

Methoden in der Kulturellen Bildung: Verständnisse, Verortungen und Grenzen. Ein Schreibgespräch aus drei (Forschungs-)Perspektiven

von **Nana Eger, Thomas Renz, Miriam Schmidt-Wetzel**

Erscheinungsjahr: 2025

Stichwörter:

Methodenkritik | Methodenreflexion | Methodenverständnisse | Qualitative Forschung | Quantitative Forschung | Fachlichkeit | Wissenschaftstheorie | Pluralität | Situiertheit

Abstract

Die *kubi-online* Redaktion diskutiert mit den drei Autor*innen Positionen zu und Verständnisse von Methoden Kultureller Bildung in Forschung, Lehre und Vermittlung. Das Schreibgespräch basiert auf dem Impulsvortrag zur gemeinsamen Tagung von *kubi-online* und des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung „WIE machen wir's? Methoden Kultureller Bildung überdenken“ im Herbst 2024 an der IU Internationale Hochschule in Köln.

In dem Schreibgespräch wird deutlich, dass sich Kulturelle Bildung durch Pluralität und Multiperspektivität auszeichnet. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Wissenschaft zu betreiben, Praxis zu gestalten und Zwischenräume zu befragen. Was für welche (Forschungs-)Frage und Kontext passend ist, welche Themen wie adressiert werden, bleibt situationsgebunden und muss ausgehandelt werden.

Hervorgehoben wird, dass es an einer grundständigen Systematisierung und an einem übergreifenden Diskurs zu Methoden im Feld der Kulturellen Bildung fehlt, gleichwohl die unterschiedlichen Perspektiven und Potenziale aus den Bezugsdisziplinen und Sparten füreinander impulsgebend sein können. Notwendig ist zugleich ein erweitertes Methodenverständnis, um der Komplexität und Kontextgebundenheit methodischen Handelns in den unterschiedlichen Handlungsfeldern Kultureller Bildung gerecht zu werden, z.B. im Spannungsfeld von künstlerischen Prozessen und didaktischen Settings oder von quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen.

Die Autor*innen verdeutlichen, dass Methoden nicht neutral, sondern Ausdruck von vielfältigen Vorannahmen, Erkenntnisinteressen bzw. Zielstellungen und professionellen Kontexten sind. Sie plädieren

daher für ein gesteigertes Bewusstsein für diese Situierungen und Abhängigkeiten, um eine kritische Auseinandersetzung zu ermöglichen. Auch wenn Methoden dabei unterstützen, systematisch Erkenntnisse zu gewinnen bzw. das eigene Handeln zielorientiert zu gestalten, wird für einen flexiblen Einsatz und die Entwicklung neuer Methoden plädiert, um Weiterentwicklungen Kultureller Bildung zu ermöglichen und zum Erkenntnisgewinn beizutragen.

Annäherungen und Methodenverständnisse

kubi-online Redaktion: Welches grundsätzliche Verhältnis zu Methoden prägt eure Arbeit?

Thomas Renz: Grundsätzlich verbinde ich mit Methoden etwas Hilfreiches. Einen Plan, einen Weg, eine Anleitung, die mehrfach schon getestet wurde. Methoden geben mir Sicherheit, eine Forschungsfrage zu beantworten. Manchmal sind das konkrete Instrumente, wie zum Beispiel eine Kreuztabelle als statistische Auswertungsmethode. Es können aber auch nur Hinweise sein, in welche Richtung eine Fragestellung beantwortet und aus welcher Perspektive diese noch betrachtet werden könnte. Und schließlich helfen mir Methoden nachzuvollziehen und auch zu bewerten, wie andere zu ihren Forschungsergebnissen gekommen sind.

Nana Eger: Mein Verhältnis zu Methoden ist wesentlich ambivalenter: Zum einen sehe ich Methoden als sinnvolle Rahmungen und Möglichkeiten des zielgerichteten Vorgehens an, um z.B. in Forschungszusammenhängen Wissen nachvollziehbar zu generieren oder in Vermittlungssettings Erfahrungs- und Erkenntnisräume gestalten, begleiten oder auch schützen zu können. Zum anderen beobachte ich, dass ich festgelegte Verfahren oder methodisch zu sehr vorstrukturierte Prozesse häufig in Frage stelle. In meiner Arbeit befinde ich mich daher oft in einer Suchbewegung, ob, welches und wie viel planvolles Vorgehen für die jeweilige Situation passend ist. Die Frage nach Methoden scheint doch leidenschaftlicher zu sein als zunächst angenommen.

Miriam Schmidt-Wetzel: Ich teile Nanas ambivalentes Verhältnis und gebe zu: Ich beschäftige mich leidenschaftlich gern mit methodischen Fragestellungen. Das hängt sicher auch mit meinem Schwerpunkt in Lehre und Forschung zusammen. Für mich als Fachdidaktikerin stehen Methoden im Zentrum. In meinen verschiedenen Arbeitsbereichen geht es aber immer wieder darum, Methoden nicht nur zu finden und anzuwenden, die auf eine besondere Weise zum Thema, zur Lerngruppe, zum Forschungsteam passen. Sondern oftmals passende Methoden auch zu erfinden, zu erproben und selbstverständlich kritisch zu reflektieren.

kubi-online Redaktion: Welche Grundlagen haben euer Verständnis von und euer Verhältnis zu Methoden geprägt? Und inwiefern sind diese impulsgebend für die Methodenreflexion in der Kulturelle Bildung?

Miriam Schmidt-Wetzel: Zu Beginn meines Referendariats wurden wir im Fachseminar Kunst mit einem Text konfrontiert, bei dem bereits im Titel die ambivalente Grundhaltung der ästhetischen Fächer zu Methoden zum Ausdruck kommt: „Es gibt keine guten Methoden“ (Seydel 2006:5). Im Text selbst wird argumentiert, dass Kunst- und Musikunterricht und Darstellendes Spiel aufgrund ihrer wesentlichen Handlungsorientierung einen besonderen Umgang mit Methoden erfordern. Denn für diese Fächer brauche es häufig gerade einen sozusagen methodenfreien Raum, in dem sich ästhetische Bildungsprozesse von den Interessen der Lernenden geleitet selbstgänglich entfalten können. Methoden seien demnach mit größter Vorsicht zu genießen, weil sie als vermeintliche Lernhilfen oder Abkürzungen im Zweifel genau das

Gegenteil bewirken könnten, nämlich ästhetisch-künstlerisches Handeln und Erfahrungen verhindern. Die Einschätzung, dass dies ein ganz besonderes Merkmal der ästhetischen Fächer sei, teile ich heute nur mit Einschränkung. Denn ich weiß, dass auch Kolleg*innen z.B. aus Deutsch oder Ethik mit einem zeitgemäßen Bildungsverständnis für ihre Fächer ähnlich argumentieren.

