

## **Fallverstehen - Praxisforschung - Handlungsforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung**

von **Burkhard Hill**

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

**Bildungsforschung | Datenerhebung | Einzelfallstudie | Grounded Theory | Künstlerische Forschung | Partizipation | Phänomenologie | Situationsanalyse | symbolischer Interaktionismus | Wirkungsforschung | Meta-Studien und Methodendiskussion**

Angesichts der an anderer Stelle immer wieder erörterten Schwierigkeiten, die Prozesse und Wirkungen Kultureller Bildung fundiert zu analysieren (vgl. Fink, Hill, Reinwand, Wenzlik 2010:2), erscheint die Beschäftigung mit solchen sozialwissenschaftlichen Forschungsstrategien als hilfreich, die gegenstandsadäquate Fragestellungen bearbeiten helfen und entsprechende Methoden zur Verfügung stellen. (Hill 2008) Mit der seit einigen Jahren zu beobachtenden Verwissenschaftlichung der Kulturellen Bildung - sie demnach nicht nur als Praxisfeld sondern auch als kultur- und erziehungswissenschaftlich begründete Disziplin zu begreifen - wird insbesondere auch die Frage nach einem wissenschaftlichen Nachweis ihrer Wirkungen aufgeworfen. So wurde 2010 z.B. das „Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung“ gegründet, das einen Austausch über Forschungsaktivitäten in der Kulturellen Bildung ermöglicht, Publikationen auflegt und Fachtagungen veranstaltet. ([www.Forschung-Kulturelle-Bildung.de](http://www.Forschung-Kulturelle-Bildung.de)) Weiterhin wurde unter der Federführung der Stiftung Mercator im Jahr 2013 der „Forschungsfonds kulturelle Bildung“ mit der Zielsetzung aufgelegt, den Mangel an wissenschaftlichen Analysen und empirischen Studien, die die Wirksamkeit kultureller Bildung untersuchen, zu beseitigen. Im Vorfeld wurden während einer Tagung in Essen im Februar 2013 besonders Ansätze aus der empirischen Bildungsforschung präsentiert, die ihre Schwerpunkte in den Neurowissenschaften hatten oder den Erwerb von Kompetenzen testeten. Damit folgte die Aufmerksamkeit dem Trend der allgemeinen Bildungsforschung zu einer „evidence based research“ mit Laborversuchen und standardisierten Vergleichsgruppendesigns. Symptomatisch sind hierfür die Studien zur Begleitforschung im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“, die vom BMBF gefördert im Wesentlichen Untersuchungen zum musikalischen Selbstkonzept (in Richtung auf eine realistischere Einschätzung eigener Kompetenzen), zu Transfereffekten im Bereich von Lese- und Rechtschreibkompetenzen bzw. gesteigerter Aufmerksamkeit im Unterricht, zu positiven Auswirkungen auf die Stressbewältigung, zur gesteigerten Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses usw. hervorbrachte.

(BMBF 2013) Der von der UNESCO in Auftrag gegebene Bericht „Art for Art´s Sake. The impact of arts education“ (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin 2013) kommt nach einer Analyse internationaler Wirkungsstudien zu der Schlussfolgerung, dass Defizite in der Theorie- und Hypothesenbildung von Wirkungsstudien bestehen und fordert daher mehr evidenzbasierte Forschung. Damit ist der gegenwärtige Mainstream in der Bildungsforschung hinreichend beschrieben. Allerdings räumen verschiedene Autoren die Probleme bei der Übertragung evidenzbasierter Forschung auf die Prozesse kultureller Bildung ein. (ebd. S. 11) Denn experimentelle Designs erfordern, die zu untersuchenden Variablen experimentell zu kontrollieren, was im Feld der Kulturellen Bildung aufgrund seiner informellen Rahmung und multikausalen Wirkungszusammenhänge nicht ohne weiteres umzusetzen ist. Christian Rittelmeyer weist in seiner Schrift zu den Transferwirkungen kultureller Bildung auf solche Probleme und Desiderate ausführlich hin. (Rittelmeyer 2010:107ff.)

Die mangelnde Akzeptanz anderer Forschungsansätze, die zumeist aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung stammen, ist m.E. einerseits darauf zurückzuführen, dass hier oft Methodenunsicherheit besteht und die Untersuchungsdesigns nicht hinreichend theoretisch und methodisch begründet sind. Andererseits steckt das zurzeit vorherrschende naturwissenschaftliche Paradigma der Bildungsforschung ein enges Verständnis wissenschaftlicher Gütekriterien ab. Demnach werden Untersuchungen, die ihre Erkenntnisse z.B. aus Biografien, aus Feldbeobachtungen und Fallstudien beziehen, bestenfalls als explorative Studien von geringer Reichweite eingestuft. Mit dem nachfolgenden Beitrag soll die gegenstandsadäquate Forschung in der Kulturellen Bildung gestärkt werden, indem sie sich auf sozialwissenschaftliche Traditionen beruft, die theoretisch und methodisch im Pragmatismus und in der Hermeneutik beheimatet sind.

Kulturelle Bildung beschäftigt sich mit Interventionen, die durch künstlerisch-kreative Mittel in verschiedenen sozialen Situationen realisiert werden. Sie ist eine Bildungsgelegenheit, die unter den konzeptionell formulierten Zielen der Selbstbestimmung und Teilhabe von konkreten Akteuren in spezifischen Situationen verwirklicht wird. Von diesen konkreten Bedingungen zu abstrahieren würde bedeuten, die Aktivitäten ihres spezifischen Sinns und ihrer Sinnlichkeit zu berauben. Von dieser Leitthese ausgehend wird nachfolgend in einem ersten Schritt besonders die wissenschaftliche Bedeutung von Fallstudien hervorgehoben, deren Aufgabe es ist, konkrete Prozesse der Kulturellen Bildung zu untersuchen und daraus generalisierbare Regeln und Theorien zu gewinnen, die sowohl die Theorie als auch die Praxis der Kulturellen Bildung befruchten können. In einem zweiten Schritt ist diese Forschungsperspektive in eine Orientierung eingebunden, die als Praxisforschung gekennzeichnet wird, ohne damit jedoch den Anspruch aufzugeben, neben dem anwendungsbezogenen Wissen auch grundlagentheoretisches erzeugen zu können. Im dritten Schritt wird anhand des - wissenschaftstheoretisch durchaus umstrittenen - Begriffs „Handlungsforschung“ untersucht, wie sich die darin verwirklichten Prozesse der Teilhabe verschiedener Zielgruppen an Forschung realisieren lassen, um das Feld der Kulturellen Bildung zu verstehen und weiter zu entwickeln. Dieser Argumentationslinie ist ein kurzer Abriss vorangestellt, der die Entwicklung der Polarisierung zwischen positivistischen und verstehenden Ansätzen der Sozialwissenschaften zusammenfasst und den Rahmen für die Einordnung gegenstandsadäquater Methoden abgibt.

## **Forschungsprobleme**

Unmittelbare Ursache-Wirkungs-Beziehungen werden immer wieder gern konstruiert und zum Gegenstand

von Studien gemacht, erweisen sich dann aber bei genauerer Betrachtung als problematisch. Kausalzusammenhänge dieser Art („Musik macht intelligent“) müssten entweder mit den abhängigen Variablen der Subjekte (soziales, kulturelles und Bildungskapital; förderliche oder hinderliche Entwicklungsbedingungen; Hörgewohnheiten; Bindungen und Beziehungsqualitäten; körperliche und psychische Dispositionen) oder von diesen bereinigt getestet werden. In der Regel wird versucht, dies über randomisierte Vergleichsgruppendesigns zu gewährleisten, wobei die Untersuchungsgruppe und die Vergleichsgruppe nach denselben Prinzipien der Zufallsauswahl zusammengestellt werden. Diese Bedingungen sind in den meist informellen Settings der Kulturellen Bildung mit einer neigungsorientierten, freiwilligen Teilnahme - im Gegensatz zur Schule mit einer ungefähr vergleichbaren Schülerpopulation in verschiedenen Klassen - oft nicht zu erfüllen. Selbst wenn dies gelingen sollte, werden dann ggf. nur kurzfristig wirksame Effekte gemessen. (vgl. Hill 2011:81f., Jäncke 2009:33, Reinwand 2013:111f.)

