld der Kulturellen Bildung immer wieder konfrontiert wird.

Ein zentraler Widerspruch – denkt man die Bildungskonzepte in Reinform – ergibt sich aus dem Konzept eines prinzipiell vor allem auch in Bildungsfragen selbstbestimmten Individuums und gleichzeitig einer Disziplinierung und Qualifizierung dieses Individuums durch (schulischen) Zwang. Die schulische Qualifizierung richtet sich auf die Erfüllung bestimmter gesellschaftlich geforderter Leistungsinhalte durch einen persönlichen „Fähigkeitenmix“, modern oft auch als „Kompetenzen“ bezeichnet.

Kulturelle Bildung soll, vor allem in öffentlichen Bildungsinstitutionen durchgeführt, eben nicht „nur“ ohne direkten Gebrauchswert selbstbildend und kreativ sein, sondern vor allem auch gesellschaftlich erwünschte Soft-Skills wie Konzentrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, kurz: Leistungsfähigkeit ausbilden und stärken. Sogar „Kreativität“ wird nicht im Sinne eines romantischen Bildungsverständnisses als Ausbildung des individuellen Inneren gedeutet und gewertet, sondern als spezifisches ‚kulturelles Kapital‘ (vgl. Bourdieu 1999), das in ökonomisches Kapital transferiert werden kann und auf dem Arbeitsmarkt und im wirtschaftlichen Wettbewerb um Humankapital und Innovationskraft Profit bringt.

Immer wieder und besonders dann, wenn es um Fördergelder und den nachhaltigen Ausbau oder die Einführung von Kultureller Bildung in den Schulalltag geht, gerät Kulturelle Bildung in den Legitimationszwang, konkrete vorhersagbare Lernergebnisse, z. B. in Form von Kompetenzen, nachzuweisen. Kompetenzen als Dispositionen, die nur im jeweiligen Handeln sichtbar werden und sich mindestens in Sach-, Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterscheiden lassen, beinhalten zum einen eine sehr stark individuelle und selbstbildende Perspektive, d. h. einen Bildungsraum und -anspruch, den es individuell und in der jeweiligen konkreten Situation auszugestalten gilt; sie bilden aber auch einen bestimmten gesellschaftlichen Erwartungshorizont ab, der nur allzu leicht als normative Messlatte missbraucht wird.

Forschung in der Kulturellen Bildung richtet sich also immer auch nach der Frage, welche Legitimationen für Kulturelle Bildung in Anschlag gebracht werden: Persönliche Entwicklung oder gesellschaftliche Veränderungen? Künstlerische Fähigkeiten oder Schlüsselkompetenzen? Deutlich wird auch, dass begriffliche Fragen eine große Rolle spielen: Was bedeutet „Selbstbildung“? Was heißt „Partizipation“ und „Kreativität“? Und schließlich: Wenn es um die besonderen Freiräume künstlerischen Schaffens geht, stellt sich die Frage, ob diese Freiräume überhaupt mit empirischen Methoden zu erfassen sind.

#### 4. Systematik und Aufbau des Sammelbandes

Im Anschluss an die beiden Netzwerktagungen haben wir uns entschieden, eine forschungstheoretische Differenzierung vorzunehmen und die 23 Beiträge des vorliegenden Sammelbands so zu ordnen, dass begriffliche, empirische und künstlerische Forschungsansätze unterschieden werden.<sup>2</sup>

In **Teil 1** des Buches versammeln wir fünf Beiträge, die verschiedene theoretisch-methodische Herangehensweisen der Forschung im Feld der Kulturellen Bildung vorstellen. Sie sind als Grundlagentexte zu verstehen, die deutlich machen, welche besonderen Potentiale und Beschränkungen mit welchen Theoriebezügen, Fragestellungen und Methoden in der geisteswissenschaftlich-pädagogischen Tradition (Leopold Klepacki), der Quantitativen Sozialforschung (Susanne Keuchel), der Qualitativen Bildungsforschung (Jochen Dietrich), den Neurowissenschaften (Peter Schneider) und der Künstlerischen Forschung (Hanne Seitz) in Bezug auf das Feld der Kulturellen Bildung verbunden sind.

**Teil 2** nimmt in zwei Beiträgen begriffliche Klärungen vor und knüpft damit an den Beitrag zur geisteswissenschaftlich-pädagogischen Tradition an. In **Teil 3** werden empirische Forschungsansätze vorgestellt, die an die Beiträge zur Quantitativen Sozialforschung und Qualitativen Bildungsforschung anschließen. In diesem Teil wird eine weitere Differenzierung vorgenommen, um verschiedene Forschungsinteressen zu unterscheiden: Einige Beiträge richten sich auf die Praxis, andere auf die Gelingenbedingungen Kultureller Bildung. **Teil 4** versammelt Beiträge zur Künstlerischen Forschung und präsentiert performativ-biographisches Theater, kunstpsychologische Wirkungsforschung und Szenisches Forschen als drei künstlerische Forschungsmethoden. **Teil 5** enthält Beiträge, die als Reflexionen aktueller Forschungspraxis zu Kultureller Bildung zu verstehen sind.

