

Inquiry als ‚Universalmethode‘. Kreislauf kreativer Kollisionen und selbstkritischer Reflexionen in Forschung, Lehre und weiteren (Gesellschafts-)Projekten

von **Iwan Pasuchin**

Erscheinungsjahr: 2025

Peer Reviewed

Stichwörter:

John Dewey | Pragmatismus | Inquiry | Creative Democracy | Kreative Kollisionen | Abduktion | Qualitative Forschung | Praxisforschung | forschungsbasierte Lehre | kulturorientierte Medienarbeit

Abstract

Die Zeit euphorischer Zukunftsvisionen und der Geschichtsvergessenheit im Kontext kulturell-medialer Entwicklungen ist endgültig vorbei. Den Blick in die Vergangenheit an den Konzeptionen der Frankfurter Schule haften zu lassen, wäre aus der Perspektive des Querschnittfeldes der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik jedoch allein schon aufgrund der kulturpessimistischen und medienfeindlichen Tendenzen der Kritischen Theorie wenig zielführend. Im vorliegenden Text wird stattdessen vorgeschlagen, noch weiter zurückzuschauen und am Inquiry-Modell anzuknüpfen, das John Dewey im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte. Im Fokus steht dabei der Kreislauf zwischen kreativen Kollisionen (d.h. dem Initiieren von und dem sich Einlassen auf Überraschungen) auf der einen Seite und selbstkritischen Reflexionen aus derartigen Erfahrungen gewonnener Erkenntnisse auf der anderen. Dieses Konzept wird hier als eine Art ‚Universalmethode‘ präsentiert, die sich für den Einsatz in vielen kultur- und medienpädagogischen Forschungs- sowie Vermittlungsszenarien eignet. Darauf folgt der Hinweis auf die gesellschaftspolitischen Potenziale des Inquiry-Zugangs, die aus der Chance resultieren, mit seiner Hilfe dem näher zu kommen, was Dewey als „Creative Democracy“ bezeichnete.

Dieser Beitrag ist aus der Perspektive des Querschnittfeldes der Kultur- und Medienpädagogik verfasst und setzt sich vorrangig mit der Frage auseinander, welche Forschungsmethoden für diesen Bereich passend sind. Dabei werden einerseits bereits studentische Projektberichte als Vorstufen zu größeren

Forschungsvorhaben dargestellt und andererseits ebenso Möglichkeiten der forschungsbasierten Herangehensweise an die kultur- und medienpädagogische Lehre und Projektarbeit aufgezeigt. Darüber hinaus finden sich hier Hinweise auf den Zusammenhang der gesamten Thematik sowohl mit aktuellen Fachdiskursen innerhalb der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik als auch mit allgemeinen gesellschaftspolitischen Entwicklungen unserer Zeit.

Einleitung - von „what’s next“ zu „what’s before“

„Die Methode ‚What’s Next?‘ ist spekulativ und prognostisch. (...) Sie blickt vor allem in die Zukunft, weniger in die Vergangenheit“ – so erläuterte Torsten Meyer in einem Artikel aus dem Jahre 2015 das Motto, unter dem in der ersten Hälfte der 2010er-Jahre wichtige Diskurse innerhalb der Kunst- und Kulturpädagogik standen (siehe auch Meyer / Kolb 2014). Die Notwendigkeit, eine solche Perspektive einzunehmen, begründete Meyer (2015) damit, dass die Einführung von Computer- und v. a. Internettechnologien eine „nächste Gesellschaft“ konstituiere, was unweigerlich eine „nächste Kulturelle Bildung“ nach sich ziehen müsse. Daran sowie an dem, dass der gerade zitierte Beitrag sich hauptsächlich mit Aspekten der (Post-)Digitalität auseinandersetzt, wird die enge Koppelung derartiger kulturpädagogischer an medienpädagogische Diskussionen deutlich. Ein weiterer entsprechender Hinweis besteht darin, dass der Autor auch auf die gemeinsamen Ursprünge der neueren Strömungen auf diesen Gebieten in den frühen 1970er-Jahren eingeht. Jedoch grenzt er sich von der damals beiderseits geäußerten Kritik an der „technologisierten ‚Bewusstseinsindustrie‘“ ab. Im Rahmen des What’s Next-Konzepts sei „für Kulturpessimismus (...) kein Platz“. Der Ansatz sei im Gegenteil vom Optimismus geprägt und ziele darauf ab, unter den Bedingungen von Globalisierung und Digitalisierung mit Hilfe kunst- und kulturpädagogischer Angebote „Kinder und Jugendliche der nächsten Gesellschaft glücklich [zu] machen“ (ebd.).

Man könnte dem ‚und dann kam Trump‘ nachsetzen. Das wäre auf der einen Seite insofern stark vereinfachend, als viele der Schwierigkeiten, die an den soeben beschriebenen und an ähnlichen affirmativ-euphorischen Zugängen zu verzeichnen sind, bereits bestanden und in hier behandelten Feldern erkannt wurden, bevor Donald Trump im Jahre 2016 zum ersten Mal die Präsidentschaftswahl in den USA gewann. Unter anderem warnte Iwan Pasuchin (2012) vor der Durchsetzung des „Informationalismus“, Max Fuchs (2014) vor der neoliberalen (Um-)Formung des Subjekts und Harald Gapsky (2015) vor einem gesellschaftlichen Kontrollverlust aufgrund des Aufschwungs von Geschäftsmodellen, die auf Big Data basieren. Auf der anderen Seite machte der Wahlsieg Trumps derartige Tendenzen überdeutlich, wobei dadurch auch die Problematik von Fake News, Filterblasen und Meinungsmanipulationen unter Zuhilfenahme von Algorithmen sozialer Medien schlagartig ins breite öffentliche und ebenso kultur- und medienpädagogische Bewusstsein rückte (siehe z.B. Röhl 2018:41). Das förderte die Entwicklung von Konzepten der „Kritischen Kulturpädagogik“ (Fuchs / Braun 2017) und „Kritischen Medienpädagogik“ (Niesyto 2017), in deren Rahmen nicht zuletzt die Ausprägungen des so genannten „digitalen Kapitalismus“ angeprangert werden (Dander et al. 2024).