In der Kulturellen Bildung existiert allerdings eine Vielzahl an Projektberichten, in denen die positiven Effekte der kulturpädagogischen Aktivitäten von den TeilnehmerInnen und MitarbeiterInnen bestätigt werden. (Josties 2008, Reinwand 2008) Es kann davon ausgegangen werden, dass diese meistens nicht unter dem Aspekt der Tatsachenverfälschung angefertigt werden, selbst wenn von positiven Ergebnissen oftmals weitere Finanzierungen abhängen. Die MitarbeiterInnen sind von ihren Angeboten aus Erfahrung überzeugt und die Begeisterung der TeilnehmerInnen basiert überwiegend auf deren positiven Erlebnissen. Wenn also nicht unterstellt wird, dass all diese Dokumente gefälscht oder aufgrund der Beteiligung ihrer Verfasser wertlos seien, dann steht die Suche nach wissenschaftlichen Methoden an, mit denen solche (subjektiven) Erfahrungen, biografischen Entwicklungen, Situationen der Erweiterung von Sinnwelten und Handlungsoptionen intersubjektiv nachvollziehbar und systematisch einer verallgemeinernden Theoriebildung zugänglich gemacht werden können. Beispiele dafür existieren bereits und zeigen, dass der detaillierte Blick auf einzelne Praxissituationen sehr viele Erkenntnisse über soziale, ästhetische und individuelle Veränderungen hervorbringen kann (vgl. Fink 2012) oder wertvolles Wissen generiert, das zum besseren Verständnis des Gegenstandsbereiches der Kulturellen Bildung beiträgt und gleichzeitig ihre Praxis zu gestalten hilft.

Dass die Forschung in der Kulturellen Bildung immer noch relativ schwach entwickelt ist, hängt nicht nur mit den eben dargestellten methodischen Problemen zusammen. Ausschlaggebend war lange Zeit auch, dass sie im Wesentlichen als ein Feld betrachtet wurde, das sich durch seine spezifische Praxis auszeichnet, das aber über keine eigene spezifische Theoriebasis verfügt. In der durch den Pisa-Schock ausgelösten Bildungsdiskussion, die überwiegend entlang des Themas Schulentwicklung geführt wird, zeichnet sich diesbezüglich eine Wende ab. Durch die Schulkritik bekommen die Qualitäten außerunterrichtlicher Bildungssettings und Vermittlungsformen eine besondere Aufmerksamkeit. Damit werden sozial- und kulturpädagogische Theorien aktuell, die auf Lebenswelt- und Bedürfnisbezug aufbauen, Teilhabegerechtigkeit verwirklichen wollen und mit einer Förderung der ästhetischen Praxis künstlerische und soziale Gestaltungsräume eröffnen wollen. Die Bildungstheoretischen Anschlüsse liegen hier sowohl im humanistischen Bildungsideal mit der aus ihm hervorgegangenen ästhetischen Bildung sowie in den reformpädagogischen Projekten der Kunsterziehungsbewegung. Mit diesen spezifischen Theoriebezügen entsteht die Möglichkeit, eine eigene Forschungslandschaft zu begründen, die sich an den entsprechenden Modellen orientiert und eigene Methoden generiert.

## Das Dilemma der verschiedenen Bezugsdisziplinen der Kulturellen Bildung

Die Kulturelle Bildung vereint, wie es die Namensgebung zeigt, verschiedene wissenschaftliche Bezugsdisziplinen unter ihrem Dach. Die Erziehungs- und Kulturwissenschaften existieren als jeweils eigene Disziplinen mit eigenen Diskursen. Aber die Kulturelle Bildung erzeugt daraus mehr als eine Schnittmenge. Denn ihre erziehungswissenschaftlichen Besonderheiten in den Zielsetzungen und in der Vermittlungspraxis, die beispielsweise den Unterschied zum Unterricht in ästhetischer Erziehung ausmachen, sind ohne die Medien der Künste nicht zu verstehen. Diese wiederum unterliegen dem ständigen Wandel von Gesellschaft, Kultur und Lebenswelten unter den Bedingungen digitalisierter Kommunikation. Damit befinden sich die Bezugspunkte Kultureller Bildung selbst in permanenten dynamischen Wandlungsprozessen und benötigen eine ständige theoretische Vergewisserung über Entwicklungen, Zusammenhänge und Wirkungen auf Individuen und Gesellschaften. Nachfolgend einige wichtige Gesichtspunkte aus den einzelnen disziplinären Diskursen.

In den *Erziehungswissenschaften* wurde nach der lange Zeit vorherrschenden geisteswissenschaftlichen Orientierung in den 1960er Jahren eine empirische Wende eingeleitet. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte ihre Theorien bis dahin weitgehend aus der Deutung von Phänomenen der *Erziehungswirklichkeit* und aus normativen Überlegungen abgeleitet, ohne dass dafür eine erfahrungswissenschaftliche Basis vorhanden war. Besonders durch Heinrich Roth, einem seit den 1960er Jahren an der Universität Göttingen tätigen empirischen Bildungsforscher mit Schwerpunkten in der pädagogischen Psychologie, wurde in Ergänzung zu den historischen und philosophischen Forschungsmethoden nun auch die Einführung empirischer Methoden in der Pädagogik vorangetrieben und damit die „realistische Wende“ zu einer modernen Erziehungswissenschaft eingeläutet. (Roth 1962) Im Zuge dessen wurde der internationale Forschungsstand zur Kenntnis genommen und insbesondere die pädagogische Psychologie, die sich hauptsächlich mit dem Lehren und Lernen in Schule und Unterricht auseinandersetzt, in einer dominanten Position etabliert. Die Lernforschung wurde in den letzten Jahrzehnten besonders von den Neurowissenschaften inspiriert, womit eine stärker naturwissenschaftliche Forschungsorientierung verbunden war. Daneben entwickelten sich weitere Theorie- und Forschungsansätze (vgl. Friebertshäuser, Lange, Prengel 2010), die insbesondere bei nicht naturwissenschaftlich oder statistisch begründeten Verfahren der Kritik ausgesetzt sind, nicht den dort geltenden Gütekriterien zu entsprechen (Gültigkeit, Wiederholbarkeit, Reichweite). In den letzten Jahren wird allerdings zunehmend auch die Bedeutung qualitativer Verfahren erkannt (Peez 2002) und Kritik an der durch die Neurowissenschaften in den letzten Dekaden beanspruchte Deutungshoheit laut. (Hasler 2012) Für die in Bezug auf die Kulturelle Bildung zu entwickelnde Forschungslandschaft besteht allerdings das grundsätzliche Problem, dass Anleihen aus der in den Erziehungswissenschaften dominanten Unterrichtsforschung nur bedingt vorgenommen werden können. Die Rahmung von Unterricht ist von den überwiegend informellen Strukturen der Kulturellen Bildung zu verschieden.

