

Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung

Überblick und Metareflexion Kultureller Bildung anlässlich der 12. Jahrestagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung

von **Fabian Hofmann, Claudia Roßkopf**

Erscheinungsjahr: 2022

Stichwörter:

Forschung | 12. Netzwerktagung | Frühkindliche Kulturelle Bildung | Handlungstheorie | Handlungsverantwortung | Praxis | Theorie

Abstract

Der Beitrag stellt als Einleitung und Fazit des digitalen Tagungsbandes die Rahmung, die Beiträge und die Ergebnisse der 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung dar, die im September 2021 zum Thema „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ stattgefunden hat. Er gibt zunächst eine Übersicht über Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung und erklärt dann die Aktualität der Auseinandersetzung mit Handlungspraxis und -verantwortung in der Forschung zu Kultureller Bildung. Eine kurze Darstellung der verschiedenen Tagungsbeiträge (Keynote, Podiumsdiskussion, Panelvorträge, künstlerische Labore, Tagungskommentar) zeichnet die Beschäftigung mit dem Thema nach. Als Fazit wird aufgezeigt, dass Kulturelle Bildung stark auf Selbstbeschreibungen angewiesen ist und dafür ihr Handlungsverständnis und die dahinter liegenden Theorierahmen beachten muss. Der Fokus auf Handlungspraxis und -verantwortung eignet sich als Ausgangspunkt für eine Metareflexion Kultureller Bildung.

Das Tagungsthema „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“ rückt das Handeln in den Mittelpunkt. Warum sollte man das Handeln thematisieren – gibt es nicht zahlreiche Handlungstheorien und zahlreiche Praxistheorien?

In den letzten Jahren wurden Praxen Kultureller Bildung zunehmend genauer und im Rahmen verschiedener Handlungstheorien erforscht (Konietzko et al. 2017; Pürgstaller et al. 2020; Timm et al. 2020). Es liegen damit ganz unterschiedliche Handlungsverständnisse im Feld vor (s.u.). Sie machen einen Unterschied – für das Verständnis von Kultureller Bildung, die Praxis Kultureller Bildung und für das Selbstverständnis und Vorgehen als Forscher*in. Die Tagung zielte darauf ab, einen Überblick zu geben, wie mit dem Thema „Handeln“ in der Kulturellen Bildung umgegangen wird, und arbeitete heraus, welche Folgen sich daraus insbesondere für die Handlungspraxis und Handlungsverantwortung ergeben. Gleichzeitig trug sie zur Reflexion darüber bei, welche Folgen dieser forschende Blick auf Handlungen wiederum für die Forschung zur Kulturellen Bildung hat. Dieser Beitrag stellt als Einleitung und Fazit des digitalen Tagungsbandes die Rahmung, die Beiträge und die Ergebnisse der Tagung dar.

Es zeigte sich: Fragen zum „Handeln“ sind ein entscheidender Ausgangspunkt für das Nachdenken über Forschung zu Kultureller Bildung und das Bemessen des Spannungsfelds – insbesondere mit Blick auf die Dimension der Verantwortung. Dann nämlich erscheint das Handeln nicht als irgendeine Praxis, sondern wirft Fragen von Normativität und Differenz auf, letztlich auch entscheidende pädagogisch-ethische Fragen.

Ausgangspunkt: Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung

Kulturelle Bildung wird häufig als Handlungspraxis definiert. Eine viel zitierte Definition lautet:

„[Sie, die Ästhetische Bildung] bezeichnet also, zusammenfassend, die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Liebau et al. 2009:104).

Eine Vielzahl an unterschiedlichen Handlungsverständnissen und die etwas heuristische Etikettierung unterschiedlicher Praxen als Kulturelle Bildung hat eher dazu geführt, die Spezifik von Handlungspraxen als weniger relevanten Aspekt Kultureller Bildung zu sehen, vielleicht in einzelnen Forschungsarbeiten darüber nachzudenken, aber noch nicht systematisch im Fach. Keine der bisherigen Netzwerktagungen hat den Fokus auf Kulturelle Bildung als Praxis oder als Gesamtheit bestimmter Praxen und den forschenden Umgang damit gelegt. Um dies zu tun, steht die Tagung unter dem Titel „Was tun? Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung“.

Aktualität von Kultureller Bildung als Handlungspraxis und -verantwortung

Das Handeln rückt gesellschaftlich wieder in den Mittelpunkt. Angesichts einer globalen Bedrohung durch die Klimakrise, weitreichender demografischer Veränderungen einschließlich Migration, zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheit und gesellschaftlich-politischer „Lagerbildung“ und der Digitalisierung mit ihren Folgen für das Verständnis von Welt, Körperlichkeit und Ästhetik stellt sich die Frage „Was tun?“.

Der Soziologe Michael Corsten weist in seinem gerade erschienenen Buch *Praxis. Ausüben. Begreifen* kritisch darauf hin, dass Praxistheorien „auf problematische Weise mit einem auch politisch-praktischen Denken der Moderne verstrickt sind“ (Corsten 2021:9), dass sie einem ideologisch motivierten Anspruch einer „Machbarkeit der Welt“ folgen, der insbesondere im 20. Jahrhundert fatale Folgen zeitigte.

Dabei sind Praxistheorien nur eine von vielen Möglichkeiten, Handlungspraxis und -verantwortung in den Blick zu nehmen. Handlungspraxis lässt sich praxistheoretisch oder handlungstheoretisch befragen, aber auch Struktur- und Systemtheorien, Subjekttheorien und Theorien, bezogen auf bestimmte „Objekte“ im weiteren Sinne (z. B. Kulturtheorien), bringen ein bestimmtes Verständnis von Handlungspraxis und -verantwortung mit sich, auch wenn das nicht immer explizit wird.

In der Forschung zu Kultureller Bildung gilt es, scheinbare oder implizite Selbstverständlichkeiten zu reflektieren. Insofern ist es von fundamentaler Bedeutung, wie in der Kulturellen Bildung Handeln eigentlich verstanden wird.

Die 12. Netzwerktagung fragt daher,

- wie explizite und implizite Handlungsverständnisse in der Kulturellen Bildung thematisiert werden
- wie kulturelle Bildungspraktiken angesichts komplexer Bedingungen entworfen, vollzogen und reflektiert werden
- wie kulturelle Bildungspraktiken erforscht werden.