Damit geht eine teilweise Renaissance oder wenigstens die Apologie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule im kultur- und medienpädagogischen Feld einher (siehe z.B. Fuchs 2017; Kommer et al. 2017:vii und Dander / Münte-Goussar 2018:248) – d.h. von Ansätzen, von denen sich nicht nur (wie vorhin zum Vorschein

trat) Kunst- und Kulturpädagog*innen zu Beginn der 2010er-Jahre abgrenzten, sondern bereits Medienpädagog*innen ab Ende der 1970er-Jahre mit Nachdruck distanzieren (siehe dazu u.a. Baacke 1997:48f.). Die wichtigsten Gründe dafür waren erstens, dass diese Strömung von einer einseitig negativen Einstellung zu aktuelleren (populär-)kulturellen Entwicklungen sowie von einer „Medienfeindschaft“ (Enzensberger 1970 / 1997:104) geprägt war. Zweitens wies sie stark elitäre bzw. antidemokratische Züge auf (ein Beispiel siehe Adorno 2000). Beides erschwert ein Anknüpfen an den ideellen bzw. ideologiekritischen Wurzeln hier behandelte Disziplinen bis heute.

Im vorliegenden Artikel wird dafür plädiert, die Frage „what’s before?“ stattdessen mit einem Rückgriff auf das Inquiry-Modell zu beantworten, das John Dewey im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte. Das zentrale Argument dafür besteht darin, dass dabei der Kritik zwar auch ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird. Im Zuge dessen steht aber einerseits die Selbstkritik im Fokus und andererseits finden affektiv-kreative Aspekte intensiv Beachtung – und mit ihnen auch die (Medien-)Faszination und die (Lebens-)Freude, deren Integration in medien- und kulturpädagogische Konzepte häufig eingefordert wird (siehe z.B. Baacke 1997:50; Fuchs 2008:13). Nach der Präsentation des Modells wird auf seine Relevanz für den kultur-medienpädagogischen forschungstheoretischen Diskurs hingewiesen, vor allem aber dargestellt, wie es in der Praxis der Forschung, Lehre und Projektarbeit in diesem Querschnittsfeld genutzt werden kann. Dem folgt das Aufzeigen dessen, dass der Inquiry-Zugang nicht nur deswegen als eine Art ‚Universalmethode‘ betrachtet werden kann, weil er sich für den Einsatz in vielfältigen wissenschaftlichen und pädagogischen Szenarien eignet. Darüber hinaus gewinnt er gerade heute an Relevanz, weil er Potenziale birgt, sich Deweys Vision einer „Creative Democracy“ anzunähern.

Inquiry

John Dewey (1859-1952) ist einer der Hauptvertreter*innen des Pragmatismus und war der führende Philosoph der USA in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er übte einen enormen Einfluss auf akademische Diskurse in zahlreichen Disziplinen aus – u.a. in der Pädagogik, der Soziologie, der Ethik, der Kultur- und nicht zuletzt der Wissenschaftstheorie. Deweys Positionierungen im letztgenannten Feld prägten die – von ihm gemeinsam mit George H. Mead begründete – *Erste Chicagoer Schule* (ca. erstes Drittel des 20. Jhd.), deren maßgeblicher Beitrag zur Entstehung und Entwicklung der qualitativen Sozialforschung immer wieder hervorgehoben wird (siehe u.a. Riemann 2010). Gleiches gilt für die *Zweite Chicagoer Schule* (ca. Ende der 1950er- bis Anfang der 1970er-Jahre), aus der die *Grounded Theory* entsprang. Letztere, als „Manifest qualitativer Sozialforschung“ (Joas / Knöbl 2010:137) geltende Methodologie, basiert größtenteils auf pragmatistischen Zugängen im Allgemeinen und auf Deweys Inquiry-Modell im Besonderen (siehe Strübing 2008a:41, 62; Strübing 2008b:298ff.).

Im vorliegenden Abschnitt werden zuerst die Hintergründe beleuchtet, vor denen Dewey im Verlauf mehrerer Jahrzehnte dieses Modell entwickelte, worauf ein Überblick über den Ansatz inklusive seiner schematischen Darstellung folgt. Anschließend werden die einzelnen Inquiry-Schritte besprochen, wobei der iterativ-zyklische Charakter dieses Zugangs zutage tritt.

Hintergründe und Überblick

Dewey knüpfte an Konzepten von Charles S. Peirce an, der den Pragmatismus begründete – eine Philosophie, die auf seiner *Maxime* basiert, dass es „keinen Bedeutungsunterschied [gibt], der so fein ist,

daß er in etwas anderem als einem möglichen Unterschied in der Praxis bestünde“ (Peirce 2015:193). Theoretischen Überlegungen maß Peirce hingegen einen geringen Stellenwert bei. Sogar hinsichtlich der Forschung beharrte er darauf, dass jeder entsprechende Vorgang mit einer emotionalen Praxiserfahrung beginnen müsse – mit einem Gefühl der Kollision: “It is the sense that something has hit me or that I am hitting something; (...) the sense of a collision or clash” (Peirce 1992:233). Das Ziel sämtlicher Forschungsprozesse habe darin zu bestehen, was Peirce als Abduktion bezeichnete. Mit diesem Begriff umschrieb er eine Art des wissenschaftlichen Schlussfolgerns, die einer spontanen Eingebung in Form einer „blitzartigen Einsicht“ entspringt (Reichertz 2013:14). Durch eine solchermaßen entstehende Hypothese sollte jene Überraschung, die von erwähnten Kollisionen ausgelöst wurde, „beseitigt“ werden (ebd.:130). Vereinfacht formuliert basiert die Forschung für Peirce auf einem rein affektiv empfundenen Problem, das intuitiv einer kreativen Lösung zugeführt werden solle. Damit zählt Peirce zu den (wenigen) Wissenschaftler*innen, die „jede Möglichkeit eines bewussten und kontrollierbaren Kalküls zur Erlangung neuer Erkenntnis verneinen“ (ebd.:99).