Die *Kulturwissenschaften* als weiterer Referenzrahmen für die Kulturelle Bildung sind ein wiederum sehr heterogenes Feld. In einem engeren Verständnis enthalten sie Teile der etablierten Kunstwissenschaften, (Bildende Kunst, Literatur, Medien, Musik und Theater), der Analyse und Gestaltung von Kulturpolitik im Sinne der sie tragenden gesellschaftlichen Institutionen und Entscheidungsprozesse, dem Kulturmanagement und der Kulturvermittlung. So sind beispielsweise die wesentlichen Studieninhalte an

der Universität Hildesheim aufgeführt. In einem weiteren Verständnis nach Hartmut Böhme stellen sie einen interdisziplinären Forschungszusammenhang dar, in dem alle menschliche Arbeit und alle menschlichen Lebensformen beschrieben, gedeutet und erklärt werden. Eine kulturwissenschaftliche „Grenzerweiterung“ müsse die „Entprivilegierung“ der so genannten „hohen Kultur“ betreiben und eine radikale Öffnung gegenüber allen Quellen bedeuten, die sich als mediale Repräsentationen zeigen; die religiöse, ethnische und soziale Rituale enthalten; die Lebensstile, habituelle Muster des Agierens, Objekte materieller Kultur betreffen usw. Dies alles zusammen ergebe den konstitutiven Rahmen und die Erzeugungsweisen einer Kultur. (Boehme 2001:10) Boehme verweist in diesem Kontext unter anderem auf die Bedeutung der wissenschaftlichen Teildisziplinen Kultursoziologie, Kulturgeschichte und Kultursemiotik mit jeweils eigenen Wissens- und Theoriebeständen zur Erklärung des Gegenstandsbereichs. Unter dem Titel *Cultural Studies* wurden, ausgehend vom *Center for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham, zunächst insbesondere durch Stuart Hall, Dick Hebdige und Paul Willis Untersuchungen zu jugendlichen Subkulturen durchgeführt. Der Ansatz wurde breit aufgegriffen und auf die Untersuchung unterschiedlicher Alltagspraxen ausgedehnt. (vgl. Hansen 2011) Inzwischen werden in diesem Kontext vielfältige Studien zu kulturellen Erscheinungen, zum Beispiel zu Ethnie, Gender und sexueller Orientierung, durchgeführt. Die *Cultural Studies* sind methodologisch in der ganzen Bandbreite sozialwissenschaftlicher Forschung verankert, weisen aber eine besondere Tradition in der *Soziologie der Chicagoer Schule* der 1920er Jahre auf, durch die die Grundlagen der *Ethnomethodologie* gelegt wurden.

Das Dilemma für die Forschung in der Kulturellen Bildung besteht also zunächst in der Heterogenität ihrer wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und -theorien. Nicht nur der in den Erziehungswissenschaften ausgetragene Kampf zwischen mehreren um die Deutungshoheit ringenden Forschungsparadigmen macht die Situation unübersichtlich, auch die mediale Aufbereitung von Halbwissen überdehnt teilweise die Erklärungsmodelle („Mozart macht schlau!“) und beeinflusst damit z.T. auch bis in den Forschungs- und Projektförderungsbetrieb hinein. (vgl. Hasler 2012) In den Kulturwissenschaften bilden die unterschiedlichen Kultur- und Kunstverständnisse bis hinein in die spartenspezifischen (Kunst-, Musik-, Theater-) Wissenschaften mit ihren eigenen Analysen zu historischen, funktionalen, werkästhetischen, pädagogischen usw. Aspekten eine noch unübersichtlichere Forschungslandschaft. Orientierungen für die Forschung in der Kulturellen Bildung sind hier auf ‚einfache‘ Weise also wohl kaum zu gewinnen.

Aus dem Wissenschaftsbetrieb der Hochschulen und Forschungsinstitute gibt es zusätzlich Hemmnisse, die die Entwicklung einer angemessenen Forschungslandschaft der Kulturellen Bildung behindern. Im Kampf um die Deutungsmacht wirken alte Hierarchien, zum Beispiel zwischen Universitäten und Fachhochschulen, wobei die Sachebene des wissenschaftlichen Austauschs gelegentlich in den Hintergrund rückt. Forschungsanträge aus Fachhochschulen haben z.B. noch immer, seien sie auch noch so gut begründet, schlechtere Chancen. Bei der Besetzung von Beiräten usw. ist die Fachhochschulebene in der Regel ebenfalls weniger vertreten. Das nicht vorhandene Promotionsrecht an Fachhochschulen erschwert die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses, obwohl ein Teil der kulturpädagogischen Ausbildung immer noch in den Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit geleistet wird. Das „Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung“ versucht allerdings, diese kontraproduktiven Entwicklungen außer Kraft zu setzen.

Angesichts dieser eher unübersichtlichen Ausgangslage können einige in den letzten Jahren verfassten Veröffentlichungen zu einer erziehungs-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Einordnung der kulturellen

Bildung als wertvolle Beiträge gesehen werden, die für Theoriebildung und Forschung gleichermaßen von Bedeutung sind. Zunächst bietet das *Handbuch Kulturelle Bildung* (Bockhorst, Reinwand, Zacharias 2012) nicht nur einen Überblick über die breite des Feldes an sondern insbesondere auch eine Systematik zu seiner theoretischen Fundierung. Die Publikationen von Max Fuchs arbeiten darüber hinaus die Grundlagen einer Bildungstheorie der Kulturellen Bildung (2008a), ihre kultur- und bildungspolitische Verankerung (2008c) sowie kunsttheoretische (2011) und subjekttheoretische (2012) Zusammenhänge auf. Die Überlappung dieses Gegenstandsbereich mit Medientheorien und digitalisierter Kommunikation zeigt Wolfgang Zacharias (2010) auf. Durch diese Publikationen scheint es nach und nach zu gelingen, einen eigenen disziplinären Kern der Kulturellen Bildung herauszuarbeiten.

## **Kritik des naturwissenschaftlichen Empirieverständnisses**

Wie in diesem Beitrag bereits an mehreren Stellen angedeutet wurde, ist es in den Sozialwissenschaften durchaus strittig, auf welche Weise die empirische Erfassung von Wirklichkeit angemessen erfolgt. Horst Jürgen Helle verfasste unter dem Titel *Verstehende Soziologie* einen lesenswerten Überblick einer von der Antike bis in die Gegenwart reichenden wissenschaftstheoretischen Diskussion, in deren Verlauf er die besondere Rolle von verstehenden und sinnrekonstruierenden Theorien herausstreicht. (Helle 1977) Bei Platon findet sich demnach der Anfang des für diesen Konflikt bedeutsamen Dualismus zwischen der Welt der Objekte und der Welt der Ideen. Das Subjekt erschließe sich die Objekte zwar über die Sinneswahrnehmung. Aber mittels des ‚geistigen Auges‘ versuche es zugleich, über den vergänglichen und auch trügerischen Augenschein hinaus das Eigentliche und Wesentliche zu erkennen. Es bedürfe also letztlich der Ideen, um die Welt zu verstehen (ebd.:12) In Kants Philosophie wird dieser Gedankengang weiter ausgearbeitet. Demnach müsse der Verstand die Auseinandersetzung mit den sinnlich erfahrbaren Objekten leiten, Begriffe bilden und diese sich durch Erfahrung bestätigen lassen. Die Vernunft hingegen müsse transzendente Erkenntnisse über die konkreten Gegenstände hinaus gewinnen und das, was in der Sinneserfahrung stets als unsystematisch und bruchstückhaft erscheine, geistig durchdringen und vervollständigen. (ebd. S. 15) Anschauungen ohne Begriffe seien blind, Begriffe ohne Anschauungen seien leer, so formulierte Kant den unauflösbaren Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Objekten und ihrer geistigen Verarbeitung durch Subjekte. (Kraimer 2007:38)

In späteren Epochen der Philosophiegeschichte wird dieser Zusammenhang allerdings auseinanderdividiert, indem sich Positivisten wie Auguste Comte auf den Standpunkt stellen, dass die Erfahrungswissenschaften die beobachtbaren Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit herauszuarbeiten hätten, ohne sie weiter zu interpretieren, da jede subjektiv gewonnene Erkenntnis nicht die vorgegebene objektive Ordnung der Welt repräsentiere. Andere Positionen hingegen stellten gerade die Notwendigkeit heraus, das Wesen der Erkenntnisobjekte über die reine Erfahrung hinaus zu ergründen und zu verstehen. Dilthey unterschied daher zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften und legte damit den Grundstein für die noch heute geltende Wissenschaftssystematik. (ebd.:16) Damit manifestierte sich zunehmend aber auch eine „Entzweiung zwischen Subjekt und Objekt“ bzw. zwischen „Wesen und Erscheinung“ in erkenntnistheoretischer wie wissenschaftsmethodischer Sicht, nämlich in den weitgehend getrennt voneinander arbeitenden Wissenschaftsfeldern der Geistes- und Naturwissenschaften.

