

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

# **Von Mythen zu Erkenntnissen?**

**Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung**



## KULTURELLE BILDUNG /// 56

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

### Beirat

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

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

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

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

Sebastian Konietzko / Sarah Kuschel /  
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss [Hrsg.]

## Von Mythen zu Erkenntnissen?

Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung

## Inhaltsverzeichnis

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

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliogra-  
fische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-456-0

Druck: docupoint, Barleben

Umschlagfoto: © Lukas Bergmann

© kopaed 2017  
Arnulfstraße 205, 80634 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)

## 2. Einblicke

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

## Drei Vorworte – drei Perspektiven

## 1

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

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

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

Bettina Münzberg

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

## 2

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

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

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

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

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

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

### Transdisziplinäre Nachwuchsförderung

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

### Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis

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

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

Sarah Kuschel  
Geschäftsführerin Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung

### 3

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

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

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

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

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

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V.

## Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

### Zur Zukunft empirischer Forschung Kultureller Bildung

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

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

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

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

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

### Zum Aufbau dieser Publikation

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

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

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

### Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

### Einblicke

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. Perspektiven

**Joachim Ludwig**  
**Forschung zwischen Funktionalitätsaspekten und gesellschaftlicher Teilhabe**

**Abstract**

Im Beitrag werden zwei Aspekte der Forschung zur Kulturellen Bildung reflektiert: Erstens werden die Auswirkungen einer an der pädagogischen Psychologie orientierten Wirkungs- und Transferforschung reflektiert: Sie blendet die sinnliche Seite der Bildung weitgehend aus und macht die Funktionalität der Kulturellen Bildung für kognitive Leistungsfähigkeit stark. Im Beitrag wird zweitens eine Heuristik für eine empirische Forschung zu ästhetischen Bildungsprozessen als Bildungsprozessforschung vorgestellt, ein theoretischer Rahmen, der den Forschungsgegenstand „ästhetische Bildungsprozesse“ und die damit einhergehenden Möglichkeiten und Grenzen der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe erfassen kann.

**1. Wirkungs- und Transferforschung in der Kulturellen Bildung**

Empirische Forschung zur Kulturellen Bildung stellt sich vor allem als Wirkungs- und Transferforschung dar, welche die Funktion der Kulturellen Bildung für schulische Leistungsprozesse und für bildungspolitische Steuerungsprozesse in den Vordergrund stellt. Die Forschungsperspektive, die ich gegenüber der empirischen Bildungsforschung vorschlage und die ich hier begründen möchte, ist eine empirische Bildungsprozessforschung, die ästhetische Bildungsprozesse mit Blick auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten untersucht.

Bildungsprozesse stellen im Unterschied zu kognitiven Leistungsprozessen eine Wirkung Kultureller Bildung dar, die den Kern und den Eigenanspruch der Kulturellen Bildung trifft. Das Spannungsverhältnis zwischen Funktionalität und Emanzipation verfolgt uns seit der Aufklärung. Wir stehen mit unseren gesellschaftlichen Praxen alle in diesem Spannungsverhältnis. Das trifft auch auf die Bildungsforschung zu, denn Forschung findet in der Gesellschaft und nicht im Elfenbeinturm statt.

Wenn hier von Bildung die Rede ist, dann sind damit Welt- und Selbstverständigungsprozesse bezeichnet, die gesellschaftliche Subjekte im Medium von Bedeutungen vollziehen, um ihren sozialen Ort und ihre soziale Position (immer wieder neu) zu bestimmen, um sich dafür Wissen anzueignen und so ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe bedeutet die Überwindung gesellschaftlicher und individueller Handlungsgrenzen und -zwänge durch Wissens- und Perspektivenerweiterung, d.h. durch die Trans-