Zwei zentrale Aussagen aus dem genannten Text haben für mich jedoch weiter Bestand: 1. „Keine Methode ist gut oder schlecht. Über den Wert lässt sich nur im Zusammenhang mit ihrer Anwendung entscheiden“ (Seydel 2006: 5). Das bedeutet: Ihre Qualitäten oder Schwächen zeigen sich erst in konkreten Situationen, in Bezug auf die Lerngruppe, das behandelte Thema, die verfolgten gestalterischen oder Lernstrategien usw. Um aber den jeweiligen, teils sehr unterschiedlichen Anforderungen in konkreten Lern- oder Bildungssettings gerecht werden zu können, ist methodisches Wissen die wesentliche Voraussetzung. Wie zu Beginn bereits gesagt, beschränkt sich dieses nicht auf die Kenntnis und Anwendung von Methoden. Sondern es umfasst die Fähigkeit, methodisch zu denken, gezielt Methoden zu re/de/konstruieren und durch methodisches Handeln Verantwortung für Bildungsmomente zu übernehmen.

2. Ohne Methoden geht es nicht, denn in ihnen vollzieht sich das „Praktischwerden didaktischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Überlegungen“ (Kron et al. 2014: 31). In anderen Worten: Nach der Klärung der Frage, *was* in Unterricht oder Vermittlung Gegenstand wird, braucht es eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, *wie* dieser Gegenstand gezeigt, diskutiert, bearbeitet usw. wird, damit „Aneignung“ (Gruschka 2010) ermöglicht wird.

Hier sehe ich ein wichtiges Desiderat für die Verbindung von Forschung und Lehre im Bereich Kunstpädagogik und Kultureller Bildung: Wie können fachwissenschaftliche Erkenntnisse so an Lehrpersonen und Vermittler*innen weitergegeben werden, dass diese sie für die Gestaltung von anregendem und anspruchsvollem Unterricht einbeziehen können? Auch für diese notwendige Übersetzungsleistung braucht es ein gezieltes methodisches Vorgehen.

Thomas Renz: Ich habe Kulturwissenschaften studiert und mich damals regelmäßig gefragt, wie beispielsweise in der Theaterwissenschaft Lehrende und auch Kommiliton*innen zu ihren Erkenntnissen kommen. Diese klangen ungemein klug, aber zugleich häufig recht beliebig. Mein Auslöser für ein Verständnis über die Rolle von Methoden war dann die Begegnung mit Publikumsforschung (Glogner-Pilz / Föhl 2010) und damit verbunden mit der empirischen Sozialforschung. Daraus entstand eine gewisse Begeisterung für den empirisch-quantitativen Forschungsprozess (Raithel 2008). Endlich gab es für mich einen konkreten Plan, anhand dessen ich meine Arbeit strukturieren und ausrichten konnte: 1. Forschungsfrage klären, 2. Hypothesen bilden, 3. Erhebungsinstrument bauen, 4. Stichprobe ziehen, 5. Daten Erheben, 6. Statistisch auswerten, 7. Handlungsempfehlungen schreiben.

Nana Eger: Mein Methodenverständnis ist wahrscheinlich am stärksten durch die eigene tanzkünstlerische Praxis, die konstruktivistische Didaktik und ein qualitatives Forschungsparadigma geprägt.

In Tanzkontexten habe ich vor allen Dingen unterschiedliche Herangehensweisen – von sehr offenen bis hin zu methodisch stark strukturierten – kennengelernt. Besonders beeindruckt hat mich das breite Repertoire der Tanzvermittelnden und ihr flexibler Umgang mit Methoden. Allerdings wurden die spezifischen Vorgehensweisen zur Exploration, Improvisation oder Komposition nicht immer transparent gemacht bzw. reflektiert. Verkörperte Erfahrung ist für die Arbeit essenziell, doch an den Schnittstellen Kultureller Bildung braucht es zudem die Formulierung von Arbeitsweisen und die Begründung methodischer Entscheidungen.

Dazu bietet m.E. Kersten Reich mit der konstruktivistischen Didaktik (2012) hilfreiche Perspektiven zur Beschreibung von komplexen kulturellen Bildungssettings an. Hier wird davon ausgegangen, dass Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess ist und Methoden nicht als Technik oder Rezept verstanden werden können, sondern „im Blick auf partizipative und demokratische Ansprüche der Teilnehmer[*innen] (Anm. NE) eingesetzt, im Kontext von erkannten Ressourcen und gewollten Lösungen der Beteiligten geplant, als Inhalts- und Beziehungsdidaktik und unter Berücksichtigung individueller Unterschiede und inklusiver Ansprüche entwickelt werden“ (Reich o.J. / Methodenpool) müssen.

Mich fasziniert die Möglichkeit, mehr darüber zu erfahren, wie Kulturelle Bildung ‚funktioniert‘. Explorative Forschungszugänge und -methoden (Interviews, Teilnehmende Beobachtung, ethnografische Studien etc.) der qualitativen Forschung setzen genau hier an und ermöglichen tiefergehende Einblicke in soziale Phänomene und subjektive Wirklichkeiten. Dabei wird betont, dass Forschung immer situiert und verkörpert ist. Wissen kann demnach nicht objektiv-neutral sein, sondern ist immer durch den spezifischen Standpunkt der Forschenden geprägt (Haraway 1988). Dieser Aspekt wird auch in der Künstlerischen und Ästhetischen Forschung vertreten (u.a. Kämpf-Jansen 2012, Borgdorff 2012).

Daraus haben sich für mich vor allen Dingen Arbeitsprinzipien entwickelt wie Körper- bzw. Erfahrungsorientierung oder situationsspezifisches Handeln (Eger 2015). Diese bestimmen dann die Wahl von und den Umgang mit Methoden.

kubi-online Redaktion: Kulturelle Bildung ist ein komplexes Praxis- und Forschungsfeld. Was bedeutet das für die Methodendiskussion?

Nana Eger: Gute Frage! Wahrscheinlich ebenso komplexe Antworten. Zunächst einige allgemeine Beobachtungen aufgrund eines Blicks in die Literatur: Es scheint keine nennenswerte übergreifende Diskussion oder systematische Betrachtung zu Methoden in der Kulturellen Bildung zu geben. Hier fehlen offensichtlich (formulierte) Ansätze für mögliche Blickrichtungen. Was es allerdings gibt, ist eine rege Diskussion innerhalb einzelner Disziplinen, künstlerischer Sparten, Fachdidaktiken oder für spezifische Settings wie z.B. Kulturelle Bildung und Alter, Kunstdidaktik, Theaterpädagogik etc. Bei diesen Diskussionen lässt sich eine Ungleichzeitigkeit von Entwicklungen erkennen: Fragestellungen, die in einer künstlerischen Sparte überstrapaziert sind, werden in einer anderen Disziplin gerade heiß diskutiert oder sind in der Praxis z.B. in manchen Kulturinstitutionen noch gar nicht angekommen (u.a. www.kubi-online.de). Gemeinsam scheint der Wunsch nach anwendbaren Beispielen, Materialien oder konkreten Methodensammlungen. Diese existieren in unterschiedlichem Umfang und für bestimmte Themen z.B. für das Thema Nachhaltigkeit ([Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel 2024](#)), in Disziplinen (Material für die musikalische Früherziehung: u.a. [Verband deutscher Musikschulen](#) / Methoden im Kunstunterricht: u.a. Didaktischer Methodenpool etc.) oder querliegend in Bezug auf diskriminierungskritische Arbeitsweisen und Haltungen (siehe [diskrit kubi](#)).