Der von Georg Simmel später geprägte Begriff des „Verstehens“ soll nach Helle eine Synthese zwischen diesen beiden Erkenntnismöglichkeiten herstellen:

*„Gegeben ist eine tatsächliche Erscheinung, die als solche noch nicht verstanden ist. Und dazu tritt aus dem Subjekt, dem diese Erscheinung gegeben ist, ein Zweites, entweder diesem Subjekt unmittelbar entstehend, oder von ihm aufgenommen und verarbeitet, eben der verstehende Gedanke, der jenen zuerst gegebenen gleichsam durchdringt, ihn zu einem verstandenen macht“* (Simmel, zit. nach Helle 1977:20)

Simmel ging also davon aus, dass die Wahrnehmung einer Erscheinung zugleich immer auch nach einer weiter reichenden Erkenntnis verlange, die mit ihrem Verstehen verbunden sei. Dieses Erkenntnisinteresse legte er nun auch für eine systematische Erfassung der Wirklichkeit zugrunde und nannte die daraus abzuleitende wissenschaftliche Grundhaltung das *Verstehen*. Diese stehe allerdings im Widerspruch zu positivistischen Positionen, die die Aufgabe der Wissenschaften in der reinen Empirie sähen, nämlich die Wirklichkeit anhand von objektiven Tatsachen und den ihr innewohnenden Gesetzmäßigkeiten zu erklären. (ebd.:23) Die subjektiven Hintergründe des Verstehens behinderten in diesem Sinne nur die objektive Erkenntnisgewinnung. Die Behavioristen gingen dieser Auffassung folgend im frühen 20. Jahrhundert davon aus, dass die soziale Wirklichkeit immer gleichförmig sei und untersuchten daher situationsunabhängige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, zum Beispiel Formen der Konditionierung und bewusstseinsunabhängigen Beeinflussung. Der Behaviorismus lebt bis heute in verfeinerten Varianten von Ursache-Wirkungs-Behauptungen fort, in denen beispielsweise funktionale Musikwirkungen unterstellt werden. (vgl. Hill, Wengenroth:16ff.)

Max Weber hob schon im frühen 20. Jahrhundert hervor, dass ein naturwissenschaftlich geprägtes Wissenschaftsverständnis auf die Erklärung sozialer Situationen nicht angewendet werden könne. Denn „Kulturvorgänge“ (im Gegensatz zu „Naturvorgängen“) seien vom „Sinn“ und der „Bedeutung“ getragen, welche die Menschen der jeweiligen Situation verliehen bzw. ihrem Handeln zugrunde legten (Helle 1977:24). Diese Dimensionen seien aber nicht einfach beobachtbar und erschlossen sich oft erst im gesellschaftlich-kulturellen Kontext bzw. als individuelle Sinndeutungen. Das im naturwissenschaftlichen Verständnis gesuchte objektive Faktum existiere demnach im sozialen Handeln in dieser reinen Form nicht. Denn soziale Situationen variierten durch die verschiedensten konkreten Sinnzuschreibungen und könnten nur durch sie erklärt werden, inklusive der jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Rahmungen.

Diese Erkenntnisse finden sich in weiteren soziologischen Theorien, zum Beispiel im Symbolischen Interaktionismus (Herbert Blumer, George Herbert Mead), wobei die Wechselseitigkeit in der Situationsdefinition und in den Sinn- und Bedeutungszuschreibungen jeweils erst im Handeln der Beteiligten neu hervorgebracht wird. Unter dieser Perspektive gibt es dann keine unabhängig vom Subjekt objektivierbare Wirklichkeit mehr, sondern die Subjektperspektive wird endgültig zum Gegenstand von wissenschaftlicher Erkenntnis. Allerdings muss dies nicht zu einem radikalen Konstruktivismus und Subjektivismus führen, wie es Peter L. Berger und Thomas Luckmann (Berger, Luckmann 2012) in ihrem Beitrag „Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ ausführten. Denn nach ihrer Auffassung erzeugten und veränderten Menschen gemeinsam gesellschaftliche Phänomene, institutionalisierten und überführten diese in Traditionen. Die soziale Wirklichkeit werde demnach dynamisch und prozesshaft von Subjekten fortwährend neu gestaltet, wobei das individuelle Handeln die soziale Wirklichkeit sowohl

produziere als auch ihren Prämissen folge.

Auf dem Symbolischen Interaktionismus aufbauend entstanden zahlreiche Theorien des sozialen Handelns, die für die Sozial- und Kulturwissenschaften heute von großer Bedeutung sind und sich z.B. in den Arbeiten von *Erving Goffman* niederschlugen, der sich darin u.a. mit der Bewältigung von *beschädigten Identitäten (Stigma 1963)* und *totalen Institutionen (Asyle 1961)* auseinandersetzte und Interaktionen in der sozialen Welt am Modell des Theaters analysierte (*Wir alle spielen Theater 1959*). Diese Untersuchungen zeigen, wie ein großer Teil des sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt durch Interaktionen hergestellt, aufrechterhalten und ggf. auch verändert wird.

Demgegenüber stehen aber nach wie vor positivistische Positionen, für die die Einbeziehung der Subjektperspektive gleichbedeutend mit einem Regelverstoß gegen die Gütekriterien der Objektivität in den Wissenschaften darstellt. Deren Verständnis von exakter Wissenschaft zielt darauf, Gesetzmäßigkeiten von genereller Gültigkeit zu formulieren. Wenn mit diesem Anspruch beispielsweise ein funktionaler Zusammenhang zwischen Musikrezeption und Intelligenzentwicklung nachgewiesen werden soll, dann geht bereits die Ausgangshypothese am Gegenstand vorbei. Denn Musik(-rezeption) ist als kulturelles und soziales Phänomen von den jeweiligen Erfahrungen und Sinnzuschreibungen abhängig. Aus dem (trotz aller Studien) umstritten gebliebenen *Mozart-Effekt* könnte in anderen soziokulturellen Kontexten dann ggf. ein *Metallica-* oder *Techno-Effekt* werden. Naturwissenschaftlich nachweisbar ist derzeit lediglich der Zusammenhang zwischen Schallwellen, im Ohr umgewandelten akustischen Impulsen und über die Nervenbahnen an das Gehirn weitergeleiteten Signalen, die dort verarbeitet werden. Die Neurowissenschaften können abbilden, in welchen Hirnarealen dies geschieht. Was dort aber an Sinnggebung, Interpretation und Geschmacksbildung abläuft, kann nur unter Zuhilfenahme anderer Daten zur Qualität der Musikrezeption (Hörgewohnheiten, Kontextwissen, Geschmacksurteile usw.) geklärt werden. Auf diese Weise müssten die für die individuelle Musikverarbeitung relevanten subjektiven Erfahrungen ermittelt werden, die für die Musikwirkung entscheidend sind. An dem Beispiel wird deutlich, wie sich naturwissenschaftliche und sinnrekonstruierende Verfahren sinnvollerweise ergänzen könnten.