#### Die Beiträge im Einzelnen

**Leopold Klepacki** wirft in seinem Beitrag „Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive“ die Frage auf, welche Möglichkeiten zur disziplinären Selbstreflexion sich für die Kulturelle Bildung bzw. die Kulturpädagogik durch den Rückgriff auf ein geisteswissenschaftliches Paradigma ergeben. Seine Antwort ist, dass sich zunächst disziplinäre Dilemmata erkennen und beschreiben lassen, zum Beispiel das Dilemma,

2 Andere Systematisierungsvorschläge finden sich u. a. bei Hill 2008 (Evaluationen, Praxisforschung, grundlagenorientierte Wirkungsforschung); Rittelmeyer 2010 (Transferforschung, Evaluationen von Praxisbeispielen, Strukturanalysen ästhetischer Bildung und künstlerischer Objekte, biographische Forschungen sowie Theorien ästhetischer Erfahrung); Fink 2012 (Evaluationen, Dokumentarfilme, Transferforschung, Biographische Forschung, Prozessorientierte Forschung), Reinwand 2012 (nach primären Bezugsdisziplinen: Pädagogik, Psychologie, Kulturwissenschaft; nach den im Zentrum der Untersuchung stehenden Kunstsparten: Musik, Theater, Tanz; nach den jeweiligen Zielgruppen: frühe Kindheit, Jugend, Senioren; nach den methodischen Zugängen: Beobachtung, Interviews, Testverfahren ...).

das zum einen auf den Eigenwert von Kunstschaffen hingewiesen wird, aber zugleich die Nützlichkeit kultureller Bildung beständig proklamiert wird. Die geisteswissenschaftlichen Methoden der Phänomenologie, der Hermeneutik und der Dialektik bieten die Möglichkeit, solche Dilemmata zu erkennen und mit ihnen umzugehen – zum Beispiel durch die Entwicklung dialektischer Gedankenfiguren wie der „Nützlichkeit des Zweckfreien“. Weitere Fragestellungen, die sich mit diesen Methoden bearbeiten und weiterentwickeln lassen, sieht Klepacki in der phänomenologischen Beschreibung der Genese des Feldes der kulturellen Bildung bzw. der Kulturpädagogik, der Darstellung der expliziten, aber auch der impliziten Begriffsgeschichten zentraler Begriffe wie „Kultur“, „Bildung“, „Ästhetik“ und den damit verbundenen Fragen nach den Auswirkungen bestimmter Begriffsverwendungen. Gerade angesichts der begrifflichen Unschärfen, die das Praxisfeld der kulturellen Bildung prägen, ist die Entwicklung begrifflicher Fundamente als Voraussetzung für theoretisch und methodisch überzeugende empirische Forschung anzusehen. Zudem – und das ist das Fazit seiner Überlegungen – bietet die grundsätzliche Reflexivität einer geisteswissenschaftlichen Perspektive die Möglichkeit, eine diskursive disziplinäre Selbstbestimmung vorzunehmen und sich nicht über nur vermeintliche Gemeinsamkeiten in Inhalten, Zielen und Methoden bestimmen zu lassen.

Beispiele für diese Formen reflexiver Selbstbestimmungen und die Klärung zentraler Begrifflichkeiten finden sich in TEIL 2: BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN: **Annette Scheunpflug**, **Julia Franz** und **Ulrike Stadler-Altman** diskutieren in ihrem Beitrag die Bedeutung unterschiedlicher Bestimmungen des Begriffes „Kultur“ für Praxis und Forschung kultureller Bildung. **Christoph Schönfelder** beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Frage, was unter einer „ästhetischen Erfahrung“ zu verstehen ist, wie ästhetische Erfahrung zustande kommt und welche Bedeutung diese Erfahrungsform in modernen Gesellschaften haben kann.

**Susanne Keuchel** ist die erste von drei AutorInnen, die sich in Teil 1 mit empirischen Theorie- und Forschungsansätzen beschäftigen. Sie legt in ihrem Beitrag „Empirische Forschung in der kulturellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung quantitativer Forschungsansätze“ den Fokus auf die Möglichkeiten quantitativer Sozialforschung. Sie unterscheidet vier Aufgabenfelder quantitativer Kultur- und Bildungsforschung: Kulturstatistik, Zielgruppenanalyse, Wirkungsforschung und Evaluation. Keuchel stellt diese Aufgabenfelder anhand ausgewählter Studien vor und zeigt so die Vielfalt möglicher Fragestellungen, die mit quantitativen Methoden bearbeitet werden kann. Sie weist auf die oft folgenschwere Vereinfachung und Instrumentalisierung quantitativer Forschungsergebnisse hin und empfiehlt, immer wieder qualitative und quantitative Beschreibungen miteinander in Beziehung zu setzen.

**Jochen Dietrich** wendet sich in seinem Beitrag „Eine Wissenschaft vom Einzigartigen? Überlegungen zu einer ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung“ einer grundsätzlichen forschungstheoretischen Fragestellung zu: In welchem Verhältnis stehen Beobachter und Beobachtete? Er weist die Möglichkeit eines beobachterunabhängigen Standpunktes zurück und argumentiert für eine grundsätzliche Kokonstruktion eines Beobachtungsgegenstandes durch Gegenstand und Beobachter. Er folgert daraus aber kein forschungsmethodisches „anything goes“,

sondern skizziert unter Bezug auf Clifford Geertz, Roland Barthes und Alexander R. Lurija eine „Wissenschaft vom Einzigartigen“, die sich durch ihre Nähe zur empirischen Welt, die Hingabe an den einzelnen Fall, die Reflexion der Verschränkung von Beobachter und Beobachtetem und den experimentellen Einsatz von Forschungsmethoden auszeichnet.

**Peter Schneider** gibt in seinem Beitrag „Neurowissenschaftliche Beiträge zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung – Neuronale Grundlagen der individuellen Klangwahrnehmung und das zerebrale Symphonieorchester“ einen Einblick in die Möglichkeiten neurowissenschaftlicher Forschung. Sein Beitrag lässt sich als eine Form der Wirkungsforschung verstehen, die Wirkungen kultureller Bildungspraxis – in diesem Fall des Musikmachens – auf die auditorische Informationsverarbeitung und die anatomische Gestalt des Gehirns untersucht. Schneider diskutiert in seinem Artikel den Beitrag, aber auch die Grenzen neurowissenschaftlicher Forschung für die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft und kann anhand seiner eigenen Forschung zeigen, dass musikpädagogische Überlegungen zu Art, Umfang und Zeitpunkt von Instrumentalunterricht von neurowissenschaftlichen Untersuchungen profitieren können.