Bei aller Hochachtung für Peirce ging das Dewey offensichtlich zu weit. Auf jeden Fall setzte er im Rahmen seiner eigenen wissenschaftstheoretischen Positionierungen lange Zeit einen Schwerpunkt auf das Bewusste und Intendierte. In den Werken, die der mittleren Phase seines Schaffens zugerechnet werden, hob er bei der Beschreibung von Erkundungs- und Forschungsprozessen Begriffe wie „reflective thinking“ (Dewey 1910:9, 13, 68), „reflective thought“ (ebd.: 2ff.) oder auch „reflective experience“ hervor (Dewey 1916 / 1930: 172, 176f.). In der Einleitung seines Spätwerks *Logic*, das die Quintessenz seiner lebenslangen entsprechenden Überlegungen darstellt, distanzierte er sich jedoch von derartigen Ausdrücken und ersetzte sie durch „Inquiry“ – ein Terminus, den Dewey explizit auf Peirce zurückführte (Dewey 1938: iii, 21). Das kann mit Deweys „antidualistische[r] Auffassung der Wirklichkeit“ (Langner-Pitschmann 2018:18) begründet werden, die sich von sämtlichen Entweder-oder-Zuschreibungen abgrenzt. Anstatt sich (weiterhin) dagegen zu verwehren, mit dem Zugang von Peirce identifiziert zu werden, integrierte ihn Dewey in das eigene Konzept.

Im fünfstufigen Inquiry-Modell bildet das (von Peirce hervorgehobene) *Affektiv-Kreative* eine der beiden zentralen Achsen. Dazu zählen der erste (hier als Kollision bezeichnete) und der dritte (von Dewey u.a. als Suggestion umschriebene) Schritt. Diese Ebene kombiniert Dewey mit einer *reflexiv-(selbst-)kritischen* Achse, der die zweite (Eingrenzung des Problems) sowie die vierte (Weiterentwicklung des Vorschlags) Etappe zuzuordnen sind. Das gesamte Inquiry-Konzept ist (als fünfte und letzte Stufe) auf die Entwicklung einer praxisrelevanten „operationalen“ Hypothese ausgerichtet und kann folgenderweise schematisch dargestellt werden:

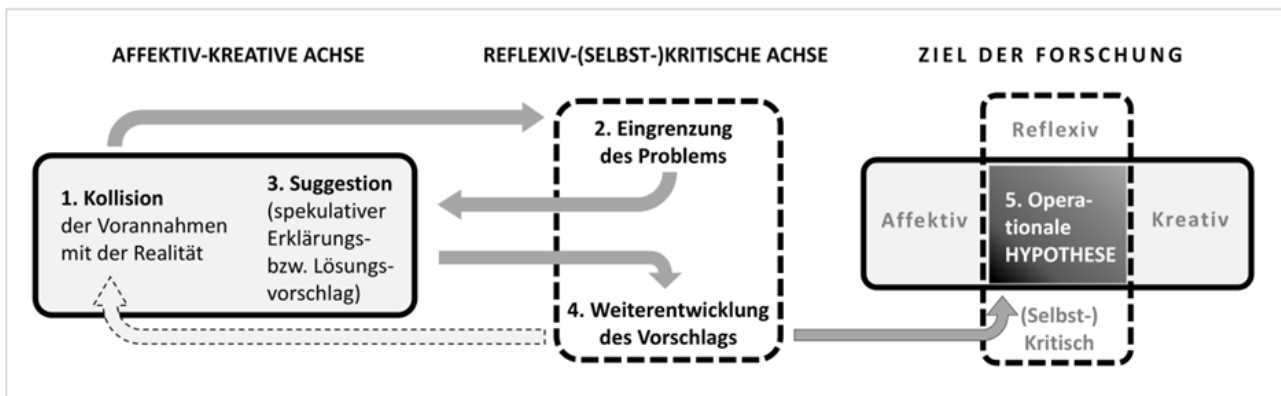


Abb. 1: Inquiry-Modell zusammengefasst nach Dewey 1938:105ff. und Dewey, 1910:12f., 72ff.

Achsen und iterativ-zyklischer Charakter des Konzepts

Als Nächstes werden die einzelnen Inquiry-Schritte (in die jeweiligen Achsen eingeteilt) beschrieben und der serielle bzw. iterativ-zyklische Charakter des Konzepts behandelt. Im Zuge dessen erfolgt eine Zusammenführung von Deweys entsprechenden Erläuterungen aus *How We Think* aus dem Jahre 1910 (ein Werk, das im vorliegenden Kontext als eine zentrale Vorarbeit betrachtet werden kann) und aus *Logic* aus dem Jahre 1938.