„Was tun?“ ist natürlich keine rein analytische Frage, sondern wird als programmatische und politische Frage gestellt. Deshalb folgt ein Exkurs mit Bezug auf die Philosophin Hannah Arendt (1906–1975), die sich mit politischer Theorie und dem Handeln beschäftigt hat und deren Ansätze die Tragweite dieser Frage im Kontext Kultureller Bildung verdeutlichen.

Exkurs: Handlung und Verantwortung in der Philosophie bei Hannah Arendt

Hannah Arendt unterscheidet zwischen dem Arbeiten, dem Herstellen und dem Handeln (Arendt 1967/2002). Alles drei tun wir als Menschen ständig, nichts davon ist unnötig, aber es gibt qualitative Unterschiede:

- *Arbeiten* ist das, was wir zum Leben und Weiterleben brauchen, individuell und als Gruppe. Es ist irgendwie Zwang, Routine. Irgendwer muss Getreide anbauen, irgendwer muss Kranke heilen; man muss Geld verdienen, Wäsche waschen, mit Uroma mal spazieren gehen.
- *Herstellen* sorgt darüber hinaus für eine Beständigkeit. Man baut Häuser und Dinge, einerseits um das Leben zu erleichtern (also um weniger arbeiten zu müssen im oben genannten Sinne), andererseits um nicht allein dem Zwang unterworfen zu sein, um nicht nur gegen den Tod anzuarbeiten, um etwas Bleibendes zu schaffen.
- *Handeln* schließlich schafft einen gesellschaftlichen Raum, der uns hält, und zwar sogar über Generationen. Handeln ist also ein intersubjektives Handeln, ein Urteilen zwischen verschiedenen Interessen, Möglichkeiten und Perspektiven. Es ist Interaktion, und zwar politische Interaktion. „Finden des rechten Wortes im rechten Augenblick“ (Arendt 1967/2002:36) ist Handeln. Es setzt einen Willen voraus, ist auf andere bezogen, offenbart etwas (und ist damit riskant).

Hannah Arendt fordert also dazu auf, Handeln zu unterscheiden vom Arbeiten -- von diesem nicht unnützen, auch nicht beliebigen Tun, aber eben einem, das sich in sich selbst erschöpft. So lässt sich daraus die Frage ableiten: Muss Kulturelle Bildung nicht über das Arbeiten hinausgehen?

Sie fordert aber auch, Handeln zu unterscheiden vom Herstellen. Diese Unterscheidung ist insofern heikler, als solch ein Handlungsverständnis sich häufig findet. Die Moderne hat das Idealbild des Homo faber, des herstellenden Menschen, geprägt. Max Frisch hat ihn in seinem gleichnamigen Roman sehr plastisch beschrieben und problematisiert. In der Kulturellen Bildung wird immer wieder etwas „hergestellt“ und die Forschung ist immer wieder *gefordert*, Ergebnisse zu liefern, Effekte nachzuweisen. Aber die Frage ist: Muss Kulturelle Bildung nicht auch über das Herstellen hinausgehen?

Handeln wird verstanden als Urteilen, als Zusammenführen von Wissen und Meinen, von mir und dem Anderen, von Person und Gegenstand, von Individuum und Kollektiv. „Wer urteilt, übernimmt Verantwortung für die Folgen des eigenen [Handelns] und steht als Person für das [Getane] und seine Folgen gerade“ (Schrupp 2020:124). Lässt sich Kulturelle Bildung so verstehen?

Handeln erfordert auch Versprechen und Verzeihen. Mit einem Versprechen wird anderen die Zusicherung gegeben, dass in der Zukunft auf eine bestimmte Weise gehandelt werde. Es ist ein Mittel gegen die Kontingenz des Handelns, ein Element von Handlungsverantwortung. Mit dem Verzeihen wird anderen ermöglicht, trotz negativer Folgen von Handlungen zusammenleben zu können. Die Handlungsverantwortung wird damit nicht zum existenziellen sozialen Risiko. Die Möglichkeit des Verzeihens erleichtert es, Verantwortung zu übernehmen.

Diese Überlegungen entlang von Hannah Arendts Handlungsverständnis lassen sich kritisieren, z.B. aufgrund der starken Orientierung an der Philosophie und den politischen Idealen der Antike oder aufgrund der persönlichen Erfahrung totalitärer Herrschaft (Llanque 2020).

Dennoch machen sie gerade aus zwei Gründen Sinn:

- Hannah Arendt ist aktuell, denn sie kritisiert die Orientierung an Notwendigkeiten. Auch Akteur*innen Kultureller Bildung sind immer wieder gezwungen, die Notwendigkeit ihres Handelns und die Legitimation des Faches zu betonen. Doch nicht die Notwendigkeit sollte leitend sein, sondern das Urteilen als gemeinsames, eigenständiges und eigenverantwortetes Aufeinander-Beziehen von Orientierungen, Praxen, Personen, Rahmenbedingungen und vielem mehr.
- Hannah Arendt betont im Handeln die „Natalität“, die Utopie, den Neubeginn: „Weil jeder Mensch aufgrund des Geborens ein *initium* ist, ein Anfang und Neankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen [...]. Der Neuanfang steht stets im Widerspruch zu statistisch erfassbaren Wahrscheinlichkeiten, er ist immer das unendlich Unwahrscheinliche; er mutet uns daher, wo wir ihm in lebendiger Erfahrung begegnen, [...] immer wie ein Wunder an“ (Arendt 1967/2002:215 ff.).

Was ist also, wenn Kulturelle Bildung hinausgeführt wird über ein „Arbeiten“, das sich in sich selbst erschöpft, und über ein „Herstellen“, das bestimmte Produkte oder Wirkungen erzielt? Hannah Arendt versteht Handeln als den Ort, an dem abgewogen, geurteilt und Verantwortung übernommen wird. Man muss vielleicht nicht ihrer sehr optimistischen, vielleicht bildungsbürgerlichen Vorstellung folgen, dass ein autonomes Subjekt frei und rational urteilt. Man kann ihr aber insoweit folgen, dass hier Entscheidungen fallen.

Es lohnt sich, Handlungspraxis und -verantwortung als ganz entscheidenden *Ausgangspunkt* für das Nachdenken über Forschung zur Kulturellen Bildung zu nutzen. Handlungspraxis und -verantwortung lassen sich als einen Schnittpunkt begreifen; als einen Ort der Konkretion; als eine Stelle, an der das Urteilen erkennbar wird; als eine Situation, die eine Chance auf empirischen Zugriff ermöglicht.