An diese drei Beiträge schließt sich TEIL 3: EMPIRISCHE FORSCHUNGSANSÄTZE an. Hier finden sich zunächst vier Artikel, die Forschungsmethoden zur Erforschung der *Praxis Kultureller Bildung* vorstellen. **Tobias Fink** stellt mit der Videographischen Rahmenanalyse (VRA) eine Forschungsmethode vor, mit der die Lernkulturen (kultur-)pädagogischer Projekte anhand audiovisuellen Materials analysiert und verglichen werden können. **Verena Freytag** gibt Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen der Forschungsmethode des Tagebuchs in der Praxisforschung. **Claudia Behrens** zeigt in ihrem Artikel den Nutzen von Video-Stimulated-Recall-Interviews zur Erfassung der Innenperspektive von Akteuren, und **Eva Kehrer** stellt am Beispiel des Instrumentalunterrichts für Senioren den Design-based Research-Ansatz vor.

Dem *Forschungsgegenstand: Bedingungen für das Gelingen Kultureller Bildung* widmen sich sechs Artikel: **Roland Hafen** und **Theo Hartogh** stellen einen von ihnen entwickelten Fragebogen vor, mit dessen Hilfe die Qualität von Musikunterricht durch die Befragung der SchülerInnen gemessen werden kann. **Nana Eger** vergleicht international drei Arts Education Ansätze unter der Fragestellung, welche Qualitätskriterien in den Programmbeschreibungen bzw. von den Lehrenden selbst als wichtig angesehen werden. **Dagmar Wunderlich** wendet sich der museumspädagogischen Frage zu, unter welchen Voraussetzungen Museen von Jugendlichen als bedeutsame Lern- und Erfahrungsorte angesehen werden. **André Epp** stellt die Ergebnisse der Evaluation zweier Musikprojekte der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit vor. **Herbert Fitzek**, **Pola Zügge**, **Kathalin Laser** und **Gudrun Schoppe** zeigen anhand der Evaluation eines Theaterprojektes, unter welchen Rahmenbedingungen sich in einem Theaterprojekt ästhetisches Erleben entfalten kann, und **Ulrike Stutz** analysiert die Bildungspotentiale handlungsorientierter kunstpädagogischer Seminararbeit an der Hochschule.

**Hanne Seitz** schließt mit ihrem Artikel „Performative Research“ Teil 1 des Sammelbandes mit der Vorstellung künstlerischer Forschung ab. Dieser Forschungsansatz grenzt sich von wissenschaftlicher Forschung vor allem in der Hinsicht ab, dass die

künstlerische Praxis selbst als Forschung verstanden wird. *Performative research* ist mit der Praxis identisch und zielt auf die Darstellung impliziter Wissensbestände, aber nicht nur in sprachlicher Form, sondern auch in Bewegung, in Tönen, in Bildern. Seitz rezipiert aktuelle englischsprachige Veröffentlichungen und diskutiert die Überschneidungen und Unterscheidungen von *artistic research*, *practice-led research*, *troubling research* und *performative research*. Sie illustriert das Potential künstlerischer Forschung durch die genaue Schilderung einer performativen Evaluation eines künstlerisch-ästhetischen Bildungs- und Qualifizierungsprojektes: Die TeilnehmerInnen selbst inszenieren und erzählen den Einfluss dieses Projektes auf ihre Biographien in der künstlerischen Forschungsaufgabe der „Lebenslinie“.

An den Beitrag von Hanne Seitz schließen die drei Artikel in TEIL 4: KÜNSTLERISCHE FORSCHUNGSANSÄTZE an: **Frank Matzke** stellt die Inszenierung *Best Song of My Life* vor, in der die Mitglieder der Theatergruppe hArt times – einer Theatergruppe von Psychiatrieerfahrenen – die Bedeutung ihrer langjährigen Theaterarbeit für ihre Biographien zu einem Stück verarbeiten. **Herbert Fitzek** stellt die Methode *Bilderleben* anhand eines Rezeptionsprozesses zu Caravaggios „Amor als Sieger“ vor und **Julia Weitzel** rückt die theatrale Inszenierung im *Szenischen Forschen* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Den Abschluss des Bandes bildet TEIL 5: REFLEXION VON FORSCHUNGSPRAXIS. **Elke Josties** zeigt anhand ihrer Erfahrungen in einem Grenzen überschreitenden Forschungsprojekt die Chancen und Herausforderungen interkultureller, internationaler und interdisziplinärer Forschungsprojekte. **Burkhard Hill** und **Alexander Wenzlik** verweisen auf die Notwendigkeit intersubjektiver, diskursiver Forschungspraktiken zur Gestaltung interdisziplinärer Forschungsprojekte und zeigen den Ertrag, den Forschungswerkstätten für Theorie- und Praxisentwicklung haben können. **Tanja Nagel** und **Anke Schad** diskutieren vor dem Hintergrund eigener Forschungsprojekte die Möglichkeiten und Schwierigkeiten partizipativer Forschung, die sich in Auseinandersetzung und Zusammenarbeit von ForscherInnen und Beforschten entwickelt.