- Affektiv-kreative Achse:** Die erste Stufe sowohl jedes alltäglichen Erkundungsvorgangs als auch sämtlicher wissenschaftlicher Forschungsprozesse besteht Dewey zufolge (analog zu Peirce) darin, dass Menschen in der Praxis eine Situation erleben, die einen „Clash“ mit ihren persönlichen Einstellungen, Gewohnheiten und Erwartungen verursacht (Dewey 1938:185). Das löst bei ihnen massive Verunsicherung und Zweifel bis hin zur Panik aus. Dewey schreibt: „There is nothing intellectual or cognitive in the existence of such situations“ (ebd.:105). Ähnlich verhält es sich mit der dritten (ebenso zur affektiv-kreativen Achse zugehörenden) Stufe seines Modells. Diese bezeichnet Dewey zwar nicht als Abduktion, sondern als „Suggestion“ im Sinne eines ersten und vorläufigen Erklärungsvorschlags für die erlebten Widersprüche bzw. eines Lösungsansatzes für die damit einhergehenden Dilemmata. Die Parallele zu Peirce wird aber deutlich, wenn er Folgendes feststellt: „Suggestions just spring up, flash upon us, (...) they have as yet no logical status“ (ebd.:110).
- Reflexiv-(selbst-)kritische Achse:** Auf der zweiten Stufe des Inquiry-Modells geht es darum, zu erkennen, dass hinter der zuvor erlebten Erfahrung der Kollision ein Problem steht, das es zu lokalisieren und einzugrenzen gilt (Dewey 1910:72; Dewey 1938:107f.). In diesem Kontext beruft sich Dewey auf die Redewendung, dass ein gut gestelltes Problem schon halb gelöst sei. Er begründet das damit, dass eine konkrete Problemstellung die (weitere) Forschung insofern leitet, als sie bestimmte Untersuchungsmethoden und Annahmen nahelegt und andere ausschließt (Dewey 1938:108). Nach der Vorstellung der dritten Stufe, die er hinsichtlich des Problems als „suggestion of some way out“ umschreibt, betont Dewey (1910:12), dass solche Vorschläge auf keinen Fall als endgültige Erklärungen bzw. Lösungen betrachtet werden dürfen: „If the suggestion that occurs is at once accepted, we have uncritical thinking, the minimum of reflection“ (ebd.:13). Als vierte Stufe, die

Dewey in *Logic* als „Reasoning“ bezeichnet und mit „to turn the thing over in mind“ beschreibt, sei deswegen eine intensive (selbst-)kritische Reflexion der eigenen Ideen unabdingbar. Diese soll mit der Suche nach zusätzlicher Evidenz bzw. neuen themenrelevanten Daten einhergehen (ebd.).

- **Inquiry als iterativ-zyklisches Modell:** Sowohl derartige Überlegungen als auch die Recherchen zielen vorrangig auf die Beantwortung der Frage nach den Implikationen der Suggestion für die Praxis (ebd.:72, 75f.) bzw. darauf ab, herauszufinden, ob sie sich als theoretische Basis für reale Experimente und Beobachtungen eignen (Dewey 1938:112). Das Resultat kann darin bestehen, dass sich die ursprüngliche Annahme so präzisieren und weiterentwickeln lässt, dass sie tatsächlich einen Weg zur Problemlösung weist. Damit wäre es möglich, gleich zur abschließenden Inquiry-Stufe überzugehen (siehe nächster Punkt). Es kann aber auch passieren, dass man im Zuge eines solchen Prozesses feststellt, dass die Vermutungen irrelevant oder sogar absurd waren (Dewey 1910:13, 76). Diese Erfahrung der Kollision würde dazu führen, dass der gesamte Forschungsvorgang neu gestartet werden müsste – bei Bedarf auch mehrfach. Insofern kann Inquiry als ein „serial process“ (Dewey 1938:113) betrachtet werden. Strübing (2008b:298) beschreibt den Ansatz auch als ein „iterativ-zyklisches Modell des Problemlösens“.
- **Operationale Hypothese als Ziel und Schnittpunkt:** Das zentrale Ziel und damit die letzte Stufe von Inquiry nach Dewey besteht in der Erarbeitung sowie Präsentation einer „operationalen“ Hypothese – einer Theorie, die Dewey auch als „funktional“ bezeichnet, weil sie dazu herausfordert, durch handelndes Eingreifen in die Praxis erprobt und überprüft zu werden (Dewey 1938:112ff.; Dewey 1910:77). Dewey postuliert zwar, dass Inquiry auf die Transformation einer unbestimmten/unklaren Situation in eine bestimmte/klare ausgerichtet sei (Dewey 1938:104). Jedoch verwehrt er sich gegen die Gleichsetzung des Endergebnisses mit einer (neu gewonnenen) festen Überzeugung und/oder mit gesichertem Wissen. Statt solcher Begriffe präferiert er jenen der „warranted assertibility“ im Sinne einer (aufgrund des Durchlaufens des Inquiry-Prozesses) gerechtfertigten Behauptung, weil dieser Terminus seiner Ansicht nach die Potenzialität bzw. Offenheit derartiger Annahmen hervorhebt (ebd.:7ff.). Bezugnehmend auf eine Aussage von Peirce konstatiert Dewey (ebd.:9), dass Theorien so zu gestalten seien, dass sie Raum für Modifikationen lassen, deren Notwendigkeit sich zunächst lediglich erahnen lässt. Der Rückgriff auf Peirce, die Betonung des Stellenwerts der Intuition für die Formulierung der abschließenden Hypothese und ihre explizite Ausrichtung auf praktische Problemlösungen machen deutlich, dass für Dewey die letzte Etappe der Inquiry keinesfalls nur rational gewichtet ist. Vielmehr steht sie am Schnittpunkt zwischen den affektiv-kreativen und reflexiv-(selbst-)kritischen Achsen des Modells und vereint folglich ebenso aktionsorientierte mit analytischen Aspekten der Forschung.

Kultur- und medienpädagogische Umsetzungsperspektiven

Deweys Konzepte stellen eine wichtige Grundlage für die Theoriebildung innerhalb der Kulturellen Bildung (siehe z.B. Preuß / Hofmann 2019) und der Kunstpädagogik (Peez 2013 / 2012) dar. Ebenso wird der zentrale medienpädagogische Ansatz der Handlungsorientierung nicht zuletzt von Dewey aus begründet (Schorb 2017:136; Niesyto 2010:3). Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass sowohl im kultur- als auch im medienpädagogischen Diskurs das – für Deweys Werk essenzielle – Inquiry-Modell bisher kaum auf

Beachtung stieß.