Miriam Schmidt-Wetzel: Wie so oft macht die Komplexität Kultureller Bildung die Methodendiskussion nicht einfacher. Doch durch die inhärente Pluralität haben wir gleichzeitig die Möglichkeit, Perspektiven aus verschiedensten Feldern sowie den damit verbundenen Bezugsdisziplinen konstruktiv einzubeziehen.

Das aktuell große Interesse an methodischen Fragestellungen ist meiner Erfahrung und Einschätzung nach vielfältig motiviert. Das Thema hat zunächst einmal für uns alle eine gewisse subjektive Dringlichkeit: Wir alle *brauchen* Methoden – um zu forschen oder zu lehren oder zu vermitteln. Die u.a. von Fritz Seydel aufgeworfenen Fragen scheinen mir dabei noch längst nicht ausdiskutiert. Ich zum Beispiel stelle mir immer

wieder dieselben Fragen, wie etwa: Kann und will ich als Begleiterin in Forschungsprozessen Methoden *vermitteln*? Oder ist es wichtig, dass die Forschenden – oder Vermittelnden oder Lehrenden – sich *ihre* Methoden selbst *aneignen*, sich ihrer bemächtigen und sich dadurch selbst ermächtigen? Es könnte interessant sein, hierzu für die Kulturelle Bildung insgesamt wenn schon nicht Antworten, so doch übergreifende Überlegungen und Anregungen zu sammeln – die zugehörige [Tagung](#) und das Dossier verstehe ich als eine wichtige Initiative in diese Richtung.

Thomas Renz: Bemerkenswert finde ich die Konsequenzen der Komplexität des Praxis- und Forschungsfelds der Kulturellen Bildung. Ich bewege mich überwiegend in anderen Forschungsfeldern, die diesbezüglich weniger Komplexität aufweisen. Im Feld der Publikumsforschung beispielsweise habe ich den Eindruck, dass gewisse Methodendiskussionen bereits abgeschlossen sind. Angesichts des Forschungsgegenstands dominieren dort standardisiert-quantitative Methoden. Zwar gibt es vereinzelt neue Entwicklungen, aber die methodische Grundrichtung ist schon allen klar und bei allen stehen die gleichen Standardwerke in den Bücherregalen, z.B. jenes von Patrick Glogner-Pilz (2012) zu Grundlagen und Methoden der Publikumsforschung. Aufgrund der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Bezugsdisziplinen im Feld der Kulturellen Bildung und ihrer Verschränkung von Praxis, Lehre und Forschung (Liebau / Jörissen 2013) habe ich den Eindruck, dass dort ein ständiger Austausch über Methoden immanenter Teil des Systems ist. Das mag manchmal auch etwas nerven, weil vieles immer wieder in Frage gestellt wird, aber unterm Strich sichert es auch eine kontinuierliche Weiterentwicklung und verhindert Stillstand oder gar methodische Lethargie: Wer immer mit den gleichen Methoden arbeitet, produziert am Ende auch immer ähnliche Ergebnisse.

Systematisierungsansätze und Bezugskontexte von Methoden

kubi-online Redaktion: Damit sind bereits viele unterschiedliche Felder benannt, in denen über Methoden in der Kulturellen Bildung nachgedacht wird. Wie lässt sich der Methodendiskurs in der Kulturellen Bildung systematisieren?

Nana Eger: Als Systematisierungsversuch lohnt es sich m.E. zumindest holzschnittartig zu skizzieren, was Methoden aus den drei Perspektiven Wissenschaft/Forschung, Bildung/Vermittlung und Künste/Künstlerische Praxis leisten wollen:

- In wissenschaftlichen Kontexten sind Methoden in der Regel erkenntnistheoretisch zu verstehen: Methoden liefern im besten Fall einen abgesicherten, nachvollziehbaren Erkenntnisweg und erläutern, auf welchem Weg und unter welchen Umständen die Aussagen für welche Kontexte zustande gekommen sind.
- In Bildungskontexten werden Methoden vielfach als Weg zur planmäßigen Vermittlung von Inhalten oder Kompetenzen angesehen. Für den Kontext Schule wird in der Literatur weniger die Wissensproduktion selbst adressiert, sondern vielmehr differenzierte Möglichkeiten der Wissensvermittlung und des -transfers angeboten.
- Im künstlerischen Kontext taucht der Begriff Methode eher selten auf. Es wird von Praktiken, Vorgehensweisen, Konzepten oder Zugängen gesprochen – oder eine begriffliche Fassung ganz abgelehnt. Planmäßigkeit oder das Erreichen eines festgelegten Ziels stehen weniger im Zentrum, auch wenn es ebenfalls darum geht, mehr zu erfahren, zu können oder zu wissen bspw. in Form von

kollaborativer Wissensproduktion, alternativen Handlungsstrategien oder neuen Gestaltungsmöglichkeiten.

Je nach Perspektive scheinen demnach unterschiedliche Verständnisse zu existieren, was mit Methode gemeint ist und wozu sie – in aller Vereinfachung – genutzt werden soll: Erkenntnis, Wissensvermittlung, Erprobung, Reflexion etc. oder mehreres gleichzeitig? Jede Methode hat zudem ihr je spezifisches Erfahrungs- und Erkenntnispotenzial und kann damit auch unterschiedliche Wissensformen hervorbringen z.B. historisches, inkorporiertes, performatives, sinnliches Wissen, wissenschaftliches, Professionswissen, Herrschaftswissen etc. (u.a. Braun 2017, Hartmann / Hübner 2024). Diese verschiedenen Wissensformen sind m.E. auch im Feld der Kulturellen Bildung nicht als gleichwertig anerkannt. Einerseits, da nicht alle Wissensformen einfach beschreibbar und damit sichtbar im Diskurs werden wie z.B. inkorporiertes Wissen. Andererseits, da hinter Methodenverständnissen oft bestimmte disziplinäre und persönliche Vorannahmen liegen, die i.d.R. mit gesellschaftlich eingeschriebener Bewertung und Hierarchisierung einhergehen.

kubi-online Redaktion: Lasst uns von hier aus die unterschiedlichen Anwendungsfelder weiter systematisieren, z.B. im Forschungsbereich. Welche Differenzierungen würdet ihr hier treffen?