Die Beiträge des Sammelbandes zeigen, dass es im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Forscherinnen und Forschern gibt, die aus verschiedenen Disziplinen heraus mit unterschiedlichen Methoden und Fragestellungen im Feld der Kulturellen Bildung forschen. Der Band soll den Auftakt eines gewinnbringenden Austauschs verschiedener Disziplinen und zwischen Praxis und Theorie der Kulturellen Bildung markieren und einen Überblick über verschiedene Theorie- und Forschungsansätze ermöglichen, die es in den nächsten Jahren auszubauen gilt. Deutlich wird, dass man der Heterogenität und Komplexität Kultureller Bildung nicht durch nur einen Theorie- oder Forschungsansatz gerecht werden kann. Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen, besteht vielmehr darin, dass man die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Ansätze kennt, so dass man für die jeweilige Frage sinnvolle und ertragreiche Methoden entwickeln kann.

Wir danken allen AutorInnen dieses Bandes für Ihre Beiträge und Inken Tegtmeier für das genaue und engagierte Lektorat.

Möglich wurde dieser Sammelband zum einen durch die Universität Hildesheim, die mit Mitteln des *Herder-Kolleg – Zentrum für transdisziplinäre Kulturforschung* die erste Netzwerktagung möglich machte und mit der Einrichtung einer Koordinationsstelle für das *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung* am Institut für Kulturpolitik die Ressourcen für die Arbeit an diesem Band bereitstellte; zum anderen durch die *Stiftung Mercator*, die sowohl die zweite Netzwerktagung als auch die Erstellung des Sammelbandes großzügig finanziell unterstützt hat.

## Literatur

- Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fink, Tobias (2012): Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2009): „Kulturelle Bildung – eine Bestandsaufnahme“, in: Fuchs, Max/Bäßler, Kristin/Schulz, Gabriele/Zimmermann, Olaf (Hg.): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Berlin: Dt. Kulturrat, 7–26.
- Hill, Burkhard (2008): „Forschung in der Kulturellen Bildung“, in: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. München: kopäd, 174–188
- Holtappels, Hans Günter (2006): „Stichwort: Ganztagschule“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2006, 5–29.
- Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung: Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1977): Projektbuch ästhetisches Lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkens, Hans (Hg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.
- Prenzel, Manfred (2006): „Bildungsforschung zwischen pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft“, in: Merkens, Hans (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–79.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): „Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung“, in: Hennefeld, Vera/Stockmann, Reinhard (Hg.): Evaluation in Kultur und Kulturpolitik, Münster: Waxmann (in Druck).
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



**Teil 1:**  
Theorieansätze  
und Fragestellungen  
der Forschung in der  
Kulturellen Bildung



Leopold Klepacki

**Warum eigentlich Kulturelle Bildung?**

**Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive**

- Auf Basis einer Charakteristik geisteswissenschaftlichen Denkens sowie einer
- kritischen Würdigung geisteswissenschaftlicher Forschungsmethoden und vor
- dem Hintergrund eines historisch-systematischen Problemaufrisses bezüglich
- des Zusammenhangs pädagogischen Forschens und geisteswissenschaftlichen
- Denkens will der Aufsatz u. a. anhand einer kurzen Darstellung möglicher For-
- schungsansätze versuchen aufzuzeigen, inwiefern das geisteswissenschaft-
- liche Paradigma Möglichkeiten und Ansätze für eine disziplinäre Selbstreflexion
- der Kulturpädagogik bzw. der kulturpädagogischen Forschung bereitstellen
- könnte. Im Kern wird daher im Zuge einer Erörterung systematischer diszipli-
- närer Herausforderungen, die mit den vielfältigen historischen und kulturellen
- Wesensbestimmungen der Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ sowie mit der nor-
- mativen Einschätzung der pädagogischen Relevanz dieser Begriffe einhergehen,
- Fragen der Selbstreflexion kulturpädagogischer Forschung nachgegangen.

### **1. Kulturpädagogik, Erziehungswissenschaft und Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Eine historisch-systematische Verhältnisbestimmung**

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive über die Produktivität geisteswissenschaftlichen Forschens zu reden, ist heute nicht mehr unbedingt der wissenschaftliche Normalfall – eher im Gegenteil: Hat sich doch die wissenschaftliche Pädagogik im 20. Jahrhundert in einer beinahe radikalen Art und Weise von einer geisteswissenschaftlich-historisch-philosophisch ausgerichteten Wissenschaft zu einer sozialwissenschaftlich-empirisch fundierten Wissenschaft gewandelt. Das die Pädagogik seit den 1920er Jahren bis in die 1960er Jahre hinein beherrschende Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde einer fundamentalen Kritik unterzogen, mit dem Ergebnis, dass sich unsere Disziplin als Erziehungswissenschaft an vielen Stellen neu ausrichtete, was Begriffe, Theorien und vor allem was wissenschaftliche Forschungsmethoden angeht. Wollte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik den Zusammenhang von historisch gewachsener und zu tradierender Kultur mit den Grundlagen und Grundfragen pädagogischer Vermittlungs- und Aneignungsprozesse verstehen und wollte sie deshalb ein im Kern theoretisches Verständnis pädagogischer Situationen in ihren geistigen, d. h. geschichtlich-kulturellen Sinnbezügen aufbauen, so wurden genau diese Ziele seit den 1960er Jahren zum Stein des Anstoßes. Die pädagogische Wissenschaft sollte nicht mehr in einer historisch-philosophischen Reflexion von Kultur, Erziehung und Bildung, im Verstehen des Erzieher-Zögling-Verhältnisses oder in einer Charakterisierung des Wesens des Erziehers bestehen, sondern in einem empirisch-sozialwissenschaftlichen Sinn das tatsächlich Gegebene,