Diesem Umstand soll der vorliegende Text entgegenwirken, indem Umsetzungsperspektiven dieses Zugangs im Bereich der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik aufgezeigt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Forschung im Allgemeinen und auf studentischen wissenschaftlichen (Qualifizierungs-)Arbeiten im Besonderen. Es kommen jedoch auch Möglichkeiten des Einsatzes an Inquiry angelehnter Methoden in der (kultur- und medien-)pädagogischen Projektarbeit sowie bei weiteren Lehrangeboten zur Sprache.

(Praxis-)Forschung - allgemein

Ein wichtiges Argument für das Plädoyer, sich hinsichtlich der Forschung zu hier behandelten Disziplinen verstärkt am Inquiry-Modell zu orientieren, besteht in der zentralen Stellung der Praxis innerhalb dieses Ansatzes. Wie an der vorangehenden Beschreibung deutlich wurde, müsse Dewey zufolge jeder wissenschaftliche Untersuchungsprozess von einem praktischen Problem ausgehen und auf seine Lösung abzielen. Im Rahmen der Forschung zur Kulturellen Bildung bildet der Terminus „Praxisforschung“ einen Leitbegriff – es gibt kaum einen Forschungsansatz in diesem Feld, der nicht entsprechend deklariert ist (siehe Pasuchin 2021a:230ff.). Parallel dazu zählt Heinz Moser, dem zugerechnet wird, den Ausdruck Praxisforschung in den deutschsprachigen akademischen Diskurs (mit-)eingeführt zu haben (Moser 1995a), zugleich zu den bedeutendsten Vertreter*innen der (Handlungsorientierten) Medienpädagogik (siehe z.B. Moser 1995b).

Praxisforschung ordnet Moser qualitativen Zugängen zu, distanziert sich jedoch auch gleichzeitig von den wichtigsten qualitativen Konzepten, die im deutschsprachigen Raum nach den 1970er-Jahren entstanden – wie jenen der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring oder der *objektiven Hermeneutik* nach Oevermann. Daran kritisiert er, dass sie sich die Strenge der Auswertungsmethoden im quantitativen Bereich zum Vorbild nahmen und diese hinsichtlich des Formalisierungsgrades noch zu übertreffen versuchten (Moser 2014:61). Statt dem – seiner Ansicht nach aussichtslosen – Streben nach Objektivität der Aussagen ruft Moser dazu auf, den Einfluss der Individualität und Subjektivität der Forschenden verstärkt zu beachten und wertzuschätzen (vgl. ebd.:61ff.). Vor diesem Hintergrund wundert es nicht, dass Moser (1995:80; 2014:65ff.) für eine Rückbesinnung auf den Abduktionsansatz von Peirce plädiert. Dem ist insofern beizupflichten, als in der (Praxis-)Forschung zur Kulturellen Bildung und der (Handlungsorientierten) Medienpädagogik das Einbeziehen des Affektiv-Kreativen unerlässlich ist. Damit die entsprechende Schwerpunktsetzung aber nicht zu einer Vernachlässigung der Reflexion und Kritik führt, wird hier vorgeschlagen, Deweys Weiterentwicklung des Abduktionskonzepts zum Inquiry-Modell zu berücksichtigen.

Antworten auf die Frage, wie das in der Forschungspraxis umgesetzt werden kann, finden sich nicht zuletzt im Rahmen der *Grounded Theory*-Methodologie, die (wie bereits erwähnt) direkt vom Inquiry-Ansatz abgeleitet ist. Dabei wird angestrebt, die Realität so weit wie möglich in all ihrer Widersprüchlichkeit und Komplexität zu erfassen. Dazu erfolgt die Untersuchung empirisch erhobener Daten in einem „interpretative[n] Prozess, in dem die Theorie aus der der Interaktion der Analysierenden mit dem Datenmaterial entsteht“ (Corbin 2010:70f.). Forschung wird im Zuge dessen als ein kreativer Vorgang verstanden, der auf der Fähigkeit der Forschenden basiert, dem Datenmaterial „Etiketten zu geben, und dann die entstehenden Konzepte in innovative und plausible Erklärungen lebendiger Erfahrung zu

integrieren“ (ebd.:71). Zu den entsprechenden Arbeitstechniken gehört die induktive (d.h. direkt aus dem bearbeiteten Material entspringende) Kategorienbildung, die unmittelbar mit der Idee des zunächst offenen (d.h. des bewusst nicht theoriebasierten) Kodierens korrespondiert. Die dabei abduktiv gewonnenen Hypothesen gilt es in mehreren Durchläufen kritisch zu reflektieren und v. a. hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz zu hinterfragen (Strübing 2010:155).

Auf dem Weg zur Umsetzung derartiger Zugänge innerhalb der kultur- und medienpädagogischen Forschung gibt es jedoch eine große Hürde. Diese besteht darin, dass bei Projekten, die eindeutig der *Grounded Theory* zuzuordnen sind, sich Phasen der Datenerhebung und der Auswertung mehrmals abwechseln müssen (Corbin 2010:71). Das geschieht ohne fixen Zeitplan so lange, bis die so genannte „theoretische Sättigung“ erreicht ist (Strübing 2010:154) – d.h., dass keine neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten sind. Eine solche Herangehensweise ist allein schon auf Grund der langen und v.a. unberechenbaren Laufzeit entsprechender Projekte bei den meisten Forschungsvorhaben im hier behandelten Feld nur schwer möglich und oft auch nicht sinnvoll.