Handlungspraxis

Was das Handlungsverständnis in der Kulturellen Bildung betrifft, zeichnen sich bestimmte Linien ab: Verbreitet ist das Verständnis des autonomen Subjekts als Autor*in von Handlungen, d.h. als handlungsmächtige*r Akteur*in, und damit die Vorstellung eines kausalen Zusammenhangs von Intentionen und Vollzügen. Auf diesem Verständnis basiert auch die zentrale pädagogische Denktradition seit Immanuel Kant über Johann Friedrich Herbart und Wolfgang Brezinka: Pädagogik wäre demnach eine zielgerichtete Einwirkung von Pädagog*innen auf Adressat*innen, und komplementär wäre Lernen oder Aneignung eine Reaktion von Adressat*innen auf die Angebote und Forderungen der Pädagog*innen.

Die Kritik daran wurde in den 1960ern besonders laut, als Verständnisse von Erziehung als Interaktion in den Mittelpunkt rückten, beispielsweise bei Wolfgang Klafki und bei Klaus Mollenhauer. Sie forderten einerseits aus politisch-ethischen Gründen eine Gleichwertigkeit im Erziehungsprozess und machten andererseits mit Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus (Mead, Blumer) geltend, dass Handlungen komplex verwobene Interaktionen sind: Aktion und Reaktion sind gar nicht klar zu trennen, weil in unserem Tun Handlungserwartungen an andere bereits vorweggenommen und eingeschrieben sind. Interaktion und Kommunikation sind von da an leitende Konzepte.

Gleichzeitig knüpfte die empirische Erziehungswissenschaft wieder an das zweckrationale Verständnis von Handeln an. Schulleistungsstudien wie PISA und TIMSS oder bestimmte Formen der Wirkungsforschung gehen mehr oder weniger ausdrücklich von intentionalen pädagogischen Handlungen aus, die gezielt gesteuert werden können und regelmäßig bestimmte Ergebnisse erzielen. Auch die Debatte um Professionalität und um Qualität baut mindestens implizit auf der Zweck-Mittel-Relation von Handlungen in Bildungskontexten auf.

Phänomenologische Perspektiven (insb. Fischer-Lichte, Meyer-Drawe) dagegen verstanden pädagogisches Handeln als Antwortgeschehen und erlangen mit dieser Sichtweise aktuell wieder Aufmerksamkeit (Brinkmann et al. 2017): Demnach erfordert allein das „Dasein“ des Anderen (z.B. des Kindes) eine Antwort, eine Handlung. Nicht eine subjektiv gegebene Intentionalität prägt also das Handeln, sondern Intentionalität im Sinne eines Effektes von unmittelbarer Intersubjektivität.

In den letzten Jahrzehnten gewannen außerdem soziologische Handlungstheorien interdisziplinär an Bedeutung. Sie nehmen die überindividuelle Perspektive ein und fragen nach Rahmungen und gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns. Und auch „Wissenschaft als Praxis und Kultur“ (Pickering 1992) gerät zunehmend in den Blick.

Die Postmoderne bringt die Einsicht in die grundlegende Kontingenz menschlichen Handelns (Rorty). Fragen nach Macht, nach habitualisierten Handlungen, nach Sprache und Diskurs (Bourdieu, Foucault), nach Differenz (Derrida, Lacan) sowie nach strukturellen Ungleichheiten, Rassismus und epistemischer Gewalt (Spivak, Said) machen auf die Bedingtheit individuellen wie kollektiven Handelns aufmerksam.

Aktuell stehen habitualisierte, milieu- bzw. herkunftsbezogene Handlungsweisen wieder im Mittelpunkt. Aladin El-Mafaalani lenkt gerade für die Kulturelle Bildung den Blick darauf, dass die Vorstellungen von Muße, „interesselosem Wohlgefallen“, Lust am ästhetischen Experimentieren aus bestimmten sozio-ökonomischen Verhältnissen entspringen und für Menschen unter anderen Verhältnissen womöglich weder angemessen noch attraktiv sind (Mafaalani 2020). Und mit Fragen nach Vulnerabilität (Aktaş 2020) und Fragilität (Bayramoğlu/Castro Varela 2021) gerät auch die soziale Bedingtheit des Subjekts in den Blick und damit die Notwendigkeit, vorhandene Handlungsverständnisse zu hinterfragen: Mit dem Fokus auf Vulnerabilitäten steht eine „Politik der Stärke“ (Bayramoğlu/Castro Varela 2021) in der Kritik, während man „den ultimativen Wert des gemeinsamen Denkens und Handelns in unserer gegenseitigen Abhängigkeit“ (Bayramoğlu/Castro Varela 2021) in den Vordergrund stellen sollte.

Handlungsverantwortung

Kulturelle Bildungspraktiken sind eingespannt (Wigger/Zulaica y Mugica 2019; Quante 2020) zwischen Entwurf und Ereignis, zwischen Individuum und Gruppe, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen individueller Intention und struktureller Bedingtheit, zwischen Tat und Bezeichnung. Damit kommt auch die ethische Dimension des Handelns ins Spiel: Indem Menschen handeln, treffen sie Entscheidungen für oder gegen bestimmte Intentionen, nehmen eine Rolle ein, formulieren Erwartungen, repräsentieren, priorisieren, letztlich: positionieren sich. Die Möglichkeit zu handeln ist mit Handlungsverantwortung verbunden. Aufgeworfen wird die Frage nach Handlungsverantwortung in der Kulturellen Bildung z.B. im Kontext von Teilhabe (z.B. Mörsch 2015; Bücken et al. 2019) und in Konzepten wie Agency oder Empowerment (Amadeu Antonio Stiftung 2016; Özyurt-Güneş 2019) oder auch im Kontext von Nachhaltigkeit (siehe das *kubi-online* Dossier „[Künste, Natur, Nachhaltigkeit](#)“ der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online). Wechselwirkungen von Rahmenbedingungen und Handeln werden beispielsweise im Zusammenhang von Qualität, Gouvernementalität und Macht fokussiert (Unterberg 2018; Hofmann 2020). Forschungen mit postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive (Mecheril 2015/2013; Bücken 2020; Castro Varela/Dhawan 2020), aber auch einige mit Perspektive auf Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen (Kolleck et al. 2022), analysieren Handeln innerhalb von Strukturen und Netzwerken sowie im Zusammenhang mit Differenz, Identität/Identifikation, Zugehörigkeit und sozialem Wandel.