Thomas Renz: Wesentlich für mich ist, dass Methoden in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen auch unterschiedliche Rollen spielen. In manchen Geisteswissenschaften sind sie sehr vage, geben vielleicht einen losen Rahmen vor. Das lässt sich auch daran feststellen, dass manche wissenschaftliche Publikationen zum Teil gar keine Angaben zur Methode machen. Beim empirischen Forschen spielen sie hingegen eine große Rolle. Empirische Forschungsmethoden in der Wissenschaft versuchen für mich einen verbindlichen und intersubjektiv nachvollziehbaren Rahmen zu schaffen, wie Forschende zu ihrer Erkenntnis kommen. Die wesentliche systematische Unterscheidung im empirischen Vorgehen liegt dann in der qualitativen (Flick 2006) und quantitativen (Burzan 2005) Logik. Eine eingängliche Definition dazu stammt von der Grande Dame der Meinungsforschung, Elisabeth Noelle-Neumann. Nach ihr wird bei der qualitativen Logik „beim einzelnen Menschen alles betrachtet“, bei der quantitativen Logik hingegen wird „bei allen Menschen einzelnes betrachtet“ (Noelle-Neumann / Petersen 1996:29). Letzteres führt zwangsläufig zur Notwendigkeit der Standardisierung. Phänomene müssen so weit standardisiert werden, dass sie messbar sind und Hypothesen überprüft werden können. Das geht ganz gut, wenn es zum Beispiel um den Wohnort oder den Zeitpunkt des Ticketkaufs von Theaterbesucher*innen geht. Bestimmte Phänomene, wie beispielsweise ästhetische Rezeptionsprozesse in den Darstellenden Künsten, sind hingegen nur bedingt bis gar nicht standardisierbar (Renz 2020). Qualitative Methoden standardisieren oder quantifizieren hingegen an keiner Stelle. Dann geht es darum in einem offenen Prozess den Forschungsgegenstand zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen.

kubi-online Redaktion: Habt ihr Beispiele für weitere Versuche der Sammlung und Systematisierung von Forschungsmethoden?

Miriam Schmidt-Wetzel: Ich kann diese Frage für Art Education, Kunstpädagogik und Fachdidaktik Kunst und Design beantworten. Hier muss ich allerdings klar sagen, dass in diesen Bereichen eine Systematisierung für die Forschung bislang aussteht. Daher bereiten wir, meine Kolleginnen Christin Lübke, Nadia Bader, Johanna Tewes und ich, aktuell als Herausgeberinnen ein Forschungshandbuch vor, das genau diese Systematisierung leisten soll. Das Buch wird im Anschluss an die [Tagung „OPEN BOOK. Praxisorientierte Forschung in Art Education“](#) (17.-19.10.2024) als ein Open Book konzipiert. Das heißt: Wir tragen methodisches Wissen, Fragestellungen und konkrete Beispiele in einem kollaborativen Prozess

gemeinsam mit Autor*innen auf unterschiedlichen Erfahrungsstufen zusammen. Langjährige Betreuende von Forschungsarbeiten sind ebenso beteiligt wie Doktorand*innen, die offenlegen, wie sie etablierte, z.B. sozialwissenschaftliche Methoden, für ihre konkreten Forschungsanliegen anwenden oder verändern. Auf diese Weise können wir für praxisorientierte Forschung in Art Education nicht nur herausarbeiten, wie Forschungsmethoden in diesem Bereich fachspezifisch eingesetzt werden, sondern auch, wodurch sich eine fachspezifische Wissenschaftlichkeit in unserem Feld auszeichnet.

Trotz allem können und wollen wir nicht beanspruchen, dass ein solches Buch die gesamte Bandbreite an relevanten Methoden abschließend abbilden kann. Systematisierung und Klärung sind daher nur ein Teil unseres Anliegens. Darüber hinaus soll das Buch selbst einen Raum für Diskurse über Forschung und Methodendiskussion öffnen. Denn wir wollen – Stichwort Komplexität – nicht den falschen Eindruck erwecken, mit den richtigen Methoden sei Forschung kein Problem.

kubi-online-Redaktion: Wie seht ihr in dem Zusammenhang Praxis und Forschung und ihre Methoden miteinander verbunden?

Miriam Schmidt-Wetzel: Von welcher Praxis sprechen wir? Ich verstehe Forschung selbst als eine Praxis, die eigene Praxen hervorbringt. Bezieht sich der Praxisbegriff auf Unterrichts-, Lehr- oder Vermittlungspraxis, so bringt dies für die Kulturelle Bildung eine Besonderheit mit sich: In sehr vielen Fällen bewegen sich Forscher*innen in Feldern, in denen sie selbst nicht nur forschend, sondern auch lehrend oder vermittelnd tätig sind oder waren. In Praxisforschungen, auch im Kunstunterricht, fallen gar nicht selten die Rolle des*der Forscher*in und Lehrer*in im Forschungsprojekt zusammen (vgl. Altrichter / Posch / Spann 2018). Es braucht gute Begründungen, ein sorgfältig geplantes methodisches Vorgehen und regelmäßige Momente der Selbstreflexion, um mit dieser Eigenpositionierung im Feld angemessen umzugehen (vgl. Schmidt-Wetzel 2017:104-111, Mörgeli 2024, Matlok 2025).

Zugleich verbindet sich das qualitative Forschungsparadigma – und hier wird es interessant für die Schnittstellen von Forschung und Praxis – in vielerlei Hinsicht äußerst produktiv mit einem Verständnis von Kultureller Bildung, Art Education und Kunstpädagogik als Vermittlungs- und Handlungswissenschaften. Als Vermittlungswissenschaften untersuchen die genannten Disziplinen nicht allein fachspezifische Methoden, Konzepte und Situationen der Vermittlung, sondern stellen produktive Bezugnahmen und Verbindungen zwischen künstlerisch-gestalterischer Praxis, Fachtheorie und Bildungswissenschaften her. Als Handlungswissenschaften verschreiben sie sich der praxisbezogenen Unterrichts- oder Vermittlungsforschung. So werden z.B. fachdidaktische Aussagen und Erkenntnisse in engem Bezug zur Praxis und zu Akteur*innen in schulischen und weiteren kulturell bildenden Feldern gewonnen. Sie erhalten ihre Bedeutung und Gültigkeit in der Praxiserprobung, sei es in der Interaktion mit Personen aus den genannten Praxisfeldern oder in der Vermittlung, Anwendung und Erprobung von fachdidaktischer Forschung in der Lehre.