Konkrete Realisierungsansätze

Das, was auch bei vielen (qualitativ orientierten) kultur- und medienpädagogischen Forschungsprojekten machbar ist, umschreibt Strübing (ebd.:155) in Reminiszenz auf Dewey mit dem Zugang, die empirisch gesammelten Materialien „gedankenexperimentell auf ihre voraussichtlichen Konsequenzen im praktische[n] Handeln zu befragen.“ Dazu können Ansätze der Kodierung und Kategorienbildung genutzt werden, die an jene angelehnt sind, die vorhin mit Blick auf die *Grounded Theory* beschrieben wurden. Zusätzlich gibt es zwei weit verbreitete ‚basale‘ Techniken der Auswertung von Forschungsdaten, die (z.T. unter anderen Bezeichnungen) bereits innerhalb der *Ersten Chicagoer Schule* zum Einsatz kamen: Erstens komparative Analysen bzw. kontrastierende Vergleiche von Einzelfällen, die darauf abzielen, Erkenntnisse von der Feststellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Ereignissen abzuleiten, die in die Erhebung einfließen (Strübing 2008b:283). Zweitens der – häufig als „Triangulation“ benannte – Abgleich voneinander abweichender Perspektiven und Sichtweisen, wobei vorrangig nach Erklärungen für die Divergenzen zu suchen ist (Flick 2010:161).

Bisher wurden vorrangig Aspekte der Auswertung bzw. der Analyse von Forschungsdaten behandelt. Bezüglich ihrer Sammlung bzw. Erhebung können die üblichen Instrumente der qualitativen Sozialforschung, wie Beobachtungen und Interviews, zum Einsatz kommen. Angesichts des hohen Stellenwerts der Individualität der Wissenschaftler*innen im Rahmen hier besprochener Konzepte ist es aber auch möglich (und sinnvoll), Zugänge in der Art der Autoethnografie zu nutzen – ein Ansatz, „der das subjektive Erleben der Forschenden zur Generierung von Erkenntnis heranzieht“ (Reinmann et al. 2024:97). Konkret handelt es sich dabei um Selbstbeobachtungen und -reflexionen, die in Form von Erzählungen bzw. Geschichten zusammengefasst werden (ebd.:98ff.). Letztere spielen bei der Aufbereitung von Materialien, die im Verlauf von Projekten der Praxisforschung zusammengetragen werden, grundsätzlich eine zentrale Rolle. Schließlich versteht sich diese Strömung als eine „narrative‘ Forschungskonzeption“ (Moser 2018:470).

Bei aller Fokussierung auf die Subjektivität und Intuition ist aber zu bedenken, dass es bei derartigen Forschungsprozessen ein wichtiges Gegengewicht bzw. ‚Korrektiv‘ gibt. Es besteht in der konsequent

selbstkritischen Haltung, die von der pragmatistischen Warte aus betrachtet die Grundvoraussetzung für schöpferische Vorgänge bildet. Dewey (2008a:43) formuliert diesen Gedanken folgenderweise: "Creative activity is our great need; but criticism, self-criticism, is the road to its release." Damit geht auch einher, dass man sich von Anfang an auf jene Kollisionen einlassen muss, die zumeist entstehen, wenn man die eigenen Vorannahmen in der Realität auf die Probe stellt. Dazu ist es unabdingbar, sich vor dem Start einer Untersuchung der persönlichen Einstellungen und Erwartungen gewahr zu sein. Das Erlangen eines entsprechenden Bewusstseins kann als eine zentrale Vorstufe bzw. sogar als ein (zusätzlicher) erster Schritt des Inquiry-Prozesses betrachtet werden.

Studentische Forschungsprojekte bzw. Qualifizierungsarbeiten

Kultur- und medienpädagogische Hochschulstudien weisen zumeist eine starke Praxis- sowie Anwendungsorientierung auf, wobei der Kreativität ein hoher Stellenwert zukommt. Zugleich sind die – vorhin ausgehend von Moser (2014:61) erwähnten – Ansprüche bezüglich des Formalisierungsgrades und die Erwartungen im Hinblick auf Objektivität der Aussagen bei studentischen wissenschaftlichen Arbeiten in diesem Bereich oft geringer ausgeprägt als bei vielen anderen universitären Ausbildungen. Deswegen sind sie für die Durchführung qualitativer Forschungsprojekte, die am Inquiry-Modell angelehnt sind, besonders geeignet.

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie das Inquiry-Schema inklusive der zuletzt genannten Vorstufe in einem solchen Rahmen umgesetzt werden kann – angefangen mit Berichten zu Praxisprojekten über Haus- und Seminararbeiten bis hin zu kleineren und größeren Qualifizierungsvorhaben im kultur- und medienpädagogischen Feld. Die Darstellung, hinter der langjährige Erfahrungen des Autors bei der Betreuung von Studierenden stehen, basiert auf folgender Grundidee: Je aufwändiger und komplexer ein Projekt, umso mehr Stufen des Inquiry-Prozesses sollten durchlaufen werden. Vorauszuschicken ist, dass diese Ausführungen keinesfalls im Sinne des Angebots von Patentrezepten gedacht sind, sondern lediglich als Anregungen bzw. zum Zwecke der Orientierung dienen sollen.

- **Projektberichte:** In kultur- und medienpädagogischen Studien spielen die Konzeption und Durchführung von Praxisprojekten eine große Rolle. Die Gestaltung darauf bezogener Präsentationen und Berichte wird (bisher) kaum dem wissenschaftlichen Arbeiten zugerechnet. Von der Perspektive der Praxisforschung aus betrachtet, stellen sie jedoch zumindest eine essenzielle Grundlage für spätere (auch oft davon ausgehende) Forschungsvorhaben dar. Vor allem ist es möglich, bereits in ihrem Rahmen das Einnehmen einer forschenden Haltung zu üben. Dazu ist es zunächst ausreichend, sich auf jene Schritte des Inquiry-Modells zu konzentrieren, die der affektiv-kreativen Achse zuzurechnen sind – ergänzt um die zuvor genannte Vorstufe. Der entsprechende Prozess kann also aus folgenden drei Phasen bestehen: 1. *Reflexion eigener Vorannahmen sowie Erwartungshaltungen* an den Projektverlauf und/oder die Projektergebnisse, 2. *Kollision* im Sinne der Darstellung von Aspekten, an denen in der Realität Überraschendes passierte und Widersprüche zu den eigenen Prämissen zum Vorschein traten sowie 3. *Suggestion/Vorschlag* von Erklärungen für die beobachteten Widersprüche, die darauf abzielen, die Überraschung aufzulösen, inklusive eines Ausblicks auf daraus (potenziell) resultierende Konsequenzen.