Die Vorstellung, dass kulturelle Bildungspraktiken „eingespannt“ sind, lädt dazu ein, Handeln als empirischen und/oder theoretischen Ausgangspunkt zu nutzen. Handeln ist also ein Ort im Dazwischen, eine Diastase, ein Riss. Und es ist der Ort, an dem Entscheidungen fallen. Man kann sich fragen, ob das Subjekt sie frei trifft oder von den Strukturen dazu gezwungen wird – aber die Stelle, wo die Entscheidung getroffen sein muss. und die Stelle, an dem die Entscheidung sichtbar wird, ist das Handeln.

Mit dieser systematischen Verortung des Handelns können zwei Verständnisse umgangen werden, die in Bezug auf die Praxistheorie angeführt und kritisiert werden: (1) Heuristik. Das Handeln so allgemein fassen, dass damit alles eingeschlossen ist – aber letztlich nichts erklärt werden kann (Kulturelle Bildung als irgendeine Praxis). (2) Ontologisierung der Praxis, sozusagen Materialität der Praktiken und Empirisierung (Kulturelle Bildung als eine ganz bestimmte und bestimmbare Praxis).

Dagegen wird quasi Theodore Schatzkis Idee der Praxistheorie als „flache Ontologie“ sehr wörtlich genommen und zugespitzt: Er wendet sich gegen in der Soziologie übliche Unterscheidungen in Makro- und

Mikroebene und fordert, solche künstlichen Trennungen aufzugeben: „Ich vertrete die These, dass die Sozialontologie der Praxistheorie davon ausgeht, dass sich die Sphäre des Sozialen ausschließlich auf einer einzigen Ebene (oder vielmehr: auf keiner Ebene) erstreckt.“ (Schatzki 2016:31).

Die Formulierung „auf keiner Ebene“ macht es deutlich: Handlung findet „irgendwo“ statt, wie schon gesagt zwischen Entwurf und Ereignis, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen individueller Intention und struktureller Bedingtheit, zwischen Tat und Bezeichnung. Aber es ist ein Ausgangspunkt. Handeln ist ein „initium“, eine Chance auf einen Anfang, eine ganz konkrete Möglichkeit, von dort aus einen Weg zu gehen; aus vielen Optionen zu wählen; von vielen denkbaren Zukünften eine anzufangen. V.a. aber steckt im Handeln Natalität, die Möglichkeit zum Neuanfang. Im Handeln entsteht etwas: vielleicht eine Skulptur, vielleicht ein Gesang, vielleicht eine Gemeinschaft. Der Kunstpädagoge Rudolf Seitz formuliert das in seiner Ästhetischen Elementarerziehung so: „Unsere Gemeinschaft ist nur eine von zahlreichen möglichen. Allzu vieles ist verbesserungsfähig. Veränderungen sind nötig. Sie sind aber nur möglich, wenn das Kind von sich aus lernt, Gegebenheiten als eben mögliche zu sehen, wenn es auch neu definieren kann, wenn andere Lösungen denkbar erscheinen. Das ist keine Erziehung zum Aufruhr, sondern zur Freiheit“ (Seitz 1978:12).

Der Tagungsband beinhaltet insgesamt 17 Texte auf *kubi-online*:

- In diesem Text werden die Rahmung, die Keynote, die Podiumsdiskussion sowie eine Übersicht der Labor- und Panelbeiträge vorgestellt, dazu ein Resümee mit dem Ziel einer Metareflexion Kultureller Bildung
- Die Labor- und Panelbeiträge bieten einen Forschungseinblick und Forschungsüberblick zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung.
- Der Tagungskommentar beleuchtet die Tagung rückblickend aus spezifisch systemtheoretischer Perspektive.

Darüber hinaus findet sich ein [Mitschnitt der Podiumsdiskussion](#) in der Mediathek von Deutschlandfunk Kultur und ein [Tagungsvideo](#) auf der [Homepage](#) der Fliegener Fachhochschule.

In der *Keynote* mit dem Titel „Womit beginnen? Aspekte einer radikaldemokratischen Kulturellen Bildung“ plädiert Oliver Marchart für ein politisches Verständnis von Kultur. In und durch Kultur wird soziale Identität produziert und reproduziert, und es lässt sich Abgrenzung, Ausgrenzung, Widerstand und Hegemonie beobachten. Er betont mit Bezug auf Gramsci, dass Hegemonie nicht in erster Linie durch Gewalt entsteht, sondern dass Hegemonieverhältnisse immer pädagogische Verhältnisse sind. Insofern ist Kulturelle Bildung ein Teil politischer Arbeit in dem Sinne, dass mit und durch Kulturelle Bildung Hegemonien hergestellt, reflektiert und verändert werden können (Ausschnitte der Keynote finden sich im [Tagungsvideo](#)).

Die *Podiumsdiskussion* mit Anke Dietrich (Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung), Isabel Pfeiffer-Poensgen (Ministerin für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen) und Werner Thole (Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der TU Dortmund), moderiert von Hans Dieter Heimendahl (Deutschlandfunk Kultur) drehte sich um aktuelle Herausforderungen Kultureller Bildung. Dabei wurden Entwicklungen bei der Kulturförderung und der institutionellen Verankerung diskutiert, aber auch Fragen nach Teilhabe und dem Verständnis von Kultur und Kultureller Bildung aufgeworfen. Besonders drängend schien der Hinweis, dass aktuelle kulturelle Praktiken von Kindern und Jugendlichen, beispielsweise Sampling und Hacking, weder im Verständnis

Kultureller Bildung noch in der Bildungspraxis angemessen berücksichtigt werden (ein Mitschnitt der Podiumsdiskussion findet sich in der [Mediathek von Deutschlandfunk Kultur](#)).

Die Forschungscluster „Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung“, „Kulturelle Bildung und Lebensalter“, „Kulturelle Bildung und Inklusion“, „Cultural Practices – Learning through and in the Arts“ sowie das Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung beschäftigten sich aus ihren jeweiligen Perspektiven mit dem Tagungsthema.