formation vorhandener Bedeutungshorizonte und Bedeutungsmuster. Mit diesen Begriffsdefinitionen werden zwei anthropologische Annahmen eingeführt: Menschen sind erstens bildungsfähig und sie versuchen zweitens über individuelle Bildungs- sowie Lernprozesse ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Bildung und Lernen werden also aus der Interessensperspektive der Subjekte betrachtet, die prinzipiell ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern wollen. In vergleichbarer Weise spricht Johannes Bilstein von „Selbstgestaltung“ (2013, S. 63). Leopold Klepacki und Jörg Zirfas charakterisieren die mit Bildung verbundene Selbstvergewisserung unter gesellschaftlichen Bedingungen der Ungewissheit als „Kontingenzformungskompetenz“ (2013, S. 127). Dass mit institutionalisierten Bildungs- und Lernprozessen – wie z. B. in der Schule – zugleich in vielerlei Hinsicht gesellschaftliche Anforderungen und Zwänge verbunden sind, die sich nicht immer mit den individuellen Interessen decken, muss mitbedacht werden. Bildung und Lernen besitzen eine funktionale und eine emanzipatorische Seite – aber nie nur eine davon. Lernen gilt heute als der zentrale Veränderungsmodus, mit dem gesellschaftliche Innovations- und Leistungsfähigkeit hergestellt werden soll. Europaweit wird lebenslanges Lernen von den Menschen gefordert, um die Konkurrenzfähigkeit Europas auf dem Weltmarkt zu stärken. Der Bildungsgedanke als Welt- und Selbstverständigung des Subjekts tritt gegenüber den funktionalen bildungspolitischen Zielen einer effektiven Kompetenzsteigerung zurück. An diesem politischen Interesse richtet sich empirische Bildungsforschung gegenwärtig aus, weil damit Forschungsgelder verbunden sind (Kraus 2001, Kurth 2006).

Insoweit auch wissenschaftliche Forschung zur Kulturellen Bildung eine gesellschaftliche Praxis darstellt, kann sie sich dieser Entwicklung mit dem Fokus auf ökonomische Leistungsfähigkeit kaum entziehen. Die Kulturelle Bildung als Schulfach legt zwangsläufig die in der Schule dominanten Leistungsvergleiche nahe. Verstärkend kommt hinzu, dass kulturelle Fächer unter Legitimationsdruck stehen und ihre „Leistung“ gegenüber anderen Fächern auszuweisen haben. Eckart Liebau, Benjamin Jörisson u. a. (2013, S. 15) weisen darauf hin, dass der Schwerpunkt der Forschung im formalen Bildungsbereich liegt. Die Konzentration der Forschung auf funktionale Aspekte kognitiver Leistungsfähigkeit für die Schule ist jedoch einseitig und gefährlich. So eine Forschungspraxis stärkt die Bedeutung funktionaler Aspekte und schwächt zugleich die Diskurse über Potenziale und Grenzen gesellschaftlicher Teilhabeerweiterung durch Kulturelle Bildung. Forschung weist so in eine Richtung, die dem Anspruch der Kulturellen Bildung auf Welt- und Selbstverständigung nicht gerecht wird.

### 1.1 Empirische Forschung zur Kulturellen Bildung untersucht überwiegend Funktionalitätsaspekte

Christian Rittelmeyer (2012) hält in seiner Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Kulturellen Bildung fest, dass die Transfer- und Wirkungsforschung dominiert. Dabei geht es in der Transferforschung um *außerkünstlerische Wirkungen*. D. h. es werden Effekte auf andere Fächer und im Hinblick auf allgemeine Schulleistungen untersucht (ebd., S. 21), die Auswirkungen auf die Intelligenz (ebd., S. 23) sowie auf die kognitive Entwicklung, Transferwirkungen für die Gesundheit und das Wohlergehen der Jugendlichen (ebd., S. 24). Zusammengefasst sind die Ergebnisse der Transferforschung, also die Wirkung Kultureller Bildung für fachfremde oder allgemeine Leistungsfähigkeit eher enttäuschend (ebd., S. 19).

Ein weiterer Strang der Transferforschung untersucht aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie – im Stil der empirischen Bildungsforschung – kognitive und soziale Kompetenzen, (ebd., S. 7) – wobei sich diese Arbeiten fast ausschließlich auf die kognitiven Kompetenzen beschränken, weil sie leichter messbar sind.

Ausgerechnet *die sinnliche Seite* des menschlichen Daseins, der Kern Kultureller Bildung – bleibt mit dieser Forschung ausgeblendet.