- **Haus- und Seminararbeiten:** Im Vergleich zu Projektberichten bieten kleine wissenschaftliche Arbeiten, die auf Praxiserfahrungen basieren, mehr Raum zum Nachdenken. Damit ist es auch möglich, den ersten Teil der reflexiv-(selbst-)kritischen Achse des Inquiry-Modells in den Forschungsprozess zu integrieren. Der Ablauf kann also folgendermaßen gestaltet sein: 1. *Reflexion eigener Vorannahmen und Erwartungshaltungen*, 2. *Kollision*, 3. *Eingrenzung des Problems*, 4. *Suggestion*. Dabei ist zu betonen, welch hohen Stellenwert Dewey dem hier als dritten genannten Schritt beimaß. In *How We Think* schrieb er, dass die Frage, ob er vorhanden ist oder nicht, darüber entscheidet, ob es sich bei der nachfolgenden Suggestion um eine reflektierte Schlussfolgerung oder lediglich um unkontrolliertes Denken handelt (Dewey 1910:74). Daraufhin ergänzte er: "The essence of critical thinking is suspended judgment; and the essence of this suspense is inquiry to determine the nature of the problem" (ebd.). Bereits im Zuge dieser Etappe kann eine intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zum jeweils bearbeiteten Thema stattfinden. Da das aber nicht unbedingt passieren muss, wird darauf erst beim nächsten Punkt eingegangen.
- **Kleinere Qualifizierungsarbeiten:** Anwendungsorientierte Arbeiten auf Bachelor-Niveau oder auch auf der Ebene von Masterabschlüssen bieten die Möglichkeit, den zweiten Teil der reflexiv-(selbst-)kritischen Achse des Inquiry-Modells einzubeziehen. Damit käme zusätzlich zu den vier zunächst genannten Schritten (*Reflexion eigener Vorannahmen und Erwartungshaltungen*, *Kollision*, *Eingrenzung des Problems*, *Suggestion*) die fünfte Phase der *Präzisierung und Weiterentwicklung des Vorschlags* hinzu, der davor abduktiv abgeleitet wurde. Die zentrale Bedeutung dieser Etappe aus Deweys Perspektive wurde vorhin bei der Darstellung seines Inquiry-Modells angesprochen. Hiergilt es noch auf den damit unmittelbar zusammenhängenden Aspekt der Literaturarbeit einzugehen, deren Rolle innerhalb der qualitativen Forschung oft geringgeschätzt wird – bis hin zum teilweisen Aufrufen, gänzlich darauf zu verzichten (siehe z.B. Strübing 2008a:58f.). Das lässt sich insofern nicht mit dem Inquiry-Konzept begründen, als gemäß Dewey spätestens in der hier behandelten Etappe ein Abgleich der persönlichen Erlebnisse und davon abgeleiteten Erkenntnisse mit den Erfahrungen und Schlussfolgerungen anderer Personen stattfinden müsse. Dewey (1938:111f.) spricht dabei von einem (Fach-)Diskurs, in den man in dieser Phase treten solle, sowie von der Einordnung eigener Gedanken in größere Strukturen zwecks der Weiterentwicklung der ersten Annahmen in Richtung „operationaler“ Hypothesen.
- **Größere Qualifizierungsarbeiten/Forschungsprojekte:** Die minutiöse Ausarbeitung solcher, empirisch fundierter und praxisrelevanter Theorien erscheint erst im Rahmen von größeren Qualifizierungsarbeiten (wie aufwändiger Masterarbeiten sowie Dissertationsvorhaben) und/oder Forschungsprojekten als realistisch. Denn nur dabei ist es vorstellbar, jene zeitlichen Ressourcen aufzubringen, die notwendig sind, um den gesamten von Dewey beschriebenen Inquiry-Prozess vollständig zu durchlaufen – d.h. sich (auf Basis der Reflexion eigener Vorannahmen) auf Kollisionen in der Praxis einzulassen, die dazu führen, die Problemstellung neu/anders zu gewichten, davon ausgehend Lösungsansätze zu entwickeln, die von den ursprünglichen Ideen abweichen, und diese wiederum kritisch zu hinterfragen, um sich für neue Kollisionen zu öffnen. Letzteren kann mit zwei methodischen Grundzugängen begegnet werden: In der einfacheren Variante findet eine gründliche Revision der zuvor gesammelten Materialien statt, wovon neue Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Die aufwändigere Form besteht darin, neue Daten zu erheben und auszuwerten. Auf diesem

Ansatz basiert nicht nur die (in den 1960er-Jahren entstandene) *Grounded Theory*, sondern gleichfalls die (an der Jahrtausendwende entwickelte) *Design Based Research*-Methodologie. Auch dieser auf die Ausarbeitung praktischer Problemlösungen im Bildungsbereich ausgerichtete Zugang, der in der aktuelleren medienpädagogischen Forschung enormen Anklang findet (Hartung / Schorb 2014:13), ist im Abduktionskonzept verankert und iterativ angelegt (siehe z.B. Reinmann 2023:101ff.). Ein entsprechender „Makrozyklus [...] kann mehrere Jahre dauern und übersteigt in der Regel den üblichen Zeitrahmen heutiger Forschungsprojekte in den Bildungswissenschaften“ (Reinmann 2014:66). Die Realisierung derartiger Ansätze wäre für Studierende aber dann möglich, wenn man (wie vorhin angeregt) bereits ihre Projektberichte und Haus- sowie Seminararbeiten als Vorarbeiten zu solchen Projekten betrachtet. Kleinere Qualifizierungsarbeiten könnten dann als erste Durchläufe einer Inquiry-Schleife dienen, auf deren Ergebnisse bei anschließenden größeren Vorhaben zurückgegriffen wird.