also die realen Verhältnisse, objektiv darstellen. Die Pädagogik sollte eine kritische, rationale und realistische Wissenschaft werden, die pädagogisches Handeln als sozial wirksames und sozial gerahmtes Handeln beschreiben und anhand empirischer Datenerhebungen ein reflektiertes Bild der Wirkungs- und Funktionsweise pädagogischer Methoden und Institutionen im Kontext ihrer sozialen Verflechtungen erzeugen sollte. Heinrich Roths berühmte Göttinger Antrittsvorlesung zur Notwendigkeit der „Realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ von 1962 oder auch Wolfgang Brezinkas metatheoretische Schrift mit dem programmatischen Titel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahr 1971 konzipierten in wissenschaftstheoretisch je unterschiedlicher Art und Weise die universitäre Pädagogik neu und stellten damit auch deutlich die Defizite und Grundprobleme der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik galt im Zuge dessen nur mehr als eine Disziplin, die im Sinne einer Weltanschauungslehre spezifischen Vorstellungen von Kultur und Tradition anhing, losgelöst von den sozialen Realitäten. Es wurde kritisiert, dass sie in einer affirmativen und normativen Art und Weise Theoriebildung betrieb, deren hermeneutische Perspektiven subjektiv und intuitiv waren, deren historische Auseinandersetzung mit Theorien und Ideen einen kritischen Blick auf die tatsächlichen pädagogischen Realitäten verstellte und die in einer unzulässigen Manier die objektive empirisch-wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Realitäten mit einer normativen Verbesserungsidee der Erziehungspraxis vermischte. Dieses gesamte Bündel an Kritik war auch nicht unberechtigt, sondern aus der Perspektive der 1960er und 1970er Jahre geradezu zwingend notwendig, da dadurch tatsächliche Defizite der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik identifiziert werden konnten (vgl. dazu z. B. Krüger 2002).

Und dennoch: So ganz ad acta gelegt wurde das Erbe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch nicht. Das belegen die zahlreichen Publikationen der letzten 20 Jahre, die sich mit kritischen Erneuerungen, Analysen und Möglichkeiten der Fortführung beschäftigen. Ohne kulturhistorisch- und kulturtheoretisch-hermeneutische Reflexionen und auch ohne philosophisch-normative Entwürfe scheint die Erziehungswissenschaft offenbar auch heute nur schwer denkbar zu sein.

Speziell für das Feld der Kulturpädagogik ist die Auseinandersetzung bzw. die Nicht-Auseinandersetzung, oder genauer gesagt: die programmatische Abgrenzung von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einer zweiten Hinsicht von zentraler Bedeutung, da die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ursprünglich dezidiert und namentlich als Kulturpädagogik begründet wurde. Ihr Ziel sollte es sein, ein geschichtliches Standortbewusstsein zu generieren, das einen hermeneutischen Aufschluss über den Zusammenhang von kultureller Wirklichkeit und pädagogischem Denken und Handeln liefern sollte. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erhob aus diesem Grund erstens den Anspruch, als Orientierungswissenschaft zu fungieren, „die das pädagogische Geschehen nicht isoliert, sondern immer im Kontext der Kulturentwicklung und ihres Sinn-/Bedeutungsgehalts“ (Matthes 2011: 41) interpretieren wollte, und verstand sich zweitens deshalb als hermeneutisch-pragmatische Disziplin, deren Bestreben es war, Erziehungswirklichkeit in ihrer je historisch-kulturellen Spezifik kategorial zu erfassen, um eine überzeitliche Grundidee von Erziehung sichtbar machen zu können (vgl. Matthes 2011: 35 ff.).

Auf diese Idee einer Kulturpädagogik wollte sich die in den 1970er Jahren aufkommende Kulturpädagogik allerdings nicht berufen. Ganz im Gegenteil: Vielmehr sollte der Begriff „Kulturpädagogik“ eine „Schnittmenge damals neu entstandener Projekte und Praxisformen verschiedenster Herkunft und Zielprojektion“ in Kontexten von ästhetischer Erziehung, kultureller Kinder- und Jugendarbeit, Kunstpädagogik usw. beschreiben, „die sich weder dem traditionellen sozialpädagogischen Paradigma [...] noch dem schulischen Paradigma [...] zuordnen“ (Zacharias 2001: 69) lassen wollten. Doch auch wenn die programmatische Ausrichtung der sogenannten „neuen Kulturpädagogik“ stark aus den kulturpolitisch-soziokulturellen Denkansätzen der 1970er Jahre schöpfte, und wenn seit dieser Zeit damit sowohl auf emanzipatorisch-aktivierende Denk- und Handlungsformen als auch auf das allgemeine Recht auf die subjektiven Formen von Bildung und Kultur fokussiert wurde, und wenn immer wieder der Eigensinn und die Eigenwertigkeit ästhetisch-künstlerischen Tuns und Experimentierens im Sinn nicht-instrumenteller Betätigungen programmatisch in den Vordergrund gerückt wurden (vgl. Zacharias 2001: 69 ff.), so kann doch auch in diesem Kontext zumindest ein Motiv bzw. ein Denkmuster identifiziert werden, das auch für die „alte Kulturpädagogik“ zentral war und das zugleich auch ein mögliches zentrales Argument für eine heutige geisteswissenschaftliche Reflexion der kulturpädagogischer Ansätze, Ziele und Selbstverständnisse liefern könnte: Die historisch entstandene Vielfalt kultureller, ästhetischer und künstlerischer Formen, Inhalte und Praktiken stellt in ihrer je konkreten gesellschaftlich gerahmten Gesamtheit den pluralen Gegenstand dar, anhand dessen sich die einzelnen Menschen subjektiv bilden können, wenn ihnen die Möglichkeit dazu pädagogisch bereitet wird. Die Rede von Kultur als der objektiven Seite der Bildung und von Bildung als der subjektiven Seite von Kultur ist ja nicht falsch! Sie muss nur eingebettet werden in ein dreifaches reflexives Bewusstsein erstens über die historische Wandelbarkeit, die Pluralität und damit die Kontingenz von Kultur und Bildung, zweitens über die Tatsache, dass sowohl Bildung als auch Kultur immer subjektive und objektive Momente in sich vereinigen und drittens daraus resultierend über die permanente Notwendigkeit einer Bestimmung und Verortung der Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ in deskriptiv-systematischer und in normativ-politischer Hinsicht. Die immer wiederkehrende Anforderung einer gesellschaftlichen Legitimation Kultureller oder Ästhetischer Bildung scheint sich dabei ebenso wie das Erfordernis, nachvollziehbare Nachweise der pädagogischen Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit Kultureller bzw. Ästhetischer Bildung liefern zu müssen, in diesen wandelbaren Be- und Ausdeutungen der Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ sowie den damit in Verbindung stehenden fachlichen, politischen und gesellschaftlichen Zuschreibungen an ihren Zusammenhang zu begründen.