## **Fallverstehen und die Entwicklung einer Heuristik der Kulturellen Bildung**

Entsprechend der bisherigen Argumentation, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Praxis der Kulturellen Bildung aufgrund ihrer situativen Besonderheiten besonders mit verstehenden (hermeneutischen) sozialwissenschaftlichen Methoden befassen sollte, kommt der Fallanalyse eine besondere Bedeutung zu. Klaus Kraimer, als Erziehungswissenschaftler mit der Entwicklung fallorientierter Forschung befasst, nimmt zunächst folgende Unterscheidung vor:

*„Die fallrekonstruktive Forschung bezeichnet in der Regel – in Abgrenzung zu einer Tradition der ‚quantitativen Forschung‘ – diejenige Forschungslogik, die ein Interesse an der Erforschung von Sinnzusammenhängen hat.“* (Kraimer 2003:172)

Damit wird die grundsätzliche Unterscheidung einer „quantitativen Forschung“, die auf Generalisierung und große Reichweiten abzielt, gegenüber einer „qualitativen Forschung“ aufgenommen, deren Fokus auf dem Verstehen von Sinnzusammenhängen und daher zunächst am konkreten Fall liegt. Auf diese Weise werden unterschiedliche ‚Zuständigkeiten‘ für unterschiedliche Wirklichkeitsausschnitte beschrieben. Ein fallbezogenes Denken gehört nach Wolfram Fischer, der sich generell mit der sozialwissenschaftlichen



Grundlegung von Fallanalysen auseinandersetzt, zu den Grundlagen aller klassischen Professionen, also der Ärzte, Juristen, Theologen. Kasuistiken als Fall-Lehren und Fall-Modelle würden dort eingesetzt, um den professionellen Nachwuchs zu schulen und auf die praktische Arbeit vorzubereiten:

*„Die Arbeit am Fall ist ein typisches Merkmal professionellen Handelns. Wie jedes Handeln ist auch professionelles Handeln immer individuiert. Es findet hier und jetzt statt, ist konkret und wirklich einmalig.“* (Fischer 2007:23)

Hier wird das Spezifische und Einmalige der jeweiligen Praxissituation hervorgehoben, das im Fall herausgearbeitet werden muss, um die Kunst der Professionellen im Umgang mit ihrer Klientel zu vermitteln. Ein konkretes fallspezifisches Vorgehen wurde bereits von der *Chicago-School* in der Soziologie entwickelt und dort sowohl als theoretisches als auch praktisches Handeln verstanden. Theorie und Praxis waren nach dem damaligen Verständnis nicht voneinander zu trennen, so wie auch Soziologie und Soziale Arbeit eng miteinander verknüpft waren. Die Überzeugung war verbreitet, dass letztlich nur durch die Kombination von konkreter Fallanalyse und theoretischer Generalisierung eine überzeugende professionelle Arbeit möglich sei. (Hauptert 2007:71)

Allerdings können Fallbeschreibungen auch von den klassischen Professionen nicht einfach wie Rezepturen auf neue Situationen angewendet werden, weil

*„...sie nicht sagen können, was man vorab tun muss, damit dieses und jenes geschieht. Vielmehr müssen sie konkret die individuellen Umstände und Prozesse benennen und die dabei zum Tragen kommenden Wissensbestände und Einschätzungen der (medizinischen, juristischen, theologischen) Experten auswählen, weil man erst hinterher sicher weiß, was geholfen hat. Genau daraus soll man lernen, was beim nächsten Mal zu tun ist und wie die Regeln auch variiert werden können.“* (ebd.:25)

Die Fallgeschichten sollen die komplexen Zusammenhänge zwischen der konkreten Situation und der Anwendung spezifischen professionellen Wissens verständlich machen. Darüber hinaus sollen sie zugleich die Variabilität von Praxisanforderungen verdeutlichen,

*„ ...weil im Handlungsfeld der Professionen unerwartete (...) Phänomene und komplexe Bedingungsstrukturen vorherrschen, die mit aktiven Sinnzuschreibungen der Prozessagenten selber in sich ändernden Situationen etwas zu tun haben.“* (ebd.:25)

Hier wird darauf verwiesen, dass nicht in der Anwendung eines Rezeptes die professionelle Kunst besteht, sondern in einem Interpretationsprozess, der es ermöglicht, die in der Situation hervorgebrachten Sinnzuschreibungen der Beteiligten zu rekonstruieren und aus diesem Wissen eine generalisierbare Kompetenz für professionelles Handeln zu gewinnen. Um aus Fallgeschichten generalisierbare Regeln ableiten zu können, um also professionelle Theoriebildung zu betreiben, muss eine fallübergreifende wissenschaftliche Auseinandersetzung in Gang gesetzt werden. Diese wissenschaftliche Tätigkeit des Erkenntnisgewinns unterscheidet sich vom professionellen Anwendungsbezug unter anderem durch die Einführung wissenschaftlich fundierter Methoden der Fallanalyse. In den Sozialwissenschaften wurden diesbezüglich verschiedene Formen von Interviews, Videografien, teilnehmenden Beobachtungen und dichten Beschreibungen sowie Dokumentenanalysen und anderes mehr entwickelt, um Fallstudien an intersubjektiv zugänglichem Datenmaterial - und damit nach wissenschaftlichen Gütekriterien -

durchführen zu können. Wie aus einzelnen Fällen gegenstandsangemessene Theorien gewonnen werden können, wurde dann weiterhin von Anselm Strauss und Barney Glaser in der *Grounded Theory* herausgearbeitet. Theorieentwicklung wird hierbei schrittweise durch die Systematisierung von Daten betrieben, der Prozess geschieht als schrittweise Abstraktion, in der systematische Fallvergleiche angestellt werden, um die gewonnenen Theorien abzusichern. In diesem Sinne stellt die *Grounded Theory* eine Forschungs- und Auswertungsstrategie dar und nicht – wie oft behauptet – eine Forschungsmethode. Die *Grounded Theory* steht immer im Zusammenhang mit spezifischen Erhebungsmethoden, deren Daten dann durch sie miteinander in Bezug gesetzt werden.

Für die fallrekonstruktive Forschung gelten wiederum eigene Gütekriterien: (1) die Klärung dessen, was eigentlich *der Fall* ist, also die Abgrenzung zu anderen Gegenstandsbereichen; (2) die Anwendung von *Regeln* der Fallinterpretation, die als *Kunstlehre* sowohl handwerklicher als auch kreativer Leistungen bedarf und schließlich (3) ein *Forschen im Feld*, wo nach Goffman „etwas los ist“, also die fallspezifischen Praxen beobachtet werden können. (Hauptert 2007:72) Diese Bedingungen unterscheiden die fallrekonstruktive Forschung deutlich von anderen Forschungsansätzen. Sie zwingen Forscher dazu, sich unmittelbar ins Feld zu begeben und dort den Alltag zu erfassen, anstatt im Labor hypothesenbasierte Experimente durchzuführen.

## **Praxisforschung als aussagekräftige Forschungsleistung**

Praxisforschung dient unmittelbar der Gewinnung von spezifischen Erkenntnissen zur Weiterentwicklung und Veränderung von Praxis durch Anwendung von wissenschaftlichen Methoden. Die Bezeichnung selbst scheint nach einem herkömmlichen Wissenschaftsverständnis zunächst Paradox zu sein. Denn die Freiheit von Wissenschaft und Forschung garantiert, dass ein generelles Erkenntnisinteresse auch ohne konkretes Verwertungsinteresse seine Berechtigung hat. Grundlagenforschung wird demnach als zweckfreie Wissenserweiterung im jeweiligen Wissenschaftsgebiet verstanden. Die Entwicklung von Forschungsmethoden geschieht nach dem gleichen Prinzip zunächst eher von einem erkenntnistheoretischen Interesse ausgehend, nämlich wie die Wirklichkeit für Forschungsprozesse zugänglich gemacht werden kann. Die Praxisforschung steht demgegenüber meistens im Zeichen eines konkreten Praxisfeldes und Praxisproblems, zu dessen Klärung sie beitragen will. Sie greift dabei in der Regel auf grundlagentheoretisches Wissen und auf bereits entwickelte bzw. erprobte Methoden zurück. Diese idealtypische Unterscheidung gerät allerdings an ihre Grenzen, wenn Praxisprobleme auftauchen, die grundlagentheoretisch noch nicht durchdrungen sind und für deren empirische Bearbeitung entsprechende Methoden fehlen. So können komplexe Sachverhalte heute oft theoretisch und methodisch nur in interdisziplinären Zusammenhängen bearbeitet werden.