Je nach der beforschten Praxis und je nach Fachverständnis bieten sich gegenstandsangemessen unterschiedliche Bezüge, Zugänge und Akzentuierungen an. Daraus resultiert in der Gesamtschau nicht nur eine große fachspezifische Methodenvielfalt und Differenzierung. Vielmehr denke ich, wir könnten sogar noch weiter gehen: Zum Beispiel könnten wir künstlerisch forschende Ansätze noch viel stärker einbeziehen, um gegenstandsangemessene Forschungsdesigns zu entwerfen. Hierfür gibt es bislang zwar einige sehr anregende theoretische Überlegungen, aber nur wenige konkrete Beispiele von Forschungsprojekten (vgl. Bader et al. 2023).

Übrigens spiegelt sich das, was ich gerade über Forschungsmethoden in Art Education gesagt habe, in weiten Teilen auch im aktuellen Diskussionsstand im Blick auf Unterrichtsmethoden in den künstlerisch-gestalterischen Fächern wider. Auch hier gibt es eine äußerst große Pluralität der Handlungsweisen und Begründungen zu verzeichnen. Die Zeit, in der z.B. für das Fach Kunst eine Hand voll kunstpädagogischer Positionen und Konzepte Orientierung boten, ist längst vorbei. Heute entsteht Methodenwissen in Bezug auf Unterricht vielmehr in Auseinandersetzung mit verschiedenen exemplarischen Haltungen und Handlungsweisen (vgl. Bader / Schmidt-Wetzel 2024).

Vorannahmen und Verstrickungen

kubi-online Redaktion: Ihr habt bereits angedeutet, dass Methoden in Abhängigkeit unterschiedlicher professioneller Verortungen stehen. Wovon sind sie darüber hinaus geprägt?

Nana Eger: Ja, wir haben eben diskutiert, dass mit der jeweiligen Profession bzw. Disziplin bestimmte (unhinterfragte) Vorannahmen einhergehen. Und diese bestimmen nicht nur, wie wir die Welt wahrnehmen, sondern auch, welche Zugänge und Methoden wir präferieren. Die Auffassung, dass Vorannahmen sowohl biografisch als auch gesellschaftlich geprägt sind und unser Handeln maßgeblich bestimmen, ist inzwischen Mainstream – genauso wie die Forderung an uns als Akteur*innen, dies im Blick zu halten.

Doch gestaltet sich die Spurensuche nach den eigenen Annahmen und Selbstverständlichkeiten nicht ganz einfach, da die gesellschaftlich gesetzten Perspektiven und Normen, die in die Vorannahmen eingeflossen sind und das Wahrnehmen konventionell regeln (Reich 2010), nicht unbedingt bewusst sind. Die Reflexion wird zusätzlich dadurch erschwert, dass viele Akteur*innen in ihrer Arbeit zahlreiche Erfahrungen, Einflüsse, Aus- und Weiterbildungen sowie unterschiedliche Wissensbestände und Kompetenzen einfließen lassen.

Eine hilfreiche Folie zur Selbstreflexion, mit der die Komplexität transparent werden kann, liefert z.B. die Publikation von Ingo Diehl und Frederike Lampert (2011), in der Konzepte von zeitgenössischen Tanzkünstler*innen beschrieben werden. Dazu machen die Künstler*innen zunächst sichtbar, bei wem sie gelernt haben, von wem oder was sie beeinflusst sind und mit wem sie zusammengearbeitet haben. Damit können sowohl professionelle Hintergründe, gesellschaftliche Konstrukte (Ausbildung, Arbeitsstationen, theoretische Bezüge, historische Kontinuitäten etc.) als auch persönliche Erfahrungen benannt werden. Die Idee dahinter ist, die darauf aufbauenden Arbeitsweisen und das jeweilige Verständnis von Kunst, Bildung, Vermittlung und Methoden explizit zu machen.

Hier wird der Blick auf die Individualität und das „So-Geworden-Sein“ gerichtet und davon ausgegangen, dass es fast so viele Arbeitsweisen gibt, wie Akteur*innen selbst (Eger / Klinge 2024). Damit wird deutlich, dass es unbedingt der Formulierung der Position und der individuellen Arbeitsweise bedarf. Denn wenn die eigene Haltung und die jeweiligen Grundannahmen nicht bewusst sind, läuft man Gefahr, mit Hilfe entsprechender Methodenwahl bestimmte Ergebnisse vorzubestimmen (Reich 2010), unerwünschte Auswirkungen hervorzurufen und Ausschlussmechanismen oder soziale Ungleichheiten zu reproduzieren. Mit den individuellen Arbeitsweisen werden also nicht nur Inhalte bearbeitet, sondern – ob beabsichtigt oder nicht – gleich auch immer bestimmte Haltungen, Werte etc. mitgeliefert (Klinge 2017).

kubi-online Redaktion: Wenn ich mir meiner eigenen Haltung, Verortung und Wissensform bewusst bin, finden sich dann leicht passende Methoden?

Miriam Schmidt-Wetzel: Dem würde ich widersprechen, schon allein, weil das Handlungs- und Forschungsfeld so komplex ist! Die Situierung als Forschende ist zwar ein wichtiger, aber keinesfalls

hinreichender Schritt im Forschungsprozess. Die Suche nach der passenden Methode für das eigene Forschungsvorhaben nahm und nimmt bei fast allen Forschungsprojekten, die ich im Rahmen des PhD-Programms [Fachdidaktik Art & Design](#) begleite, einen sehr großen Raum und viel Zeit in Anspruch. Häufig ist es so, dass Doktorierende nach einer langen Suche schließlich verschiedene Methoden kombinieren oder sogar aufbauend auf vorliegenden Methoden im Prozess eine eigene Methode entwickeln, um ihrem Forschungsanliegen gerecht zu werden – z.B. indem eine gut begründete Methode wie jene der Grounded Theory um visuelle Formen der Datenauswertung ergänzt wird. Oder indem eine Form gesucht und gefunden wird, um kunsttheoretische Methoden der Werkbetrachtung für kunstpädagogische Fragestellungen anzupassen.