Die psychologisch inspirierte empirische Bildungsforschung hat zudem keinen Bildungsbegriff. Untersucht werden kognitive Leistungen, wie sie nach bestimmten Interventionen und Rahmenbedingungen entstehen. Diesem Forschungsdesign liegt ein Steuerungsmodell zugrunde, demgemäß bestimmte Inputs zu einem gewünschten Ergebnis beim Menschen führen (vgl. Ludwig 2012b). Es geht also erstens um die Untersuchung von Ergebnissen und Produkten, nicht um die Untersuchung von Prozessen. Zweitens werden die sich bildenden Subjekte als Steuerungsobjekte betrachtet und nicht als aktiv realitätsverarbeitende Subjekte. Beides – Prozessualität und die Annahme eines aktiv realitätsverarbeitenden Subjekts – sind zentrale Annahmen Kultureller Bildung. Dieser Kern Kultureller Bildung bleibt als Forschungsgegenstand in den kognitionstheoretischen Modellen ausgegrenzt. Es ist somit zu fragen, ob die den Modellen der pädagogischen Psychologie folgende Wirkungs- und Transferforschung nicht ihren Gegenstand verfehlt.

Der Begriff „kognitive Leistungsfähigkeit“ dominiert die empirische Bildungsforschung, die in weiten Teilen gar keinen Bildungsbegriff besitzt und somit keine Bildungsforschung im engeren Sinne ist, sondern vielmehr Kognitionsforschung. Der Begriff „kognitive Leistungsfähigkeit“ hat dort die Funktion eines paradigmatischen Begriffs.

## 1.2 Forschung ist eine soziale Praxis

Wissenschaft ist nicht neutral und unabhängig von gesellschaftlichen Einflüssen. Sie vollzieht sich – im Anschluss an Ludwik Fleck (1983) – vielmehr im Medium des Sozialen: zugrunde liegen hegemoniale Strategien und ökonomische Interessen. Es gilt zu berücksichtigen, dass es bei den gesellschaftlichen Forschungspraxen und ihren Paradigmen nicht nur um die berechtigten Fragen der angemessenen Methode geht, sondern immer auch um Fragen des Deutungsrechtes. Es geht um die Anerkennung oder Entwertung von Forschungsparadigmen, es geht nicht zuletzt um die Verteilung von Stellen und Fördermitteln, kurz: Es geht um das, was man als „Begriffspolitik“ (Fuchs 2016, S. 10) bezeichnen kann. Die Untersuchung von Bildungsprozessen als Untersuchung der Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe droht in der aktuellen forschungspolitischen Auseinandersetzung ins Hintertreffen zu geraten.

Es gilt, diese Kämpfe um Anerkennung (Honneth 1992) zu beobachten und Wissenschaft reflexiv zu betreiben. Denn jedes Modell hat seine Stärken und Schwächen, hebt bestimmte Aspekte hervor und blendet andere aus. Die kritische Reflexion der theoretischen und methodischen Modelle ist daher unverzichtbar. Dies gilt umso mehr, je absoluter der Wahrheitsanspruch des jeweiligen Modells auftritt. Manche empirischen Bildungsforscher lassen z. B. keine qualitativen Methoden gelten und exkommunizieren sie aus dem wissenschaftlichen Diskurs. Sie sprechen ihnen die empirische Eigenschaft ab oder weisen ihnen nur eine explorative Funktion zu.

Alle Forschenden nehmen an dieser sozialen Praxis, an diesem Kampf um Anerkennung teil, ob wir wollen oder nicht. Es ist nicht beliebig, für welches theoretische Modell man sich entscheidet, für kognitive Leistungsfähigkeit oder für Welt- und Selbstverständigung, für Funktionalität oder für die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe. Man entscheidet sich immer für die Stärkung des einen und die Schwächung des anderen Pols. Wir handeln in Spannungsverhältnissen von Funktionalität und Emanzipation und erreichen das eine nie ohne das andere mitzunehmen. Trotzdem macht es einen Unterschied, für welche Seite des Spannungsverhältnisses ich mich als Forscher\*in interessiere.