Hans Jürgen von Wensierski stellt eine spezifische Verzahnung zwischen Forschung und Praxis als besonderes Kennzeichen der Praxisforschung fest (Wensierski 2003:80), die durch die professionellen Feldkenntnisse einen besonderen Zugang zum Feld und zum Verstehen des Gegenstands ermöglicht. Andererseits sei damit nach einem herkömmlichen Wissenschaftsverständnis ein Verlust an Objektivität verbunden, da einerseits die „blinden Flecke“ der Praxis auf die Forschung übertragen werden könnten, andererseits die spezifischen Verwertungsinteressen im Feld nicht genügend reflektiert würden, Loyalitätskonflikte gegenüber den in der Praxis tätigen Akteuren entstünden usw. (vgl. Nüsken 2009:117)

Gegen diese Einwände führen verschiedene Autoren ins Feld, dass diese Probleme als Bestandteil des Forschungsprozesses reflektiert und dokumentiert werden könnten. Philipp Mayring hält z.B. die klassischen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität - neben ihren immanenten Widersprüchen - für die Feldforschung bzw. für Fallanalysen in dieser Form für nicht geeignet und stellt ihnen „methodenspezifische Gütekriterien“ gegenüber, die in einzelnen Schritten helfen, Vorannahmen, implizite Theorien und Werthaltungen zu thematisieren. Darüber hinaus formuliert er sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung, die folgende Dimensionen erfassen:

1. Verfahrensdokumentation, um den Forschungsprozess detailliert intersubjektiv nachvollziehbar zu machen
2. Argumentative Interpretationsabsicherung, um die vorgenommenen Deutungen mit ihren Vorverständnissen, Theorien und anderen Hintergrundverständnissen transparent werden zu lassen
3. Regelgeleitetheit, um die Systematik und die Verfahrensregeln des Forschungsprozesses offen zu legen
4. Gegenstandsangemessenheit, um die Auswahl des Gegenstands und der darauf bezogenen wissenschaftlichen Erhebungs- und Analysemethoden deutlich zu machen
5. Kommunikative Validierung, indem die Ergebnisse mit anderen diskutiert werden, die über eine entsprechende wissenschaftliche oder praxisbezogene Expertise verfügen
6. Triangulation, um mit erweiterten Datensätzen, Analysemethoden und Theorien die Ergebnisse zu überprüfen. (Mayring 2002:144ff.)

Franz Hamburger fasst etwas allgemeiner formuliert zusammen, dass *Praxisforschung „diskursiv angelegt, theoretisch begründet und methodisch durchgeführt werden soll“* (Hamburger 2009:76). Dies impliziert eine saubere und nachvollziehbare Dokumentation der Forschung. Ziel der Praxisforschung solle es sein, eine transparente Praxis zu erzeugen, die durch Analysen mehr Wissen hervorbringe, als es in der Praxis selbst vorhanden sei und durch die Akteure untereinander weitervermittelt werde.

Fallanalysen können Bestandteil von Praxisforschung sein, zum Beispiel um Praxissituationen besser zu verstehen und daraus fallübergreifende Theorien abzuleiten, wie es Tobias Fink beispielhaft an Videoanalysen aus einem Tanzprojekt aufgezeigt hat. (Fink 2012) Praxisforschung kann sich darüber hinaus auf organisationale und strukturelle Problemstellungen beziehen und dann ganz andere Vorgehensweisen erfordern. Nach Werner Thole muss Praxisforschung aber nicht auf den Anwendungsbezug reduziert bleiben. Denn jede Praxisforschung sei zum einen theorieabhängig und darüber hinaus könne sie auch theoriegenerierend sein. Zum anderen könne sie auf Fragen einer grundlagenorientierten Disziplinforschung ausgedehnt werden: Theoriebezüge könnten hinterfragt, aktualisiert und modifiziert werden. (Thole 2003:50f.)

Bei der kulturellen Bildung besteht nicht nur ein allgemeiner Forschungsbedarf, was die Morphologie des Feldes, die spartenspezifischen Besonderheiten, die kulturpädagogische Anleitung, die individuellen Aneignungsformen usw. angeht, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung gegenstandsadäquater Methoden. Praxisforschung geht hier vom spezifischen Feld aus und umfasst, wie an den Fragestellungen zu erkennen ist, neben den Methodenfragen auch bildungstheoretisch bedeutsame Grundsatzfragen zum Lernen in informellen Kontexten und zu den entsprechenden Bildungswirkungen. Diese Fragestellungen sind einerseits theoriegeleitet durch ein offenzulegendes Bildungsverständnis oder durch entsprechende

sozial- und kulturpolitische Konzeptionen. Sie können ausgedehnt werden auf Fragen der Persönlichkeits- und Identitätsbildung oder, wie im Falle von Maßnahmen der Community-Arts, auf ihre sozialen und kulturellen Implikationen. In diesem Sinne könnte durch Praxisforschung die allgemeine Wissensbasis zur Kulturellen Bildung verbreitert und auch die Didaktik der Vermittlungspraxis weiter entwickelt werden. Von grundlegender Bedeutung wäre dann die Einordnung dieser spezifischen Bildungsgelegenheiten im gesamten Bildungssystem. Es müsste deutlich geworden sein, dass mit der Bezeichnung Praxisforschung keinesfalls eine minderwertige und auf einzelne Praxisprobleme beschränkte Forschung gemeint ist, sondern dass sie lediglich den Bezug zu einem spezifischen Praxisfeld benennt, was Fragestellungen mit einer darüber hinausgehenden Reichweite nicht ausschließt.

## **Handlungsforschung als experimentelle und beteiligungsorientierte Wissensgenerierung**

Der Begriff *Action Research* geht im Wesentlichen auf Kurt Lewin zurück, der darunter in den 1940er Jahren das Verhältnis zwischen sozialen Interventionen und sozialen Veränderungen untersuchte. Die Forschung wurde als Feldexperiment in drei Schritten angelegt: Planung, Intervention, Reflexion und erstreckte sich zunächst auf die Bearbeitung von so genannten *minority problems*. Der Ansatz wurde in den 1960er Jahren, als durch die kritische Theorie die Objektivität und Interessenneutralität von positivistischer Wissenschaft generell in Zweifel gezogen wurde, im Sinne einer bewusst parteilichen Interventions- und Veränderungsstrategie z.B. in der politisch-emanzipatorischen Bildung eingesetzt: in der Stadtteilarbeit, in der Randgruppenarbeit, in der reformorientierten Schulforschung zur Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte usw. (Mayring 2002:50ff.) Saul Alinsky entwickelte daraus ein radikales Konzept des *Community Building* (Alinsky 1971) mit dem Ziel, Menschen darin zu unterstützen, sich selbst im Gemeinwesen zu organisieren, ihre gemeinsamen Interessen zu erkennen und umzusetzen. Auch die *Pädagogik der Befreiung* von Paulo Freire (Freire 1973) setzte in Lateinamerika auf eine Vorgehensweise, welche die Erforschung von Bildungsdefiziten gemeinsam mit den Adressaten durchführte und daraus geeignete Maßnahmen zur Bekämpfung des Bildungsnotstands entwickelte. In beiden Fällen basierte das Konzept auf Selbstermächtigung durch Formulierung gemeinsamer Interessen, durch Bildung und Befreiung. Die ForscherInnen waren dabei lediglich Katalysatoren im Feld. Sie wirkten parteilich an der Bewusstseinsbildung der Betroffenen mit, indem sie Themen aufspürten, Interessenskonflikte untersuchten und mit diesen Informationen die Beteiligten zum selbstbestimmten Handeln ermächtigten. Aktionsforschung entstand auf diese Weise immer aus konkreten Missständen und verfolgte die praktische Veränderung der untersuchten Problemlage, wobei die Datenerhebung als Teil dieses sozialen Prozesses aufgefasst wurde. Die ForscherInnen gaben ihre Distanz zum Forschungsgegenstand auf und waren selbst in den untersuchten Prozess einbezogen. Dies reichte von teilnehmenden Beobachtungen bis hin zur gezielten Einflussnahme auf das untersuchte Feld. Die Menschen aus dem Feld gaben die Rollen als Beforschte auf und beteiligen sich aktiv an der Zieldiskussion, Datenerhebung und Auswertung. (Stangl 2013)