Panel Handlungsrahmen

Miriam Schmidt-Wetzels Forschungsgegenstand in ihrem Beitrag „Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis“ sind die Erfahrungen von Akteur*innen in der Lehre und Vermittlung in Art Education bzw. im Fach Bildnerisches Gestalten/Kunst inmitten des globalen Ausnahmezustands, welcher durch die Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöst wurde. Unter dem Eindruck der ersten Welle erproben Dozierende, Lehrpersonen und Art-Education-Studierende im Rahmen ihres Berufspraktikums, welche ästhetisch-kulturellen Bildungsangebote bzw. kunstpädagogischen Lehrformate remote machbar sind – d.h. in Distanz, dadurch ohne direkte Begegnungen der Beteiligten an einem gemeinsamen Ort und vielfach verlagert in digitale Räume.

Unter dem Titel „Hacken, Remixen, Browsen – digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation“ beschäftigt sich Anja Gebauer mit digitalen Methoden musealer Kunstvermittlung. Sie fragt: Was tun Kinder bei einem Ausstellungsbesuch mit einem digitalen Programm? Wie kann ein mobiles Medium Kindern vor Ort eine Ausstellung vermitteln? Welche Interaktionen eröffnen sich dabei zwischen Kind, Kunstwerk und digitalem Medium? Ihre qualitativ-empirische Forschungsarbeit arbeitet die Spezifität digitaler Kunstvermittlung heraus und unterscheidet sechs digitale Handlungsformen in einer musealen Vermittlungssituation: Mobil schweifen – Sozial, kognitiv und digital browsen – Klickend blicken – Kreieren und remixen sowie Hacken und herumtreiben.

Panel Handlungspraxen

Stefan Gebhard fragt in seinem Beitrag „Subjektivierungsforschung in der Kulturellen Bildung: Künstler*innensubjekte zwischen Kunst, Ökonomie und Bildung“ danach, wie Künstler*innen an Schulen arbeiten. Er erläutert die praxistheoretische Perspektive der Subjektivierungsforschung, deren Potenziale sowie aktuelle Herausforderungen. Es wird deutlich, dass der theoretischen Diskussion um Subjektivierung ein linguistischer Bias innewohnt, der mit praxistheoretischen Prämissen nicht vereinbar ist. Es ist daher angezeigt, die räumlich-materielle Ebene in ihrer diskursiven Formation ebenso methodologisch einzufangen. Ein abschließender Blick in die Praxis zeigt die Komplexität von künstlerischen Aushandlungsprozessen im Feld Kultureller Bildung auf.

Im Rahmen einer phänomenologisch orientierten, empirisch-rekonstruktiven Forschungsarbeit zeigt Isabell Wullschleger unter dem Titel „Das Instrument *als* responsives Ding und *als* konstituierendes ‚Mit‘ im sozialen und musikalischen Geschehen“ auf, welche Dimensionen gemeinsame ästhetische Praxen in Bezug auf Soziales, Ästhetisches und Materielles aufweisen. Die in das Gruppengeschehen involvierten Kinder sind einerseits in ein soziales, interaktiv-musikalisches Gruppengeschehen eingebunden, gehen aber andererseits eine von Responsivität geprägte, leiblich-körperliche Beziehung mit dem Instrument als Ding

ein. Insofern lässt sich fragen, wie die Verschränkung dieser zwei doch unterschiedlichen Bereiche beschrieben werden kann und was sie für die Erfahrung des Kindes bedeutet oder bedeuten kann.

Christin Lübke wendet sich in ihrem Beitrag *Körperlich handeln, bis Kunst entsteht – Performancekunst im Kunstunterricht praxeologisch betrachtet* der Frage zu, wie der Körper handelt. Wie lässt er sich als Agens oder auch Partizipant einer performativen Interaktion konzipieren? Mittels erzählender Einblicke aus einer Unterrichtssequenz werden spezifische Handlungspraktiken veranschaulicht. Praxistheoretische Zugänge auf den Körper als Handlungsträger schärfen dabei den Blick für die materiellen und stets bedeutungsgeladenen Umstände kultureller Praxen und erhellen die Möglichkeit einer reflexiven Selbstzuwendung des entsprechend eingestellten gelebten Körpers.

Künstlerische Labore

Unter dem Titel „Was tun mit dem Musikvideo ‚Apeshit‘?“ erprobten Nadia Bader, Magdalena Eckes, Katja Hoffmann und Paula Kanefendt in einem künstlerischen Labor, wie implizite Normen und normative Überzeugungen bearbeitbar gemacht werden können. Anhand des Musikvideos *Apeshit* von The Carters werden aufgezeigt: Welche (impliziten) Annahmen leiten uns im Umgang mit kulturellen Erzeugnissen und musealen Kontexten? Wie behandeln wir ambivalentes Material, das sich eindeutigen Auslegungen und Zuschreibungen widersetzt?

Ismail Karayakupoglu beschäftigt sich in seinem Beitrag „Sprachnischen schaffen“ mit rassismuskritischen Perspektiven auf Kulturelle Praxen der Bildung. In seinem Labor wurden rassismuskritische Praxen gemeinsam erprobt und reflektiert. Ausgangspunkt dafür bilden Fragen zu Verständigung, Sprache und Formen der Zeit, die von ihm basierend auf dem Text „Decolonizing Methodologies“ von Linda Tuhiwai Smith (1999/2012) entwickelt worden sind.

In ihrem Labor mit dem Titel „Spielen und Spiele-Erfinden als riskante und reflexive Kulturelle Bildungspraxis“ setzte sich Nikola Dicke mit den Teilnehmer*innen mit dem Thema „Spiel“ auseinander. Die Kontingenz des Spiels weist auf die begrenzte Verfügbarkeit des Menschen über sich selbst und die Ausgänge seiner Handlungen hin und damit auf ein Subjekt- und Handlungsverständnis, das den Menschen nicht als überdauerndes Ganzes und autonomen Urheber seiner Handlungen ansieht. Entlang der erweiterten praxistheoretischen Positionen von Thomas Alkemeyer, des relationalen Subjektivitätskonzepts von Norbert Ricken und des Handlungsverständnisses Hannah Arendts etabliert sie Spielen als beispielhafte Kulturelle Bildungspraxis. Spielen und Spiele-Erfinden können demnach als riskante und reflexive Kulturelle Bildungspraktiken verstanden werden, die Handeln und Subjektivierung als Anderstun und -werden ermöglichen.