## 2. Bildungsprozessforschung als Rekonstruktion der Welt- und Selbstverständigungsprozesse

Die empirische Bildungsprozessforschung wie sie im Umfeld von Rainer Kokemohr (2007) in Hamburg entstanden ist und heute von Hans-Christoph Koller (2012), Arnd-Michael Nohl (2014) und Florian von Rosenberg (2012) weiterentwickelt wird erscheint als ein empirischer Forschungsansatz mit Potenzial für die Untersuchung von Bildungsprozessen. Es geht hier – bildungstheoretisch fundiert – um Transformationsprozesse sowie Interaktionen und nicht nur um messbare Ergebnisse als Output von Inputs und Interventionen. Bildungsprozesse werden im Sinne des interpretati-

ven Paradigmas als gesellschaftlich konstruierte, sinnhafte Phänomene begriffen, „die nur angemessen zu erfassen sind, wenn man die interaktiven bzw. diskursiven Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert, die ihnen zu Grunde liegen. Untersucht wird, wie Menschen ihre grundlegenden Bedeutungshorizonte und Deutungsmuster transformieren.“ (Koller 2012, S. 154).

### 2.1 Grenzen der Bildungsprozessforschung

Diese Hamburger Bildungsprozessforschung konzentriert sich bislang ausschließlich auf biografische Bildungsprozesse, d. h. auf Prozesse der Bedeutungsgenerierung im Lebenslauf. Sie besitzt in diesem biografischen Kontext zwei Besonderheiten: Sie definiert erstens nur die Veränderung grundlegender Orientierungen als Bildungsprozess. Veränderungen, wie sie nur im Rahmen langjähriger biografischer Prozesse möglich sind. Veränderungen in actu können mit diesem Modell nicht untersucht werden.

Zweitens grenzt sie Bildungsprozesse von Lernprozessen ab. In Bildungsprozessen geht es demnach um die Veränderung grundlegender Orientierungen, in Lernprozessen um den Erwerb von Wissen und Können. Bildung und Lernen stehen sich in einem Stufenmodell gegenüber, in dem Lernen auf einer unteren Stufe angesiedelt ist und nur die operativen Voraussetzungen für die höherwertigen Bildungsprozesse schafft. Lernen wird als die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen gefasst, während Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung verstanden werden, bei denen auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert (vgl. Koller 2012, S. 15 im Anschluss an Marotzki). Für Nohl ist diese Unterscheidung vor allem für empirische Untersuchungen erforderlich:

„Diese scharfe Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung ist gerade in der empirischen Forschung nötig, denn sie muss das Datenmaterial ja dem einen oder anderen interpretativ zurechnen“ (Nohl 2014, S. 156).

Die Frage ist allerdings, ob diese Unterscheidung überhaupt möglich ist und ob dadurch nicht wichtige Welt- und Selbstverständigungsprozesse in actu ausgeschlossen werden, die den Vorstellungen von etwas „Grundlegendem“ nicht entsprechen.

Prinzipiell führt die Idee der empirischen Untersuchung von Welt- und Selbstverständigungsprozessen weiter. Allerdings gilt es m. E. das Modell biografischer Bildungsprozessforschung in zweierlei Hinsicht zu erweitern (vgl. Ludwig 2017 u. 2014):

1. Bildung findet nicht nur biografisch und grundlegend statt. Bildungsprozesse gelingen auch in actu. Ein theoretisches Modell muss diese Prozesse erfassen können.
2. Die Vorstellung von grundlegenden Veränderungen der vorhandenen Orientierungen und Deutungsmuster ist zugleich eine material-positive Definition von

Bildung. Die ist aber unmöglich und widersprüchlich. Bildung lässt sich nicht positiv festlegen und ist prinzipiell unabgeschlossen. Was soll denn das für alle Menschen gleichermaßen Gute sein? Wer kann das bestimmen? Jede positiv-materiale Bestimmung muss begründungstheoretisch scheitern (Otto/Ziegler 2013, S. 134).