Im Folgenden soll der oben angerissene historische Horizont deshalb „lediglich“ als Hintergrundfolie bzw. als Orientierungsrahmen und nicht als Analysegegenstand fungieren. Es soll im weiteren Verlauf nämlich weder darum gehen, den Paradigmenwechsel in der universitären Pädagogik wieder einmal nachzuzeichnen, noch soll eine Renaissance der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik propagiert werden. Ebenso wenig soll hier eine historische Aufarbeitung – etwa in Form einer Diskursanalyse – der Entstehungsgeschichte der neuen Kulturpädagogik seit den 1970er Jahren inklusive der damit einhergehenden Verständnisse und Nicht-Verständnisse der Begriffe

„Kultur“, „Kunst“, „Bildung“ usw. erfolgen. Vielmehr soll in Anlehnung an die hier zuletzt angerissenen disziplinären Herausforderungen, die offenbar mit den historischen und kulturellen Wesensbestimmungen der Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ sowie mit der normativen Einschätzung ihrer pädagogischen Relevanz einhergehen, ausschließlich der Versuch unternommen werden, anhand einiger paradigmatischer Problemstrukturen der Kulturpädagogik aufzuzeigen, inwiefern das geisteswissenschaftliche Muster – trotz der vielen und an vielen Stellen auch gerechtfertigten Kritik daran – vielleicht Anregungen für den Umgang mit einer der zentralen Fragen bereithalten kann, die die Kulturpädagogik als sich wissenschaftlich formierende Disziplin in vielfältiger Hinsicht beschäftigt: „Warum eigentlich Kulturelle Bildung?“

In den nun folgenden Betrachtungen sollen deshalb auch keine Ergebnisse bzw. Lösungen präsentiert werden, sondern Anregungen gegeben und reflexive Fragen aufgeworfen werden, die wiederum dazu dienen sollen, weitere Forschungen zu evozieren. In diesem Kontext erachte ich geisteswissenschaftliche Forschung auch nicht als etwas starr abgrenzbares, sondern vielmehr als ein Muster, das in vielen wissenschaftlichen Bereichen eine Bedeutung haben kann. Geisteswissenschaftlich Forschung ist somit immer in einem interdisziplinären Kontext, also im Hinblick auf sozial- und naturwissenschaftliche Ansätze bzw. vor deren Hintergrund und im Zusammenwirken mit ihnen zu verstehen und fruchtbar zu machen.

## 2. Die Notwendigkeit disziplinärer Begründungen und das Problem der Selbstvergewisserung

Besieht man sich das Vorhaben, Kulturelle Bildung erforschen und damit legitimieren zu wollen, so merkt man doch sehr schnell, dass sich hier einerseits ein Feld konstituiert, das zunehmend an wissenschaftlicher und auch an bildungspolitischer Beachtung gewinnt, das sich jedoch andererseits genau deshalb auch immer deutlicher der Herausforderung gegenübergestellt sieht, sowohl den zu beforschenden Gegenstand als auch die Art und Weise dieser Beforschung zu legitimieren. Kurz gesagt: Die Legitimation Kultureller Bildung geht offenbar nur über eine wissenschaftlich fundierte Legitimation. Somit muss sich auch die Wissenschaft selbst immer wieder legitimieren. Das ist offenbar gar nicht so einfach, weil im Kontext Kultureller Bildung oftmals nicht widerspruchsfrei argumentiert werden kann. Drei Beispiele, die aus den weiter oben angerissenen Problemstrukturen der Begriffe „Kultur“ und „Bildung“ abgeleitet und auf den disziplinären Kontext der Kulturpädagogik im Sinne spezifischer fachlicher Anforderungen an eine Selbstverortung bzw. an die Begründung eines fachlichen Selbstverständnisses bezogen sind, mögen dies verdeutlichen:

Erstens existiert das disziplinäre Dilemma, einerseits Kulturelle Bildung als einen intrasubjektiven, tendenziell unverfügbaren Prozess anzuerkennen bzw. stark zu machen und andererseits gleichzeitig nach Wegen des objektiven Nachweises ihrer Wirkung mittels äußerer standardisierbarer Beobachtung suchen zu müssen.

Zweitens existiert das disziplinäre Dilemma, die Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit Kultureller Bildung zu vertreten und gleichzeitig aber immer wieder die Nützlichkeit dieser Form von Bildung proklamieren zu müssen. Insbesondere in Kontexten

der Wirkungsforschung muss dieser Spagat immer wieder geleistet werden, wenn es z. B. darum geht, darzustellen, was die immer wieder angeführte freie Beschäftigung mit den Künsten eigentlich zu leisten vermag.