Panel Kooperation

In ihrem Beitrag „Wer macht was? Rollenverständnisse bei multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Musikunterricht“ zeigen Johanna Borchert und Franka Luise Deister, dass Kooperationsprojekte in der Kulturellen Bildung Teilhabemöglichkeiten steigern können. Anhand empirischer Daten des Musikvermittlungsprojekts Kulturkomplizen (KULKOM) werden im vorliegenden Beitrag Rollenprozesse in einem transprofessionell ausgerichteten Projekt inhaltsanalytisch untersucht. Die Daten geben Einblicke in die Handlungsspielräume eines multiprofessionellen Teams und zeigen, wie in

informellen Situationen des Musizierens Sicherheit und Offenheit als sich bedingende Faktoren für die Zusammenarbeit entstehen. Sie bilden die Grundlage für die flexible Übernahme von Aufgaben und Rollen in der Projektentwicklung und -durchführung.

Panel frühkindliche Kulturelle Bildung

Die Tagung fand in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung statt. Wir freuen uns, dass wir eine ganze Reihe von Beiträgen, letztlich ein ganzes Panel haben, das sich auf eine junge Altersgruppe bezieht. Diese Schwerpunktsetzung hat ihren Grund: Die Fliegener Fachhochschule Düsseldorf in der Kaiserswerther Diakonie stellt einen zentralen Ort der frühkindlichen Bildung dar: Hier liegen die Wurzeln einer professionellen frühkindlichen Bildung (Friedrich 2010), hier wurde im Zuge der Akademisierung der Kindheitspädagogik 2011 ein entsprechender Studiengang gestartet, und 2020 wurde der erste Studiengang zur frühkindlichen Kulturellen Bildung als berufsbegleitender Master-Studiengang „Kultur – Bildung – Teilhabe. Kunst & Pädagogik in der frühen Kindheit“ eingeführt. So ist es nur folgerichtig, die aktuelle Herausbildung einer spezifisch frühkindlichen Kulturellen Bildung (Robert Bosch Stiftung 2019; Hofmann 2021) aufzugreifen und ihr auf dieser Tagung Raum zu geben.

Martina Janßen fokussiert unter dem Titel „Temporale Erfahrungen von jungen Kindern in der Kulturellen Bildung am Beispiel ‚Frank trommelt auf seinen Salzteig ein‘“ kindliche temporale Erfahrungen in Angeboten der Kulturellen Bildung im Kindergarten als verkörperte Praxen des Antwortens auf die Welt. Anhand eines Beispiels aus einem Angebot zur Kulturellen Bildung im Kindergarten, das responsiv mit der phänomenologischen Videografie nach Brinkmann und Rödel analysiert wurde, wird zwischen einem linearen und einem „verwickelten“ Verständnis von Zeit unterschieden. Weiterhin werden Erfahrungen von objektiver und subjektiv gelebter Zeit differenziert und verkörperte Praxen der Verzögerung und Wiederholung betrachtet. Daraufhin werden Konklusionen für eine Theorie und eine Praxis von Angeboten zur kulturellen Bildung in der frühen Kindheit erörtert.

Der Beitrag „Creative Processes and Aesthetic Experiences during Early Childhood – A study based on art pedagogical learning settings“ von Valentina G. P. Fernandes und Andreas Brenne basiert auf einem Promotionsprojekt, das aus kunstpädagogischer Perspektive diskutiert, wie Kinder kreative Prozesse und ästhetische Erfahrungen in der frühen Kindheit erleben. Für die Forschung wurden experimentelle Sitzungen für eine Gruppe von zehn Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren vorgeschlagen. In jeder Sitzung wurden die Kinder eingeladen, Kurationsprozesse zu entwickeln, sich mit verschiedenen Materialien auseinanderzusetzen, die ausgewählt wurden, um als Ausgangspunkt für die Kreation zu dienen, um ästhetische Erfahrungen zu machen und um Gruppensituationen zu erleben. Die Sitzungen wurden auf Video aufgezeichnet und die gesammelten Daten werden nun qualitativ analysiert. Die Analyse betrachtet die Interaktionen zwischen der Gruppe und die ästhetischen Erfahrungen als Zentrum der während der Sitzungen entwickelten kreativen Prozesse.

Panel Handlungsverantwortung

Unter dem Titel „Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ präsentieren Saskia Bender und Nils Rennebach Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Passungsverhältnissen Kultureller Bildung zu Kultur(en) in ländlichen Räumen. Die Analysen verweisen darauf, dass eine Kulturelle Bildung(-spraxis) – nicht nur in ländlichen Räumen – in nicht zu vermeidenden

konflikthaften und machtvollen Handlungspraktiken situiert ist. Andererseits scheint sie genau darüber jener Integration durch Vielfalt zuzuarbeiten, die das ureigene Projekt des demokratischen Zeitalters ist.

Lea Spahn berichtet in ihrem Beitrag „Kulturelle Bildungspraxis im Zeitalter planetarer Politik. Eine deutsch-tschechische Grenzwanderung als trans-korporale Erfahrung“ über eine zwölf-tägige Wanderung im Nationalpark Šumava/Böhmerwald an der deutsch-tschechischen Grenze; ein Projekt, das sich an der Schnittstelle von ästhetischer Forschung, Performance, Kunst und Aktivismus verortet. Während des Projekts in dieser Grenzzone wird der Wanderweg selbst zum Vermittler: Die historischen Ereignisse am Saum des Eisernen Vorhangs sind der Landschaft eingeschrieben wie auch die aktuellen Mensch-Natur-Verhältnisse, die sich in dieser Landschaft materialisieren und in ihrer Interdependenz erlebbar werden. Umwelt wird zur geteilten Mitwelt. Durch dieses Projekt lassen sich Fragen aufwerfen: Wie kann sich Kulturelle Bildung zu diesen Interdependenzen ins Verhältnis setzen? Wie können diese Interdependenzen in der Praxis erfahrbar werden? Und: Wie kann die Auseinandersetzung mit den brennenden Fragen klimapolitischer Herausforderungen im Rahmen Ästhetischer Forschung erprobt werden?