Anstelle der positiv-materialen Bestimmungsversuche dessen, was „grundlegende Orientierungen“ sein sollen, kann Bildung als Negation, als Überwindung von Zwängen und Grenzen bestimmt werden. Solche Überwindungsprozesse können mit ästhetischen Praktiken angelegt werden. Bildungsprozessforschung könnte in diesem Sinne rekonstruieren, in welcher Weise ästhetische Praktiken den Blick auf Handlungsgrenzen und -zwänge in Bildungsprozessen lenken. Ein handlungstheoretischer Lernbegriff würde in der empirischen Zugänglichkeit ästhetischer Erfahrungen und der Rekonstruktion von Zwängen und Grenzen für Bildungsprozesse Vorteile bieten.

## 2.2 Erweiterung der Bildungsprozessforschung für Prozesse in actu durch einen handlungstheoretisch fundierten Lernbegriff

Der Rekurs auf einen Lernbegriff mag an dieser Stelle befremden, da Lernen weitläufig als ein kognitionstheoretischer Begriff verstanden wird und die Absicht der vorliegenden Reflexionen ja gerade darin besteht, kognitionstheoretische Verkürzungen zu überwinden. Die Rede ist hier nicht von einem kognitionstheoretischen Verständnis, sondern von einem handlungstheoretischen Lernbegriff, der Lernen als soziales Handeln fasst und der mit dem Bildungsbegriff vergleichbar ist. In dieser Hinsicht gilt es also die empirische Bildungsprozessforschung und ihr Stufenmodell von Lernen und Bildung zu erweitern.

Das Verhältnis von Bildung und Lernen als Stufenmodell ist nachvollziehbar, wenn man den „mainstream“ psychologischer Lerntheorien betrachtet. Dort wird Lernen nach dem Informationsverarbeitungsmodell als eine innerpsychische Operation betrachtet, der vornehmlich Memorierungs- und Aktualisierungsfunktionen zugeschrieben werden. Lernen gilt vor allem als bedingter Prozess. Psychologische Lernforschung zielt auf die Optimierung von Steuerungspotentialen gegenüber dem Lernen. Somit wird verständlich, dass Bildung als ein höherwertiger Prozess von diesem Lernbegriff abgegrenzt werden soll.

Was allerdings an diesem Stufenmodell befremdet, ist die Vorstellung, Lernen und Bildung seien empirisch zwei unterschiedliche und unterscheidbare Prozesse. Dies kommt einer Reifizierung gleich. Ein Blick in die Begriffsgeschichte von Lernen und Bildung zeigt, dass es hier vielmehr um unterschiedliche Diskurse geht, bei denen zum Teil Lernen und zum Teil Bildung als Begriff für Erkenntnisgewinnung und Selbstreflexion verwendet wird. Dabei ist Lernen der ältere Begriff, der seit Platon und Aristoteles als Begriff für Erkenntnisgewinnung genutzt wird (vgl. Lorenz/Schröder

1980). Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) lesen diese Reflexionen zum Lernen als eine „Theorie der Selbstreflexion, der Selbstbelehrung und Selbstveränderung“ (S. 61). In der Aufklärung wird der Lernbegriff parallel zum Bildungsbegriff verwendet und steht dort bei Rousseau für eine selbstständige Tätigkeit, bei Kant zusammen mit Bildung als „ein Humanum schlechthin“ (Lorenz/Schröder 1980, S. 244), mit dem der Mensch ihn auszeichnende Fähigkeiten erwirbt. Durch die Einführung eines psychologischen Lernbegriffs um 1900 wird diese Perspektive erst verändert und auf beobachtbare Verhaltensweisen verengt (vgl. Faulstich 2008, S. 35). Lernen und Bildung beschreiben demnach kein empirisch beobachtbares Stufenmodell, sondern kommen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen, von denen manche das Trennende und andere das Gemeinsame betonen. Lernen lässt sich aus dieser diskursiven Perspektive wie Bildung als ein Prozess der Welt- und Selbstverständigung verstehen.

Es gibt eine ganze Reihe an Lerntheorien, die Lernen als soziales Handeln modellieren. In der Regel stehen diese Theorien in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus. So auch die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1993), einem kritischen Psychologen aus Berlin. Ich nutze seine Lerntheorie hier beispielhaft um deutlich zu machen, welchen Ertrag eine solche handlungstheoretische Lerntheorie für eine Bildungsprozessforschung besitzt.