Drittens existiert das disziplinäre Dilemma, offene Begriffe von Kunst und Kultur aktiv zu fordern, aber gleichzeitig in dieser Offenheit und Vielschichtigkeit gefangen zu sein. Das merken wir selbst immer wieder in Vorträgen und Diskussionen. Aushandlungsprozesse über Verstehens- und Verwendungsweisen zentraler Begriffe sind an der Tagesordnung. Aus unserer Sicht sind sie auch immer wieder notwendig, da weder Kunst und Kultur noch Bildung starre, eindimensionale Konstrukte sind. Die Außenkommunikation erleichtert dies jedoch nicht unbedingt.

Das Erarbeiten reflektierter und systematisch fundierter Argumentationslogiken der Legitimation und der disziplinären Selbstvergewisserung scheint sowohl in der Praxis der Kulturpädagogik als auch in denjenigen wissenschaftlichen Bereichen, die sich mit der Erforschung von künstlerischer und kultureller Bildung befassen, eine zentrale professionelle Herausforderung zu sein. Hierfür kann, so zumindest meine Idee, ein geisteswissenschaftliches Denk-, Analyse- und Argumentationsmuster gewisse Hilfestellungen bieten.

### 3. Die geisteswissenschaftliche Perspektive: Möglichkeiten und Grenzen

Da es bekanntermaßen *die* Geisteswissenschaft nicht gibt, sondern *nur* geisteswissenschaftliche Betrachtungsweisen in verschiedenen Wissenschaften, die ein Interesse an der geistigen Dimension menschlicher Existenz haben, ist der geisteswissenschaftliche Bezugshorizont zunächst einmal ein sehr allgemeiner, nämlich eine bestimmte anthropologische Perspektive: Es geht darum, den Menschen in seinen geistigen Selbst- und Weltbezügen als (selbst-)reflexives, kulturschaffendes Wesen zu verstehen (vgl. z. B. Frühwald et al. 1991). Die geistige Dimension, was immer das auch genau ist – mag man es „Kreativität“, „Schöpferkraft“, „autonome Denk- und Handlungsfähigkeit“ usw. nennen – wird als Bedingung der menschlichen Möglichkeit aufgefasst, einerseits sich selbst verstehend in der Welt zu verorten und andererseits gestaltend tätig zu werden, also Kultur hervorzubringen. Diese Hervorbringungen wiederum bedeuten dem Menschen etwas, sie haben sozusagen symbolischen Wert. Kurz gesagt besteht das geisteswissenschaftliche Ziel daher im Verstehen der Zeichenhaftigkeit und der Bedeutungshaftigkeit menschlich-kultureller Existenz. Menschen leben in einer bedeutungshaften Welt. Sie sind darauf angewiesen, die Welt, in der sie leben, zu verstehen. Es geht hierbei nicht darum, herauszuarbeiten, warum bzw. inwiefern der Mensch beispielsweise gehirphysiologisch in der Lage ist, Kultur hervorzubringen, sondern es geht im Kern darum, zu verstehen, was Kultur dem Menschen bedeutet und wie er sich selbst durch kulturelle Hervorbringungen zu sich und zur Welt in Beziehung setzt.

Diese semiotische bzw. semantische Ebene menschlicher Existenz ist empirisch nicht leicht einzuholen, da man es mit inneren Selbst- und Weltverhältnissen des Menschen zu tun hat. Aus diesem Grund ist das geisteswissenschaftliche Verstehen auch als ein Sonderfall von wissenschaftlicher Wahrnehmung aufzufassen, da Verste-

hen zwangsläufig immer selbstreflexiv ist. Die Frage danach, was etwas bedeutet, ist nicht abzukoppeln von der Frage, was es *mir* als verstehendem Subjekt bedeutet. Das Verstehen-Wollen kann sich hierbei auf viele Aspekte menschlicher Existenz beziehen: auf die Sprache bzw. auf Begriffe als Vermittler von Welt und Realität, auf kulturelle Artefakte (z. B. Kunstgegenstände), auf menschliches Denken und Handeln, auf strukturelle Bedingungsfaktoren menschlichen Daseins usw.; in einer bestimmten Perspektive auch auf die Natur, da sie der Mensch ebenfalls mit Bedeutung belegt.

Fokussiert man nun den geisteswissenschaftlichen Blick wiederum auf das Thema „Kulturelle Bildung“, dann zeigt sich sehr schnell, dass ein verstehend-reflexives Element in vielerlei Hinsicht als geradezu zwingend notwendig erscheint. Folgender Umstand kann hier als Beispiel angeführt werden: Der Begriff der Kulturellen Bildung ist in diesem Text einfach in die Ausführungen und Analysen eingeflossen, ohne dass er, geschweige denn seine beiden Begriffsteile je einzeln, näher bestimmt wurde. Trotzdem ist der vorliegende Text zunächst einmal verständlich. Ein grundsätzliches und allgemeines Verständnis bezüglich dieser Begriffe kann offenbar vorausgesetzt werden. Die Allgemeinheit des „man“, zumindest in den fachlichen Kontexten der Kulturpädagogik, hat eine Vorstellung davon, was sich hinter diesen Begriffen verbirgt. Allerdings scheint jedoch das, was man sich darunter konkret vorstellen kann, äußerst vielfältig zu sein. Allein die Begriffshorizonte von „Kultur“, „Kunst“ und „Bildung“ auch nur in Ansätzen systematisch und historisch zu erfassen, hieße, den Rahmen dieses Aufsatzes völlig zu sprengen. Aber: Wovon ist denn dann die Rede, wenn von Kultureller Bildung oder von Künstlerischer Bildung oder von Ästhetischer Bildung usw. gesprochen wird? Und: Woher kommen diese Verständnisse? Welche Relevanz haben die Verständnisse für Kommunikationsprozesse, für Diskurse, für Theoriebildung, für empirische Studien usw.? Warum reden wir überhaupt über Bildung? Warum ist uns dieser Begriff so wichtig? Was wollen wir damit zum Ausdruck bringen? Konstruieren wir am Ende die Relevanz des Begriffes selbstreferentiell in unserem eigenen Diskurs? Was bezeichnet dieser Begriff? Wir sagen, Bildung ist eine menschliche Tätigkeit. Ist diese Tätigkeit beobachtbar oder sind nur Symptome dieser Tätigkeit beobachtbar? Wie verändern sich meine Beobachtungen, je nachdem, welches Begriffsverständnis ich besitze? Kann ich von Symptomen Rückschlüsse auf die strukturelle Beschaffenheit der Tätigkeit dahinter ziehen? Welcher Art sind diese Rückschlüsse? Sind es Kausalzusammenhänge? Ableitungen? Gehe ich von Analogien aus? Sind diese Rückschlüsse nur ein Reden in Metaphern? ... (Die Liste der Fragen ließe sich noch beliebig erweitern, jedoch sollen sie an diesem Punkt nur der Illustration dienen.)