Wenn Doktorierende über ihren Forschungsprozess sprechen, so verbinden sie die Erzählung über diesen Suchprozess in der Regel mit einer Entschuldigung: Leider sei es ihnen nicht möglich gewesen, ihr Forschungsanliegen mit einer der vorliegenden Methoden z.B. aus dem Bereich der sozialwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Forschung zu bearbeiten. Sie bringen dabei häufig das Gefühl zum Ausdruck, dass es nur ihnen so ging, dass nur sie diesen „Umweg“ der Methodenerfindung gehen mussten. Es macht mich sehr nachdenklich, dass die „Nachwuchsforschenden“ sich in diesem Suchprozess offensichtlich recht alleingelassen wahrnehmen. Ich denke, dieses Vorgehen bedarf keiner Entschuldigungen, sondern braucht – ganz im Gegenteil – Unterstützung; sowohl tatkräftige durch die Betreuenden der Forschung als auch fachpolitische und wissenschaftsstrategische. Denn dieser Such- und Entwicklungsprozess kann m.E. genau einen entscheidenden und besonders kreativen Teil von Forschen in unseren Bereichen ausmachen. Ich würde mich daher sehr freuen, wenn ein kreativer Umgang mit Methoden nicht nur als Plan B in Betracht gezogen, sondern als potenzielles besonderes Qualitätsmerkmal wertgeschätzt wird, welches notwendig werden kann, um ästhetischen, künstlerisch und kulturell bildenden Kontexten gerecht zu werden.

kubi-online Redaktion: Blicken wir nochmals explizit auf die Methoden und ihre Vorteile – welche Herausforderungen und Auswirkungen bringen methodische Entscheidungen? Habt ihr Beispiele?

Thomas Renz: Für die empirische Sozialforschung gilt beispielsweise das Ziel, drei zentrale Gütekriterien zu sichern: Objektivität, Reliabilität und Validität – wobei Objektivität zunehmend zu Recht durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit ersetzt wird (Flick 2006). Diese Gütekriterien empirischer Sozialforschung sollen es ermöglichen, dass ich auch wirklich das messe, was ich messen will. Damit meine Messung nicht von mir als Person abhängig ist, sondern auch von jemand anderem wiederholt werden kann. Die Kriterien wurden in ein bestimmtes Prozessverständnis und Standards übersetzt, so dass wir den Weg nicht jedes Mal komplett neu erfinden müssen. Denn es gibt viele fertig erprobte Methoden, auf instrumenteller Ebene sind das zum Beispiel verschiedene Befragungstechniken wie das Biografische Interview (Schütze 1983) oder das Expert*innen-Interview (Meuser / Nagel 1991). Es gibt Regeln, wie man eine Stichprobe zieht, welche die Grundgesamtheit repräsentiert. Es gibt statistische Auswertungsverfahren wie Regressionsanalysen, bei denen ich lieber meinen Hardcore-Soziologie-Kollegen rechnen lasse. Oder es gibt Methoden wie die Objektive Hermeneutik, welche aus zwei Sätzen Interviewtranskription erstmal sechs Seiten Interpretationsmaterial erzeugt.

Bei diesen ganzen Standards gibt es zudem auch ein Richtig oder ein Falsch. Um mal etwas selbstkritisch zu sein: Vor allem bei der quantitativen Logik hat mich das ehrlicherweise ein bisschen fasziniert. Es gibt beispielsweise in der Theaterwissenschaft gute oder weniger gute Interpretationen und Argumente, es gibt dort aber eigentlich nichts eindeutig Falsches. Quantitative Forschung ist da wesentlich strenger. Zum

Beispiel steht die letzte Ausgabe des [Freizeitmonitors der Stiftung für Zukunftsfragen](#) sehr stark in der Kritik, weil die Studienverantwortlichen eine methodisch fragwürdige Entscheidung getroffen haben. Für die Expert*innen: Sie sind in ihren Befragungen von Face-to-face-Interview auf Online-Panel umgestiegen und plötzlich ist die kulturelle Teilhabe der Befragten durch die Decke geschossen. Die Folge ist, dass ihre Ergebnisse jetzt in Frage gestellt werden (Reuband 2024).

Somit ist dieses ganze Regelwerk verbindlich und zudem hilfreich, um am Ende schlechte oder eben auch falsche Forschungsergebnisse zu identifizieren.

Nana Eger: Ein anderes Beispiel: Wenn der Fokus auf der Vermittlung liegt, macht es z.B. einen Unterschied, von welchem Lernverständnis ich ausgehe – ob vorhandenes Wissen mehr oder weniger transportiert werden kann oder ob Wissen individuell konstruiert wird. Dabei stellt sich beispielsweise die Frage, welche Methoden ausreichend offen sind, um eigene Konstruktionen und Entscheidungen zu ermöglichen. Oder die Frage, wie die Inhalte von wem ausgewählt werden und ob die Methoden Raum für Umdeutung oder alternative Wissensproduktion lassen.

Ich bin zwar nicht dafür, immer alles auszubuchstabieren, jedoch zeichnet sich professionelles Vermittlungshandeln m.E. durch die Fähigkeit aus, ‚To pull back the curtain‘, d.h. benennen zu können, warum ich was, mit wem, warum, wie und mit welchen Mitteln und Methoden gestalte und auf was bzw. welche Prinzipien ich mich beziehe. Durch eine konkrete Beschreibung wird es möglich, Dinge sichtbar zu machen, über methodische Entscheidungen zu sprechen, einzelne Aspekte herauslösen und genauer auf künstlerisch-kulturelle Vermittlungsgeschehen und ihre Verstrickungen zu schauen.

kubi-online Redaktion: Welche Herausforderungen sind damit verbunden, welche Verstrickungen gemeint?

Thomas Renz: In der empirischen Sozialforschung mit ihren Standards gibt es auch eine andere Seite der Medaille. Je strenger und reglementierter ein System ist, desto weniger Raum lässt es für Kreativität und Veränderung. Methoden suggerieren ein vermeintlich neutrales, objektives Vorgehen, das leider viel zu selten kritisch reflektiert wird. Das kann im schlimmsten Fall dazu führen, dass mal eben der Forschungsgegenstand verändert wird, damit die heilige Methode weiterhin passt. Obwohl es eigentlich andersrum sein sollte, denn die Methode sollte immer der Forschungsfrage und dem Forschungsgegenstand folgen (Flick 2006). Oder man hängt an „den eigenen“ bewährten Methoden, an Traditionen der eigenen Disziplin. Ich kenne recht wenig BWLer*innen, die ethnografisch, teilnehmend beobachtend forschen. Aber auch wenig – um bei einem Klischeebild zu bleiben – Theaterwissenschaftler*innen, die quantitativ-standardisiert forschen (Renz 2020).

Somit ist das eigentlich hilfreiche und Sicherheit bietende Regelwerk auch ein System, das tendenziell eher zum Reproduzieren von Bekanntem verführt, als dass es neue, kreative Ansätze fördert. Die Sicherheit, die das Regelwerk mit sich bringt, kann auch zu einem Schutzschild werden, um Macht oder Deutungshoheit zu verfestigen und etwaige Kritik abzuwehren. Und wenn darunter dann im Endeffekt die wissenschaftliche Erkenntnis leidet, dann wird es unproduktiv.