Im Mittelpunkt dieser Lerntheorie steht die Bedeutungskategorie mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus. Bedeutungen sind das Medium, in dem Subjektivierungs- bzw. Identitätsbildungsprozesse verlaufen. Der Mensch gilt als über gesellschaftliche Bedeutungen eingebunden in den gesellschaftlichen Lebenszusammenhang. Die gesellschaftlichen Verhältnisse interessieren in diesem Zusammenhang in ihren den Menschen zugekehrten Aspekten – als Bedeutungen/Bedeutungskonstellationen. Für die Untersuchung von Bildungs- bzw. Lernprozessen ist nun interessant, in welche Bedeutungskonstellationen der einzelne Mensch eingebunden ist, wie er/sie sich dabei auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und Bedeutungskonstellationen bezieht und in welcher Weise die individuellen Bedeutungshorizonte verändert werden, d.h. differenziert, weiterentwickelt, ausgetauscht werden usw. Bildungsprozessforschung könnte diese Bezugnahme auf Bedeutungs-generierung beim Lernen rekonstruieren.

Lernprozesse nehmen wie Bildungsprozesse ihren Ausgangspunkt häufig in Krisen und Irritationen, in Diskrepanzerfahrungen (Holzkamp 1993, S. 214) und einer damit einhergehenden Handlungseinschränkung der Lernenden oder in der Antizipation eingeschränkter Handlungsfähigkeit. Die individuell vorhandenen Bedeutungen reichen zur Orientierung in der sozialen Situation und für die eigene Handlungsfähigkeit nicht aus. Die Sicht auf Welt wird als begrenzt empfunden. Diese Diskrepanzerfahrungen können auf vier Ebenen entstehen:

1. entlang biografisch aufgeschichteter Orientierungen und Wissensbestände,
2. in der lebensweltlichen Situation und
3. sie können mit dem Handlungsgegenstand und dem Wissen darüber verbunden sein: bspw. ein mathematisches oder schriftsprachliches Problem, ein Problem beim Erlernen eines Instruments, der Gestaltung eines Theaterstückes usw.,
4. als ästhetische Erfahrung.

Diskrepanzerfahrungen sind nicht nur als alltägliche Irritation, sondern auch als ästhetische Erfahrung möglich, die sich von der Handlungsfunktionalität des Alltags unterscheiden. Die ästhetische Erfahrung ist nicht funktional, sondern basiert auf einer „selbstgenügsamen Wahrnehmung“ (Oevermann 1996, S. 2), die Krisen simulieren kann. Die selbstgenügsame Wahrnehmung im Zustand der Muße gibt sich ganz dem Wahrnehmungsgegenstand hin und öffnet sich für seine neuen überraschenden Aspekte. Reckwitz (2015, S. 25) bezeichnet die Selbstgenügsamkeit der Wahrnehmung als Wahrnehmung ihrer Selbst.

### 2.3 Bildung und Lernen als Welt- und Selbstverständigung und erweiterte Teilhabe

Wie stellt sich die Kongruenz eines handlungstheoretischen Lernbegriffs mit dem Bildungsbegriff im Einzelnen dar?

#### *Lernen und Bildung beziehen sich auf Welt- und Selbstverständigung*

Das durch Diskrepanzerfahrungen angestoßene Lernen wird wie Bildung als „Selbstverständigung“ (Holzkamp 1995, S. 834 und 1983, S. 237f.) des Menschen in seinem gesellschaftlichen Kontext gefasst. Selbstverständigung ist ein Prozess, in dem Menschen sich über ihren gesellschaftlichen Kontext verständigen und für sich selbst – im Unterschied zum alltäglich Naheliegenden – umfassendere und tiefere Strukturzusammenhänge offenlegen, um ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Holzkamp 1995, S. 835). Lernprozesse beschreiben die Transformationen dieser individuellen und zugleich gesellschaftlich vermittelten Bedeutungshorizonte. Diese Transformationen lassen sich empirisch im Rahmen qualitativer Sozialforschung rekonstruieren. Bildungsprozesse sind mit diesem Zugang prinzipiell empirisch untersuchbar.