Marion Gerards und Norbert Frieters-Reermann beschreiben ihr Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“, das aus einer rassismuskritischen Perspektive Thematisierungsweisen der gesellschaftlichen Diskursfelder Flucht, Migration und Kulturelle Bildung in Förderanträgen analysierte. Im Rahmen einer Diskursanalyse konnten drei wirkmächtige Deutungsmuster herausgearbeitet werden. Diese legen zentrale Herausforderungen für die Kulturelle Bildung offen und verweisen auf ihre Handlungsverantwortung in der postmigrantischen Gesellschaft: (1) Kulturelle Bildung und Prozesse der Paternalisierung in der Verschränkung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung; (2) Kulturelle Bildung und Prozesse des Othering in der Verschränkung der Kategorien race, „Kultur“ und „Geschlecht“; sowie (3) Kulturelle Bildung und Prozesse der Integration im Sinne einer (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme.

Panel Begriffe

Nora Leinen-Peters und Johanna Borchert fragen in ihrem Beitrag „Umgrenzung des Kulturbegriffs im Bildungsdiskurs“: Was muss der Inhalt von Kultureller Bildung sein, an der allen Individuen Teilhabe ermöglicht werden soll? Wie können wir greifbare Außengrenzen eines Kulturbegriffs für den Bildungsdiskurs ziehen, ohne dabei einen hegemonialen Fokus zu reproduzieren? Obgleich diese Problematik bereits Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist und Konsens in Bezug auf die Abkehr von rein eurozentristischen Praxen im Musikunterricht besteht, kann dieser Forderung in der Unterrichtspraxis aus unterschiedlichen Gründen bisher nicht Rechnung getragen werden. Mithilfe der kultursoziologischen Perspektive von Andreas Reckwitz und einer Offenheit für Utopie versuchen sie eine Lösungsperspektive zu entwickeln, die auf ein Zusammenspiel zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis abzielt.

Unter dem Titel „Ethnografie in der Anwendung – Musiklernen im familiären Alltag“ widmet sich Nazfar Hadji der Familie, die in der frühkindlichen kulturellen Bildung als wichtiger Ort des informellen musikalischen Lernens für Heranwachsende betrachtet wird. Sie gibt einen Einblick in die unter Pandemiebedingungen laufende ethnografische Untersuchung einer Familie mit drei Jungen, bei der das gesamte musikalische Umfeld, in dem sie aufwachsen, erkundet wird. Das Vorgehen basiert auf selbst angefertigten Beobachtungsprotokollen sowie der Analyse von durch Eltern und Kinder selbst gedrehten

Videotagebüchern. Es werden Interaktionsformen zwischen Kindern und Eltern, aber auch den Geschwistern untereinander illustriert, bei denen Musik im weiteren Sinne eine Rolle spielt.

Tagungskommentar

Franz Kasper Krönig blickt in seinem Tagungskommentar zunächst darauf, welche Themen unter dem Tagungstitel verhandelt werden, und richtet den Fokus anschließend darauf, was sich daraus für die Kulturelle Bildung schließen lässt. Er beschreibt, dass Begriffe wie Vulnerabilität, Postkolonialität, Intersektionalität, Empowerment in den Abstracts kaum auftauchen – auf der Tagung aber umfassend diskutiert werden. Hier besteht also eine Diskrepanz. Als wichtigste Zugänge zum Tagungsthema macht er Praxistheorie und Phänomenologie aus. Dabei kritisiert er, dass die Schnittstellen zu Bezugswissenschaften noch zu wenig reflektiert, Theorierahmen noch zu wenig in ihrer Tragweite untersucht werden, letztlich im Diskurs Kultureller Bildung die wissenschaftstheoretische bzw. metatheoretische Ebene vernachlässigt wird. Er skizziert ein systemtheoretisches Modell Kultureller Bildung und fordert eine Metareflexion Kultureller Bildung, die immer auch auf Selbstbeschreibungen angewiesen ist.

Fazit: Handlungspraxis und -verantwortung in der Forschung zu Kultureller Bildung

Die Tagung zeigt einen breiten und tiefen Forschungsstand zum Tagungsthema auf. Auch gibt es viele gegenstandsangemessene Forschungszugänge sowie eine reflektierte Auseinandersetzung damit. Verantwortung wird nicht nur als Thema behandelt, sondern Forscher*innen in der Kulturellen Bildung sehen auch sich in der Verantwortung für ihre Forschung.

Kulturelle Bildung ist auf Selbstbeschreibung angewiesen

In der Beschreibung ihrer spezifischen Handlungspraxis bezieht sich Forschung zu Kultureller Bildung auf verschiedene Bezugsdisziplinen, ist jedoch stark auf eine Selbstbeschreibung angewiesen. Damit geht es in der Kulturellen Bildung nicht allein um die Generierung und den Transfer von Wissen oder um eine Entwicklung und Vermittlung von geeigneten pädagogischen Methoden, sondern um eine Selbstbeschreibung durch Bezugnahme, Irritation, Orientierung und Reflexion. Kulturelle Bildung kann damit nicht als feststehendes Theoriegebäude verstanden werden, sondern als Prozess der Bezugnahme, Irritation, Orientierung und Reflexion.

Verschiedene Handlungsverständnisse und passende Metatheorien

Prozesse Kultureller Bildung können nicht generell mit einem bestimmten Handlungsverständnis gefasst werden; vielmehr existieren verschiedene Handlungsverständnisse, die unterschiedliche Facetten kultureller Bildungspraxis erfassen und beschreiben können. Dabei müssen die dahinterliegenden Theorierahmen und Metatheorien auch in ihrer Tragweite reflektiert und ausbuchstabiert werden. Eine Metareflexion in wissenschaftstheoretischer Hinsicht ist ein wichtiger nächster Schritt für die Kulturelle Bildung.

Notwendigkeit einer Metareflexion Kultureller Bildung - „Handlungspraxis und -verantwortung“ als Ausgangspunkt

Handeln kann also ein entscheidender Ausgangspunkt für das Nachdenken über Forschung zu Kultureller Bildung sein und ein entscheidender Ausgangspunkt für eine Metareflexion Kultureller Bildung. Der Begriff

hilft dabei, dem Forschungsgegenstand Kulturelle Bildung gegenüber weder indifferent zu sein und ihn als irgendeine Praxis zu sehen noch ihn vorschnell zu generalisieren und zu ontologisieren und als eine ganz bestimmte Praxis zu sehen. Er trägt dazu bei, eine empirisch fundierte, aber theoretisch eingebundene und reflektierte Kulturelle Bildung zu entwerfen, indem er einen empirischen wie theoretischen Ausgangspunkt bildet.