Für all diese Fragen sind meines Erachtens geisteswissenschaftliche Perspektiven hilfreich, weil sie auf einer reflexiven Distanz ihren Betrachtungsgegenständen gegenüber aufbauen. Gerade in Kontexten pluraler Begriffe und Strukturen scheint ein distanzierter Blick auf die Konstituenten von Wirklichkeit, also auf sinngenerierende Strukturen, auf Begriffsverwendungen und Begriffsentwicklungen, auf paradigmatische Vorstellungen und Ideen, auf Normen und Ziele klärend zu sein.

Die geisteswissenschaftlichen Methoden, also die Phänomenologie, die Hermeneutik und die Dialektik (vgl. Danner 2006), versuchen diesem reflexiv-distanzierten

Blick auf Sprache, auf Geschichte, auf Texte und Kontexte, auf situative Strukturen, auf historisch-kulturelle Rahmenbedingungen und auf Handlungsgrammatiken Rechnung zu tragen:

Die Phänomenologie, die mittels dichter Beschreibungen Erscheinungen (Phänomene) als solche möglichst werturteilsfrei zu erfassen versucht, stellt im Kern eine rein deskriptive Methode dar, deren Ziel jedoch nicht in der bloßen Sammlung möglichst vieler Informationen im Sinne von Daten über ein Phänomen besteht, sondern in der Erfassung des Wesens einer Erscheinung, z. B. demjenigen der Erziehung oder demjenigen der Bildung. Die Idee phänomenologischer Wesensschau liegt dabei darin, ein Phänomen aus möglichst vielen Perspektiven zu beschreiben, um aus den sich ergebenden perspektivischen Variationen das Invariante und Allgemeine der Erscheinung herausfiltern zu können.

Die Hermeneutik als Kunstlehre des Verstehens, bzw. genauer gesagt: als Kunstlehre der Auslegung fixierter menschlicher Lebensäußerungen, intendiert die Entschlüsselung des Sinngehalts von Texten, Artefakten oder aber auch von (dokumentierten) sozialen Situationen. Das hermeneutische Verstehen bezieht sich dabei auf den Sinn- und Bedeutungsgehalt eines ‚Etwas‘ als etwas. Hermeneutisches Sinnverstehen ist somit qualitativ andersartig als ein psychisches Ein- oder Nachfühlen. Das Ziel des Verstehensprozesses besteht in der Verknüpfung einer individuellen mit einer allgemeinmenschlichen Ebene, um nicht nur die Äußerung selbst, sondern vor allem auch die kulturelle und historische Bedingtheit menschlicher Lebensäußerungen verstehen zu können.

Die Dialektik schließlich stellt eine Methode zur weiterführenden Reflexion dessen dar, was phänomenologisch beschrieben und hermeneutisch ausgedeutet wurde. Dialektische Prozesse versuchen dabei, widersprüchliche Positionen, Argumente usw. mittels sprachlicher Reflexion zu übergeordneten logischen Deutungsmustern zusammenzuführen. Ein konkretes Beispiel hierfür wäre das antithetische Problem, Ästhetische Bildung zugleich als frei und nützlich zu beschreiben und eine Auflösung des Widerspruchs z. B. in der Nützlichkeit des Zwecklosen zu finden. Dialektik darf jedoch nicht falsch verstanden werden als spekulative oder rein formal-argumentative Spielerei. Dialektik hat sich an tatsächlich gegebenen widersprüchlichen Strukturen abzarbeiten, z. B. an pädagogischen Antinomien. Das Potential dialektischen Denkens besteht sodann darin, Wahrheiten nicht als statische Setzungen zu behandeln, sondern als dynamische (Sprach-)Konstrukte.

Geisteswissenschaftliche Forschung eröffnet auf Basis dieser methodischen Vorgehensweisen historische, (struktur-)theoretische und auch empirische Horizonte, da sie als eine sinnverstehende, pragmatische Erfahrungswissenschaft spezifischer Ausprägung aufgefasst werden kann, die das eigene Erleben des Forschers und damit seine subjektive Position der Welt gegenüber mit in ihr Denken einbezieht.

Die Leistungsfähigkeit einer geisteswissenschaftlichen Perspektive scheint also grundsätzlich darin zu liegen, Deutungsmöglichkeiten von Phänomenen und Begriffen historisch und systematisch aufarbeiten und darstellen zu können. Auf dieser Basis können geisteswissenschaftliche Erkenntnisse sodann tatsächlich tendenziell ein reflexives Orientierungswissen bereitstellen. Das klingt sehr gut und vor allem sehr hilfreich! Aber es kann natürlich an dieser Stelle nicht verschwiegen werden,