Dieser handlungstheoretische Zugang bietet eine Heuristik für die empirische Untersuchung von Selbst- und Weltverhältnissen. Es wird kein normatives Modell entworfen wie dieses Verhältnis als das gute Leben auszusehen hätte oder was „grundlegend“ sei und was nicht. Die Theoriefolie leitet lediglich die Untersuchung an, ob und wie Fragen nach der Überwindung alltäglicher Selbstverständlichkeiten, Widersprüche und Zwänge im Lernprozess gestellt werden. Und hier liegt ja ein zentrales Anliegen der kulturellen Bildung: Die Überwindung alltäglicher Routinen durch ästhetische Erfahrungen. Wer an den Möglichkeiten zur Überwindung alltäglicher

Routinen interessiert ist, sollte Selbst- und Weltverständigungsprozesse untersuchen und nicht bei der Untersuchung von Leistungs- und Transferprozessen stehenbleiben.

Lern- und Bildungsprozesse umfassen die Überwindung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen. Durch Welt- und Selbstverständigungsprozesse werden die bestehenden individuellen Bedeutungshorizonte transformiert, werden Grenzen und Zwänge erkannt und dadurch die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten erweitert.

#### *Lernen und Bildung beziehen sich gleichermaßen auf Identitätsentwicklung*

Lernen als Selbst- und Weltverständigung umfasst mehr als kognitive Operationen. Es umfasst die Prozesse der Identitätsentwicklung. Identität ist nach George H. Mead die Fähigkeit, sich selbst zum Objekt zu machen – im Rahmen von Welt- und Selbstverständigungsprozessen. Wenn sich die Selbst- und Weltsicht verändert hat, hat sich nach Mead auch die Identität verändert. Identitätsveränderung findet dort statt, wo die Desintegration des Subjekts in Form der „Konstruktion einer neuen Welt“ aufgelöst wird (Mead 1980, S. 247 ff.).

Um nochmals auf die biografische Bildungsprozessforschung Bezug zu nehmen: Ich sehe keinen Grund, warum nur biografischen Veränderungen der Bildungscharakter zugesprochen werden soll und den Prozessen der Identitätsentwicklung nicht. Identitätsentwicklungsprozesse sind Bildungsprozesse in actu. In verschiedenen empirischen Untersuchungen (vgl. Ludwig 2012a, S. 524 ff. und 2012b) konnte der Bildungscharakter solcher Lernprozesse in Form einer Identitätsentwicklung als kritische Reflexion der eigenen Unmittelbarkeitsverhaftetheit in den gesellschaftlichen Verhältnissen rekonstruiert werden. Die Untersuchbarkeit von Bildungsprozessen gilt jedoch eingeschränkt, denn Bildung lässt sich nicht positiv bestimmen. Empirisch rekonstruiert werden kann nur die Überwindung vorhandener Grenzen und Zwänge, d.h. die Überwindung der Grenzen, die gesellschaftliche Teilhabe behindern und nicht der Sachverhalt, ob Bildung stattgefunden hat oder nicht.

Es geht in der Bildungsforschung um die Untersuchung der Konstitution von Identität und Subjektivität in laufenden Vergesellschaftungsprozessen. Wie erweitert sich im Rahmen von Welt- und Selbstverständigungsprozessen Autonomie? Es geht um Fragen nach der Realisierung erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe durch die Identifizierung von Grenzen und Zwängen, die der Selbstbildung entgegenstehen und die Handlungsfähigkeit einschränken. Welt- und Selbstverständigung schließt nicht nur sprachliche Prozesse ein, sondern umfasst auch rituelle Praxen und Performances, mit denen Differenzen bearbeitet werden (vgl. Wulf/Zirfas 2006, S. 296). Es geht um die Untersuchung der Entwicklung von Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögen, von Urteilskraft.

Kulturelle Bildung ermöglicht Grenzerfahrungen und die Überwindung alltäglicher Routinen. Sie schafft so Möglichkeiten für Welt- und Selbstverständigungsprozesse. Hier liegen ihre Stärke und zugleich ihr Kern. Forschung zur kulturellen Bildung sollte

diesen Kern zum Forschungsgegenstand machen. Dafür benötigt sie ein gegenstandsadäquates theoretisches Modell.