Nana Eger: Es geht bei Herausforderungen und Verstrickungen nicht nur um die Akteur*innen und ihre Methoden, die Künste oder andere Gegenstände sowie die materiellen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen. Ebenso spielen die institutionellen Kontexte, die sozialen, gesellschaftlichen und historischen Verankerungen, die Körper, das Wissen und Können aller Beteiligten eine Rolle. Entscheidend ist die wechselseitige Bedingtheit all dieser Faktoren und Netzwerke – etwa Macht- und Beziehungsstrukturen,

Diskurse, Interaktionen und Kommunikationsprozesse. Diese Perspektive, dass Vermittlungsgeschehen immer situiert ist, bedeutet zugleich, dass es keine körperlose, voraussetzungslose oder neutrale Vermittlung gibt. Wissen und Handlungen (Haraway 1988) – und damit auch methodische Entscheidungen – sind stets an Akteur*innen gebunden und in spezifische Kontexte eingebettet. Durch die Aktivitäten und Wahrnehmungen der Beteiligten sowie deren Interpretation der Rahmenbedingungen entstehen spezifische Vollzugswirklichkeiten. Diese prägen Strukturen und beeinflussen damit auch die Möglichkeitsräume für Entwicklungen, Erfahrungen sowie Lern- und Erkenntnisprozesse (Eger / Klinge 2024). Eine Methode allein ‚macht noch keinen Sommer‘! Methoden können nicht isoliert betrachtet werden, da sie immer in eine Gesamtsituation eingebettet sind – und damit sind auch gesellschaftliche Verhältnisse stets Teil dieser Situation.

Um bestehende Verstrickungen zu entwirren oder neue zu vermeiden, braucht es einen weiten Blick und ausgeprägte Methodenkompetenz. Dazu gehören der gezielte Einsatz methodischer Vielfalt, das Wissen um die wechselseitigen Abhängigkeiten von Methoden sowie eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen – idealerweise in diversen Austausch- und Reflexionsprozessen.

Fazit

Miriam Schmidt-Wetzel: Angeregt durch Nanas Benennung der Macht- und Beziehungsstrukturen möchte ich darauf hinweisen: Aktuell ist das Nachdenken über Methoden in der Kulturellen Bildung berechtigterweise grundlegend machtkritisch gerahmt. Dennoch wünsche ich mir aus wissenschaftsstrategischen Gründen, dass die kritische Methodendiskussion mittelfristig in konkretere Aussagen zur Bedeutung von und zum Umgang mit Methoden mündet, als dies bislang möglich oder gewollt ist. Denn dies könnte die Vermittlung von Forschung in Kultureller Bildung über unser Feld hinaus und innerhalb der kompetitiven wissenschaftlichen Förderlogiken erleichtern und damit die Kulturelle Bildung an sich befördern.

kubi-online Redaktion: Damit hast du bereits ein erstes – strategisches – Fazit gezogen. Welche Schlussfolgerungen zieht ihr darüber hinaus, wie lassen sich Methoden weiterentwickeln?

Nana Eger: Wir brauchen ein erweitertes Verständnis von Methoden!

Methode als ‚planmäßiges Verfahren zur Erreichung eines Ziels‘ zu definieren, greift aus meiner Sicht viel zu kurz. Eine solche Definition suggeriert, dass es bestimmte Verfahren gibt, die zuverlässig zu objektiven Ergebnissen führen könnten. Ein solches positivistisches Verständnis setzt voraus, dass Wirklichkeit abbildbar ist und Beobachter*innen neutral sein könnten. Doch davon gehe ich nicht aus – es widerspricht auch einem Verständnis von Situiertheit.

In den letzten Jahren hat sich das Methodenverständnis stets weiterentwickelt: weg von starren Verfahren hin zu mehr Offenheit für unterschiedliche Ausführungen und zur Erkenntnis, dass auch Methoden lediglich Konstrukte sind, die jeweils neu erörtert und geprüft werden müssen (Reich 2012). Damit sind Methoden nicht inhaltsleer, per se harmlos oder unpolitisch (u.a. Tuschling 2020) – eben nicht neutral. Denn mit den Konstrukten, wie oben schon skizziert, gehen Bewertungen einher – sichtbar etwa in der (Nicht-)Anerkennung bestimmter Praktiken oder Wissensformen. Und Anerkennungsprozesse sind hochpolitisch.

Zum Glück existieren ein breites Wissen und eine Vielzahl an Erfahrungen, an die wir anknüpfen können. Durch informierte Exploration lassen sich Methoden gezielt weiterentwickeln – stets im Bewusstsein, dass Kulturelle Bildung komplex bleibt und mit Ambivalenzen und Differenzen verbunden ist.

Thomas Renz: Ein weiterer Entwicklungsbedarf ergibt sich aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen und Transferherausforderungen. Ich verstehe mich nicht nur als Forscher, sondern auch als Forschungsvermittler. Somit bin ich immer auch an einem Transfer meiner Forschungsergebnisse in die Praxis interessiert, beispielsweise von Kulturpolitik oder Kultureinrichtungen. Im besten Fall ist der ganze Forschungsprozess von Anfang an kollaborativ und die Fragestellungen der Praktiker*innen gestalten diesen mit. Allerdings fällt in den durch meine Forschung adressierten Praxisfeldern schon ein gewisser Drang zum Wunsch nach statistischen Ergebnissen auf. Geliebt werden quantitative Charts, wenig komplexe Grafiken und einfach verständliche Aussagen. Hier braucht es meiner Meinung nach mutige Forschende, welche den Mehrwert anderer Methoden auch für die praktische Anwendbarkeit der Ergebnisse vermitteln.

Zudem benötigt eine Weiterentwicklung von Methoden auch die Möglichkeit des Scheiterns. Ein Zusammenspiel unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Methoden kann wunderbare Erkenntnisse bringen – aber auch komplett scheitern. Die Struktur der Forschungsförderung im Feld der Kulturellen Bildung ist hierfür nicht zwingend förderlich. Denn Projektförderung sieht eine Methodenentwicklung meistens nicht vor – ein mögliches Scheitern schon gar nicht (Reinwand-Weiss 2020). Es ist zwar leichter gesagt als getan, es braucht aber auch eine Verankerung der Möglichkeit des Scheiterns im Selbstverständnis von Forschenden.

Schließlich muss ich mir an die eigene Nase fassen und Defizite „meiner“ Methoden identifizieren. In der statistischen Publikumsforschung kennen wir seit 20 Jahren unseren Forschungsgegenstand ziemlich genau (Glogner / Föhl 2010): Ins Theater gehen zum Beispiel mehr Frauen als Männer, alle sind etwas älter als der Bevölkerungsdurchschnitt und sie reisen überwiegend mit dem Auto an. Was aber zwischen „Vorhang auf“ und „Vorhang zu“ beim Publikum passiert – das können wir mit den bestehenden Methoden nicht herausfinden. Weshalb quälen sich Menschen durch sperrige Inszenierungen? Warum lassen sie sich dadurch irritieren? Und wieso finden sie das auch noch toll? Es lohnt sich also, ab und zu einen Schritt zurückzutreten, um zu fragen, welche Fragen ich bisher *nicht* beantwortet habe und inwieweit das auch an den eingesetzten Methoden liegt.