Heute findet sich eine weiterentwickelte Aktionsforschung vor allem in solchen Forschungsfeldern, in denen es um die Entwicklung von zivilgesellschaftlichem Engagement, um gesellschaftliche Innovationen und nachhaltige Entwicklungen geht. Anstehende Zukunftsaufgaben werden demnach nicht mehr allein durch wissenschaftliche Expertise gelöst, sondern auch durch das Wissen gesellschaftlicher Akteure im alltäglichen Lebensumfeld und in Bürgerorganisationen. (Beck, Kropp 2011) Beteiligungsorientierte

Verfahren sind aktuell auch besonders darauf gerichtet, die Perspektive von Menschen zu berücksichtigen, die von sozial- und gesundheitspolitischen Maßnahmen betroffen sind:

*„Unter dem Begriff Action Research konvergieren vielfältige Diskussionsstränge, in denen in unterschiedlicher Weise die Partizipation der Forschungspartner/innen konzeptualisiert wird. (...) Im Kern geht es um die Veränderung der sozialen Wirklichkeit auf der Basis von Einblicken in die Lebenspraxis, die durch partizipative Forschung, also durch die forschende Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen und Praxisvertreter/innen gewonnen wird.“* (Bergold, Thomas 2012:[6]).

Ein Beispiel dafür findet sich in der 2012 vom BMFSFJ und dem BMG ins Leben gerufenen Arbeitsgruppe „Allianz für Menschen mit Demenz“, die beteiligungsorientierte Verfahren als ein Potential für Lösungsmöglichkeiten bezeichnet, welches im Erfahrungs- und Expertenwissen einer Vielzahl von Akteuren liege. Dies könne als ein erster Schritt zur gesellschaftlichen Aktivierung und Sensibilisierung betrachtet werden, die für das Thema Demenz so dringend geboten erscheint. (BMFSFJ 2012:6)

Handlungsforschung verlangt nach einer Veränderung der Forschungshaltung. Die Expertise liegt nicht mehr bei den WissenschaftlerInnen allein, sondern auch bei den Akteuren im Feld. Forschung findet dann unter allen Beteiligten in einem herrschaftsfreien Diskurs und als Aushandlungsprozess statt. Die Gütekriterien beteiligungsorientierter Forschung bestehen dann darin, den Austausch zwischen den Positionen und die darauf basierenden Analysen intersubjektiv nachvollziehbar zu dokumentieren:

*„Gerade abweichende Meinungen sind für den Erkenntnisprozess wichtig, da sie eine neue, andere Perspektive auf den Forschungsgegenstand versprechen und damit neue Aspekte zu entdecken erlauben.*

*Um eine ausreichende Offenheit zu ermöglichen, bedarf es eines geschützten Raums, in dem die Teilnehmer/innen das Vertrauen haben können, dass ihre Äußerungen nicht gegen sie verwendet werden und ihnen keine Nachteile erwachsen, wenn sie auch kritische und abweichende Meinungen äußern. Dabei kann es nicht darum gehen, einen konfliktfreien Raum herzustellen, sondern es sollte sichergestellt werden, dass die offengelegten Konflikte gemeinsam diskutiert und je nachdem gelöst oder zumindest als unterschiedliche Positionen akzeptiert werden können und dass eine gewisse Konflikttoleranz entsteht.“* (Bergold, Thomas 2012:[12/13])

Handlungsforschung öffnet auf diese Weise den Raum für innovative Wege des Erkenntnisgewinns. Allerdings genießt die Handlungs- bzw. Aktionsforschung aufgrund ihrer Kooperation mit Zielgruppen im jeweiligen Feld in den etablierten Wissenschaften noch immer keine ungeteilte Akzeptanz. Daher wird sie zumeist in solchen Kontexten praktiziert, in denen Beteiligung generell als hoher normativer Wert gilt.

Für den Kontext der kulturellen Bildung kann die Handlungsforschung neue Möglichkeiten in den Projekten zu eröffnen, die Perspektive der Teilnehmerinnen bei der Projektgestaltung und Evaluation stärker zu berücksichtigen. Hanne Seitz zeigt ein Beispiel, wie Projekte kultureller Bildung im interkulturellen Austausch durch handlungsforschende Methoden von Jugendlichen selbst evaluiert werden. Sie beobachtet darüber hinaus gerade im internationalen Kontext einen Boom handlungsforschender Zugänge im Kunst- und Kulturbetrieb:

*„Practice-led research ist zum neuen Schlagwort avanciert, und performative research wird von manchen schon als dritte Säule (neben quantitativer und qualitativer Sozialforschung) 'gehandelt'. Damit werden künstlerisch-ästhetische Prozesse selbst als Forschungspraxis angesehen, womit die ‚ästhetische Praxis des Alltags‘ wie auch die ‚ästhetische Praxis der Kunst‘ insgesamt für die sozialwissenschaftliche Erhebung*

*zunehmend relevant wird – eine Diskussion, die auch die ‚ästhetische Forschung‘ (Helga Kämpf-Jansen) in der kunstpädagogischen Theoriebildung angestoßen hat. Ästhetische Praxis ist dann durchaus Gegenstand der Forschung, aber weitaus interessanter wird es, sie selbst als forschendes Verfahren zu betrachten und die Ergebnisse unter dieser Perspektive zu berücksichtigen. Dies fördert mitunter Sachverhalte zutage, die der herkömmliche Empiriker weder auf der Ebene des Diskurses noch auf strukturanalytischer Ebene zum Vorschein bringen könnte.“ (Seitz 2008:39)*

Wenn es also darum geht, die innere Logik und Ausdrucksqualität von Projekten in ihren besonderen ästhetischen und sozialen Dimensionen zu untersuchen und dabei die Perspektive der Beteiligten in den Mittelpunkt zu stellen, kommen ggf. auch künstlerische Methoden ins Spiel, mit denen die Teilnehmer eigene Formen von Kommunikation und Wirklichkeitsaneignung produzieren. Der handlungsforschende Zugang kann dann mit Hilfe aller Beteiligten Artefakte als Sinnkonstruktionen hervorbringen, die mit den oben skizzierten Methoden der *rekonstruktiven Sozialwissenschaften* dekodiert werden. Diese Prozesse können in Forschungswerkstätten durchgeführt werden, an denen die Beteiligten, professionelle KulturarbeiterInnen und WissenschaftlerInnen gleichberechtigt teilnehmen. (Hill, Wenzlik 2012) Auf diese Weise können auf die Handlungsforschung auch dieselben Gütekriterien angewendet werden, wie in der qualitativen Sozialforschung allgemein.

In diesem Beitrag wurden die drei wissenschaftlichen Feldzugänge der Fallanalyse, der Praxisforschung und der Handlungsforschung auf ihre Bedeutung für die Forschung in der Kulturellen Bildung untersucht. Im Ergebnis bleibt festzuhalten, dass sie als gegenstandsangemessene Methoden relevant sein können, aber nicht überall anerkannt sind. Forschung wird leider überwiegend danach ausgerichtet, was von öffentlichen und privaten Geldgebern finanziert wird. Dass dadurch oft die falschen Fragen gestellt und unangemessene wissenschaftlichen Methoden angewendet werden, bedeutet nicht nur Ressourcenverschwendung sondern auch die Missachtung von relevanten Erkenntnisprozessen, die am Konkreten, am Detail, an spezifischen Situationen und ihren Entstehungsprozessen herauszuarbeiten in der Lage sind, was z.B. die zu untersuchende Praxis in der Kulturellen Bildung kennzeichnet. Die Diskursmacht des naturwissenschaftlichen Forschungsverständnisses überspannt den Bogen, wenn sie Fallstudien, Praxisforschung oder Handlungsforschung generell als unwissenschaftlich, nicht ihren wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechend abwertet. Die sinnrekonstruierenden Verfahren erhalten ihre Relevanz gerade dadurch, dass sie Wissensbestände erschließen können, die auf anderen Wegen nicht zu generieren sind. Der beste Beweis dafür wird dadurch angetreten, dass das Forschungsdesign von Studien in der Kulturellen Bildung vom jeweiligen Erkenntnisinteresse geleitet wird, dass Studien ihre Erhebungs- und Analyseprozesse intersubjektiv nachvollziehbar dokumentieren und dadurch Ergebnisse erzielen, die das Wesen der Kulturellen Bildung in ihren vielen Facetten plausibel darstellen. Dies kann in der Berufung auf Forschungstraditionen geschehen, die sich auf *Chicago School of Sociology* oder die *Cultural Studies* beziehen, in denen kulturelle Phänomene mit sinnverstehenden Methoden untersucht werden.