„Wirkungen müssen „am Subjekt“ gemessen werden, und da ästhetische Erfahrungen hochgradig individuierend und ihre Expressionen originell und neu sind, verweigern sie sich standardisierten Erhebungen.“ (Weiß 2016, S. 330)

Forschung sollte sich m. E. mehr dem Kern der Kulturellen Bildung zuwenden und das sind individuelle Welt- und Selbstverständigungsprozesse und nicht nur kognitive Leistungsprozesse. Die Untersuchung der mit Kultureller Bildung verbundenen Welt- und Selbstverständigungsprozesse als Rekonstruktion der Transformation von Bedeutungshorizonten und Deutungsmustern wäre ein geeigneter theoretischer Rahmen für empirische Forschung in der Kulturellen Bildung.

#### Literatur

- Bilstein, Johannes (2013). Qualitätskriterien aus den Künsten. In: BMBF (Hrsg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin. Bonn, S. 61–63.
- Faulstich, Peter (2008). Lernen. In: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch, 33–57.
- Fleck, Ludwik (1983). Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. 3. Aufl. Hrsg. v. Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main.
- Fuchs, Max (2016). „Wissen, was wirkt“ - Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. kubi-online. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen>, zuletzt geprüft am 21.10.2016.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzkamp, Klaus (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), S. 817–846.
- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.
- Honneth, Axel (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013). Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kraus, Katrin (2001). Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.

- Kurth, Ulrike (Hrsg.) (2006). Lebenslanges Lernen - der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen. 2. Aufl. Bielefeld: Medien-Verlag (Bildungsprojekt Europa, Band 6).
- Liebau, Eckart; Jörsson, Benjamin u.a. (2013): Forschung zur kulturellen Bildung. In: BMBF (Hrsg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin. Bonn, S. 13–18.
- Lorenz, S./Schröder, W. (1980). Lernen. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971–2007, Bd. 5 L-Mn. Darmstadt: Wiss. Buchges. S. 241–245.
- Ludwig, Joachim (2017). A Subject-Theoretical Perspective on Transformative Learning and Transformative Bildung: Transformative Bildung as a Research Strategy on the Processes of Bildung. In: Anna Laros, Thomas Fuhr und Edward W. Taylor (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam, Boston, Taipei, S. 43–56.
- Ludwig, Joachim (2014). Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Peter Faulstich (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 181–202.
- Ludwig, Joachim (2012a). Lehr-, Lernsettings. In: Burkhard Schäfer und Olaf Dörner (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich Barbara, S. 516–529.
- Ludwig, Joachim (2012b). Zum Verhältnis von pädagogischer Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In: Christiane Hof, Sabine Schmidt-Lauff und Heide v. Felden (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider, S. 80–92.
- Mead, George H. (1980). George H. Mead - Gesammelte Aufsätze. Band 1. Hrsg. v. Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 155–180.
- Oevermann, Ulrich (1996). Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht.“ Vortrag am 19.6.1996 in der Städel-Schule. Online verfügbar unter <http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/>.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2013). Kritische Bildungstheorie und das gute Leben - Die Capabilities-Perspektive im Kontext emanzipatorischer Sozialwissenschaft. In: Rita Braches-Chyrek und u.a. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 133–141.
- Reckwitz, Andreas (2015): Ästhetik und Gesellschaft - ein analytischer Bezugsrahmen. In: Andreas Reckwitz (Hrsg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. Berlin: Suhrkamp, S. 13–54.
- Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten; ein Forschungsüberblick. 2. Aufl. Oberhausen: ATHENA Verlag
- Rosenberg, Florian von (2012): Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 193–208.
- Weiß, Gabriele (2016). Evaluation ästhetischer und kultureller Bildung. In: Christiane Griese, Helga Marburger und Thomas Müller (Hrsg.): Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 313–333.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2006). Bildung als performativer Prozess - ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Reinhard Fatke (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Kongress Bildung über die Lebenszeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 291–302.