Handlungspraxis und -verantwortung in den Blick zu nehmen macht es zudem möglich, das *Wesen* der Handelnden und ihr *Verhältnis* zueinander zu untersuchen. Und man kann damit nicht nur Menschen, sondern auch Gegenstände oder Abstrakteres wie „Kultur“ als Handelnde konzipieren. Zudem sind wir mit dem Ausgangspunkt „Handeln“ nicht darauf angewiesen, „den Menschen“, „die Kunst“ usw. ontologisch vorauszusetzen, sondern können auch deren Ko-Konstituierung denken – dass also ein Urinal erst durch das Handeln im Museum zur Kunst wird, wie Marcel Duchamps Readymade *Fontaine*, und dass Menschen erst durch das Kunstwerk und das Museum zu Betrachter*innen werden.

Der Blick auf Kulturelle Bildung als Handlungspraxis und -verantwortung macht auch sensibel für allzu schnelle binäre Trennungen (Empirie vs. Theorie, Mensch vs. Gegenstand, Prozess vs. Produkt). Er macht aufmerksam auf Differenz (denn natürlich unterscheidet sich ein Kunstwerk von einem Menschen). Und er beinhaltet mit der Verantwortung auch die pädagogisch-ethische Dimension. Darüber hinaus erinnert er uns, als Handelnde und Forschende in der Kulturellen Bildung uns selbst die Frage zu stellen, was wir tun, für wen wir es tun und welche Verantwortung wir dabei tragen.

Verwendete Literatur

- Aktaş, Ulaş (Hrsg.) (2020):** Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik. Bielefeld: transcript.
- Amadeu Antonio Stiftung (2016):** Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ... Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen.
- Arendt, Hannah (1967/2002):** Vita activa oder Vom tätigen Leben. München, Zürich: Piper.
- Bayramoğlu, Yener/Castro Varela, María d.M. (2021):** Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript.
- Brinkmann, Malte/Buck, Marc F./Rödel, Severin (Hrsg.) (2017):** Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bücken, Susanne (2020):** Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft – Machtkritische Reflexion zu Kultur, Sprache, Nation. In: Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.): AUFTRAG KUNST. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. München: kopaed.
- Bücken, Susanne/Meiers, Johanna/Gerards, Marion (2019):** Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung. Vortrag bei der Abschlusstagung des BMBF Förderschwerpunkts „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung“, 07. -9.10.2019 in Berlin: https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/KatHO/Dokumente/Publicationen_div/Schriftliche_Fassung_Vortrag_FluDiKuBi_Abschlusstagung_BMBF_08.10.2019
- Castro Varela, María d.M./Dhawan, Nikita (2020):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. bearbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.
- Corsten, Michael (2021):** Einleitung – Praxis ausüben begreifen. In: ders. (Hrsg.): Praxis. Ausüben. Begreifen. 1. Auflage (7–24). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Friedrich, Norbert (2010):** Der Kaiserswerther. Wie Theodor Fliedner Frauen einen Beruf gab. Berlin: Wichern.
- Hofmann, Fabian (2021):** Begründungen frühkindlicher ästhetischer und Kultureller Bildung. Versuch einer Systematik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/begrueudungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung>.
- Hofmann, Fabian (Hrsg.) (2020):** Pädagogische Qualität in der Kunstvermittlung. Was ein Forschungsprojekt im Museum leisten kann. Münster/New York: Waxmann.

- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (Hrsg.) (2022):** Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2017):** Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009):** Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Llanque, Marcus (2020):** Arendts Politikverständnis und seine Relevanz für das 21. Jahrhundert. In: Blume, Dorlis/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert (237–247). München: Piper.
- Mafaalani, Aladin (2020):** Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch. //e? El- ? //
- Paul Mecheril (2015/2013):** Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> (letzter Zugriff am 14.09.2021).
- Mörsch, Carmen (2015):** Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung. In: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hrsg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der kulturellen Bildung (17–29). Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Özyurt-Güneş, Çığır (2019):** Empowerment-Ansatz in diskriminierungskritischer Bildung und Kultureller Bildung. In: Braun, Tom/Hübner, Kerstin (Hrsg.): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten (201–210). München: kopaed.
- Pickering, Andrew (Hrsg.) (1992):** Science as Practice and Culture. Chicago: The University of Chicago University Press.
- Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hrsg.) (2020):** Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Quante, Michael (2020):** Philosophische Handlungstheorie. 1. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2019):** Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung. München: kopaed.
- Schatzki, Theodore R. (2016):** Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Praxistheorie (29–44). Bielefeld: transcript.
- Schrupp, Antje (2020):** Weder meinen noch wissen: urteilen. In: Blume, Dorlis/Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): Hannah Arendt und das 20. Jahrhundert (123–124). München: Piper.
- Timm, Susanne/Costa, Jan/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2020):** Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- Unterberg, Lisa (2018):** Qualität in der kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wigger, Lothar/Zulaica y Mugica, Miguel (2019):** Handlung. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. 1. Auflage (41–52). Wiesbaden: Springer VS.

Empfohlene Literatur

Anmerkungen

Dank

Wir danken:

- Den Mitarbeiter*innen der Fließener Fachhochschule Düsseldorf, insbesondere Victoria Krause für die engagierte, professionelle Arbeit bei der Tagungsorganisation und der Tagungspublikation sowie Nina Stark für ihre enorm hilfreiche Mitarbeit
- Den Mitwirkenden aus dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, insbesondere dem Scientific Committee: Ulaş Aktaş, Carolin Ehring, Nadine Madeira Firmino, Kiwi Menrath, Claudia Roßkopf, Nicole Elisabeth Schillinger, Eric Sons, Nina Stark und Thomas Wilke
- Der Robert Bosch Stiftung für die finanzielle Förderung

- Dem Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung für die gute Zusammenarbeit
- Deutschlandfunk Kultur, insbesondere Hans Dieter Heimendahl, für die Moderation und dem Technik-Team für den [Mitschnitt der Podiumsdiskussion](#)
- Dem Team von smartPR für das [Tagungsvideo](#)
- Der Wissensplattform *kubi-online*, insbesondere Hildegard Bockhorst, für die Realisierung dieses digitalen Tagungsbandes.

Zitieren

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

Fabian Hofmann , Claudia Roßkopf (2022): Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/forschung-handlungspraxis-verantwortung-kulturellen-bildung>

(letzter Zugriff am 07.07.2022)

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>