Miriam Schmidt-Wetzel: Ja, wir brauchen ausgehend von einem erweiterten Methodenverständnis einen entsprechend konstruktiven Umgang mit Methoden! Vielleicht kann uns dabei ein Denken und Sprechen in Metaphern (vgl. Schmidt-Wetzel 2024) helfen, das ja oft genau dann in Anschlag kommt, wenn es darum geht, Dinge zu benennen, die neu und unbekannt sind. Ich persönlich kann mich für Baustellen begeistern, und zwar ganz besonders für die Konstruktion von Verschalungen und Armierungen. Um sie so zu konstruieren, damit die Füllmasse die gewünschte Form und Stabilität erhält, braucht es viel Fachwissen, Erfahrung und technisches Können. Auf ähnliche Weise wirken auch Methoden Kultureller Bildung: Sie erst geben Inhalten eine Form. Sie brauchen und verdienen unsere Aufmerksamkeit, unsere Neugier und unseren Gestaltungswillen.

Verwendete Literatur

Altrichter, Herbert / Posch, Peter / Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bader, Nadia / Johns, Stefanie / Krauß, Lennart (2023) (Hg.): How To Arts Education Research? Wissensspraxen zwischen Kunst und Bildung. München: kopaed.

Bader, Nadia / Schmidt-Wetzel, Miriam (2024) (Hg.): Wirksamer Kunstunterricht. Reihe: Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten. Hohengehren: Schneider bei wbv Publikation.

Borgdorff, Henk (2012): The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia. Leiden: Leiden University Press.

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (2024): Methodensammlung für Nachhaltigkeitsworkshops in Kulturinstitutionen: <https://www.bundesakademie.de/fileadmin/Download/PDF/20241207-SNM-Methodenkoffer-final-Farben-Doppelseiten.pdf> (letzter Zugriff am 27.02.2025).

Burzan, Nicole (2005): Quantitative Methoden der Kulturwissenschaften. Eine Einführung. Konstanz: UVK.

Diehl, Ingo / Lampert, Frederike (2011): Tanztechniken 2010 – Tanzplan Deutschland. Berlin: Henschel.

Eger, Nana / Klinge, Antje (2024): Qualität zeitgemäßer Tanzvermittlung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaet-zeitgemaesser-tanzvermittlung> (letzter Zugriff am 24.03.2025).

Eger, Nana (2015): What works? Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote an der Schnittstelle von Kunst und Schule. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/what-works-arbeitsprinzipien-zum-gelingen-kultureller-bildungsangebote-schnittstelle-kunst> (letzter Zugriff am 24.03.2025).

Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Glogner-Pilz, Patrick (2012): Publikumsforschung. Grundlagen und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.

Glogner-Pilz, Patrick / Föhl, Patrick (Hg.) (2010): Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Gruschka, Andreas (2010): Aufbrechende Machtlosigkeit in Aneignung und Vermittlung – Die Sinnkrise des Unterrichts. In: Ecker, Rudolf / Hackl, Bernd (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92383-3_6.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, 14(3):575–599.

Hartmann, Anne / Hübner, Kerstin (2024): Wissen in Bewegung – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung gemeinsam gestalten. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-bewegung-wissenstransfer-kulturellen-bildung-gemeinsam-gestalten> (letzter Zugriff am 02.01.2025).

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung.

Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.

Klinge, Antje (2017): Bildungskonzepte im Tanz. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildungskonzepte-tanz> (letzter Zugriff am 24.03.2025).

Kron, Friedrich W. / Jürgens, Eiko / Standop, Jutta (2014/1993): Grundwissen Didaktik. Stuttgart: utb.

Liebau, Eckard / Jörissen, Benjamin (2013): Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland. Bestand und Perspektiven. Projektbericht: <https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2012/10/Liebau-Jo%CC%88rissen-e.a.-2013.-Forschung-zur-Kulturellen-Bildung-in-Deutschland-Projektbericht.pdf> (letzter Zugriff am 05.11.2024).

Matlok, Julia (2025; im Erscheinen): Intersektionalität im Kunstunterricht. Kunstpädagogische Konzeption und Reflexionen für die Praxis. Bielefeld: transcript.

Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef / Kraimer Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen (441–471). Opladen: Westdeutsche Verlagsanstalt.

Mörgeli, Claudia (2024): Lernen am Artefakt. Pädagogisch-didaktische Grundlagen für das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen. Bielefeld: transcript.

Noelle-Neumann, Elisabeth / Petersen, Thomas (1996): Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie. München: DTV.

Raithe, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: Springer VS.

Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.

Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.

Reich, Kersten (o.J.): Methodenpool: <https://methodenpool.de/> (letzter Zugriff am 24.03.2025).

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabell (2020 / 2018): Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-aus-perspektive-wissenschaft-forschung-lehre> (letzter Zugriff am 05.11.2024).

Renz, Thomas (2020): Empirisch-quantitative Methoden in der Theaterforschung. In: Balme, Christopher / Symanski-Düll, Berenika (Hrsg.): Methoden der Theaterwissenschaft (279-294). Tübingen: Narr.

Reuband, Karl-Heinz (2024): Kultureller Aufschwung oder methodisches Artefakt? Paradoxe Befunde des jüngsten >>Freizeit-Monitors<<. In: Kulturpolitische Mitteilungen. Nr. 186. III/2024.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2024): Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche. In: Dicke, Nikola / Hallmann, Kerstin (Hrsg.): Gemeinschaftlichkeit. Perspektiven künstlerischer und kunstpädagogischer Kollektive und Kollaboration. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb: <https://zkmb.de/umdenken-im-handeln-mit-metaphern-fuer-gemeinschaftlichkeit-kollaborative-kunstpadaagogische-entwicklungs-und-vermittlungsversuche/> (letzter Zugriff am 07.02.2025).

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München: kopaed.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13.2:283-289.

Seydel, Fritz (2006): Es gibt keine guten Methoden. Methodisches Handeln im Kunstunterricht. In: K+U 304/305/2006: 5-11.

Tuschling, Anna (2020): Methoden sind politisch. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft. Jg. 12, Heft 22 (1/2020): Medium | Format:173-178. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/13647>.

Zitieren

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

Nana Eger , Thomas Renz , Miriam Schmidt-Wetzel (2025): Methoden in der Kulturellen Bildung: Verständnisse, Verortungen und Grenzen. Ein Schreibgespräch aus drei (Forschungs-)Perspektiven. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/methoden-kulturellen-bildung-verstaendnisse-verortungen-grenzen-schreibgesprach-aus-drei> (letzter Zugriff am 27.04.2025)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>