**Zitation:** Hill, Burkhard (2013): Fallverstehen – Handlungsforschung – Praxisforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung.

<http://www.kubi-online.de/artikel/fallverstehen-praxisforschung-handlungsforschung-drei-sozialwissenschaftlich-begrueendete>

---

## Verwendete Literatur

**Alinsky, Saul (1971):** Rules for Radicals. A Practical Primer for Realistic Radicals. New York: Random House.

**Berger, Peter; Luckmann, Thomas (2012):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. (24. Auflage) Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

**Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012):** Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung Nr. 13(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>. Letzter Zugriff: 20.05.2014, 13:50 Uhr.

**Beck, Gerald/ Kropp, Cordula (Hrsg.) (2011):** Gesellschaft innovativ – Wer sind die Akteure? Wiesbaden: VS Verlag.

**Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familien und Jugend (BMFSFJ) (2012):** Arbeitsprogramm für 2. und 3. Demografie Gipfel. Arbeitsgruppe „Allianz für Menschen mit Demenz“. <http://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Downloads/DE/Arbeitsgruppen/...> Letzter Zugriff: 20.05.2014, 12:30 Uhr.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013):** Empirische Bildungsforschung zu 'Jedem Kind ein Instrument'. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Universität Bielefeld.

**Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (2012):** Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.

**Böhme, Hartmut (2001):** Was ist Kulturwissenschaft? Eine Einführung. <http://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/lehre/08-09/Einfuehru...> Letzter Zugriff: 18.05.2014, 13:18 Uhr.

**Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (2010):** Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. Eröffnungsvortrag zur Impulstagung des Netzwerkes Forschung Kulturelle Bildung. Hildesheim [http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/index.php?option=com\\_content...](http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/index.php?option=com_content...) Letzter Zugriff: 14.05.2014, 16:34.

**Fink, Tobias (2012):** Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes. Kulturelle Bildung Vol. 25. München: kopaed.

**Fischer, Wolfram (2007):** Fallrekonstruktion und Intervention. In: Giebeler, Cornelia/Fischer, Wolfram/Goblirsch, Martina/Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 23-34.

**Freire, Paolo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek Hamburg: rowohlt TB.

**Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010):** Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.

**Fuchs, Max (2008a):** Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.

**Fuchs, Max (2008c):** Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München: kopaed.

**Fuchs, Max (2011a):** Kunst als kulturelle Praxis. Kunsttheorie und Ästhetik für Kulturpolitik und Pädagogik. München: kopaed.

**Fuchs, Max (2012):** Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: kopaed.

**Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.

**Hamburger, Franz (2009):** Grundlagenforschung und Praxisforschung: Gegensatz oder unverzichtbares Wechselverhältnis? In: Maykus, Stefan (Hrsg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Optionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-78.

**Hansen, Klaus Peter (2011):** Kultur und Kulturwissenschaften. Stuttgart: A. Francke/UTB.

**Hasler, Felix (2012):** Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung. Bielefeld: transcript.

**Hauptert, Bernhard (2007):** Rekonstruktion und Intervention. Die Rekonstruktionsmethode als Grundlage der Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Miethe, Ingrid/ Fischer, Wolfgang/ Giebeler, Cornelia/ Goblirsch, Martina/ Riemann, Gerhard (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich,

S. 61-79.

**Helle, Horst Jürgen (1977):** Verstehende Soziologie und Theorie des symbolischen Interaktionismus. Stuttgart: Teubner Studienschriften.

**Hill, Burkhard (2008):** Forschung in der Kulturellen Bildung. In: Hill, Burkhard/ Biburger, Tom/ Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkulturen und Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-187.

**Hill, Burkhard (2010):** Praxisforschung in der Kulturellen Bildung. In: Bischoff, Johann/Brandi, Bettina (Hrsg.): Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur. Merseburger Medienpädagogische Schriften. Band 6 (76-98). Aachen: Shaker.

**Hill, Burkhard/Wengenroth, Jennifer (2013):** Musik machen im „Jamtruck“. Evaluation eines mobilen Musikprojektes für Jugendliche. München: kopaed.

**Hill, Burkhard; Wenzlik, Alexander (2012):** Forschungswerkstätten in der Kulturellen Bildung. In: Fink et al. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München: kopaed, S. 287-294.

**Jäncke, Lutz (2009):** Macht Musik schlau? Neuere Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. (2. Auflage) Bern: Hans Huber

**Josties, Elke (2008):** Szeneorientierte Jugendkulturarbeit. Berlin u.a.: Schibri.

**Kraimer, Klaus (2003):** Zwischen Disziplin und Profession. Ein Beitrag zur fallrekonstruktiven Erforschung der professionalisierten Praxis am Beispiel der „Hilfen zur Erziehung“. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich, S. 167-184.

**Kraimer, Klaus (2007):** „Form und Stoff“ der Fallrekonstruktion. In: Giebeler, Cornelia/Fischer, Wolfram/Goblirsch, Martina/Miethe, Ingrid/Riemann, Gerhard (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung (35-52). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

**Mayring, Philipp (2002):** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

**Moser, Heinz (1975):** Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel.

**Nüsken, Dirk (2009):** Spannungsfelder der Praxisforschung. In: Maykus, Stefan (Hrsg.): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Optionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-122.

**Peez, Georg (2002):** Qualitative Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover: BDK.

**Reinwand, Vanessa-Isabelle (2008):** „Ohne Kunst wäre das Leben ärmer“ – Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung. München: kopaed.

**Reinwand, Vanessa-Isabelle (2013):** Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung. In: V. Hennefeld/ R. Stockmann (Hrsg.). Evaluation in Kultur und Kulturpolitik. Eine Bestandsaufnahme (111-136). Münster u.a.: Waxmann.

**Rittelmeyer, Christian (2010):** Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

**Roth, Heinrich (1962):** Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2/1962, 481-490.

**Seitz, Hanne (2008):** Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung. In: Pinkert, Ute (Hrsg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen (28-45). Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

**Stangl, Werner (2013):** Handlungsforschung. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlung...> Letzter Zugriff: 20.05.2014, 14:10 Uhr.

**Thole, Werner (2003):** „Wir lassen uns die Weltsicht nicht verwirren“: Rekonstruktive, qualitative Sozialforschung und Soziale Arbeit. Reflexionen über eine ambivalente Beziehung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich, S. 43-66.

**Wensierski, Hans-Jürgen von (2003):** Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschafts-Praxis-Diskurses. Das Beispiel Praxisforschung. In: Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich, S. 67-92.

**Winner, Ellen/ Goldstein, Thalia R./ Vincent-Lancrin, Stéphan (2013):** Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick. OECD Publishing.

**Zacharias, Wolfgang (2010):** Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0. Sinne – Künste – Cyber. München: kopaed.

## Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Burkhard Hill (2014): Fallverstehen – Praxisforschung – Handlungsforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/fallverstehen-praxisforschung-handlungsforschung-drei-sozialwissenschaftlich-begrueendete>



(letzter Zugriff am 14.09.2021)

## **Veröffentlichen**

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>