Projektarbeit und weitere Lehrangebote

Auch in der kultur- und medienpädagogischen Lehre bzw. Vermittlungstätigkeit gibt es einige Möglichkeiten, das Inquiry-Modell einzubeziehen. Im Vorfeld entsprechender Ausführungen ist anzumerken, dass die Projektarbeit innerhalb der Handlungsorientierten Medienpädagogik als der methodische „Königsweg“ gilt (Zeidler 2009:245) und auch kulturpädagogische Angebote häufig unter diesem Begriff subsummiert werden (siehe z.B. Bundeszentrale für politische Bildung o.J.). Auf den ersten Blick erscheint es naheliegend, dabei auf Dewey zurückzugreifen, da er (v. a. im deutschsprachigen Raum) zumeist als „Vater der Projektmethode“ (Knoll 2011:145) angesehen wird. Bei genauerer Betrachtung erweist sich eine solche Zuschreibung jedoch genauso als ein Mythos (ebd.:145ff.), wie die Behauptung, dass Dewey der Erfinder und/oder der Hauptvertreter des „learning by doing“-Ansatzes sei, weswegen seine Zugänge zwecks der Fundierung handlungsorientierter Arbeitsweisen prädestiniert seien (Knoll 2022). Auf der anderen Seite kann gerade das Inquiry-Modell sowohl im Hinblick auf die kultur-medienpädagogische Projektarbeit im Besonderen als auch hinsichtlich der Lehre in diesem Feld im Allgemeinen wertvolle Orientierungen bieten. Nicht zuletzt ist es mit seiner Hilfe möglich, beides stärker an die Forschung zu binden.

Auf entsprechende Optionen in Bezug auf Projekte kulturorientierter Medienarbeit wurde an anderen Stellen bereits intensiv eingegangen (siehe u.a. Pasuchin 2024:24ff). Kurz zusammengefasst, steht dahinter ein seit den Anfängen der Handlungsorientierten Medienpädagogik Ende der 1970er-Jahre zu verzeichnendes Dilemma, welches im Zuge der einleitend angesprochenen aktuellen Renaissance von ideologiekritischen Konzeptionen besonders deutlich zum Vorschein tritt. Jenes, dass die Förderung reflexiver (Medien-)Kompetenzen im Rahmen kreativer Projekte, die vorrangig auf die Motivierung durch die (Medien-)Faszination setzen, eine enorme Herausforderung darstellt (detailliert dazu siehe Pasuchin 2024:22ff.). Die daraus resultierende Frage nach den Chancen, im Verlauf derartiger Projekte die Freude an der Mediengestaltung mit der Förderung kritischer Kompetenzen zu verknüpfen, kann mit dem Konzept „kreativer Kollisionen“ beantwortet werden. Dieser Ansatz baut auf Deweys (1980:41) Postulat auf, dass man schmerzhaft Erlebnisse zu genießen vermag, wenn mit ihnen nachhaltige Erfahrungen im Sinne von Lern- und Entwicklungsprozessen einhergehen – ein Gedanke, der als die Quintessenz des Inquiry-Modells betrachtet werden kann. Der darauf aufbauende Vorschlag lautet, bei der kultur- und medienpädagogischen

Projektarbeit einen Schwerpunkt auf das Ambivalente sowie Irritierende zu setzen – d.h. die Adressat*innen mit für sie möglichst fremden ästhetischen Ausdrucksweisen zu konfrontieren. Zugleich ist angestrebt, den „Spaß an der Sache“ zu fördern, wobei die Freude hauptsächlich daraus resultieren soll, sich neue Handlungsperspektiven zu erschließen und die eigenen Denkhorizonte zu erweitern (Pasuchin 2024:30). Letzteres kann (muss aber nicht immer) mit einer vertiefenden Beschäftigung mit theoretischen Inhalten einhergehen, die sich im Verlauf solcher Projekte als relevant erweisen (siehe z.B. Pasuchin 2021b:215f.).

Trotz der immensen Bedeutung, die die Projektarbeit im hier behandelten Feld aufweist, lässt sich die Vermittlungstätigkeit in diesem Bereich nicht einzig darauf reduzieren. Denn es gibt auch innerhalb der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik Situationen, in denen der Fokus weniger auf dem Tun und Gestalten, sondern eher auf der Reflexion liegt – erst recht im Rahmen universitärer Studien. Eine an Hochschulen und ebenso in schulischen Kontexten häufig erprobte entsprechende Methode trägt die Bezeichnung „Kollisionsanalyse“. Hierbei geht es um Gegenüberstellungen von Medienproduktionen, die das gleiche oder ein ähnliches Thema behandeln, jedoch bezüglich der Umsetzung sowohl im Hinblick auf die Ästhetik als auch betreffend der Grundaussagen möglichst stark voneinander abweichen. Als „Ankerbeispiele“ dienen häufig Musikvideos, in denen in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierte Inhalte zur Sprache kommen – z.B. entlang der „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger / Knapp 2007:19) Rassismus, Sexismus und Klassismus. Derartige Materialien werden als empirische Daten betrachtet, deren (vorerst rudimentäre) Auswertung unter Einsatz vorhin erwähnter ‚basaler‘ Techniken der qualitativen Sozialforschung erfolgt – also von komparativen Analysen und von Perspektiventriangulationen. Nach der Vorführung entsprechender Modelle wählen Schüler*innen bzw. Studierende selbst Medienprodukte aus, die sie untersuchen – von Werbungen und Filmausschnitten über Reportagen bis hin zu Zeitungstexten ist dabei alles möglich. Die einzige Vorgabe besteht darin, dass eine Auseinandersetzung mit umstrittenen Themen stattfinden müsse, die emotional stark berühren. Mit Blick auf die (zumeist in Form von Referaten vorgetragenen) Präsentationen ihrer Arbeitsergebnisse, werden die Mitwirkenden einerseits dazu motiviert, spontan Hypothesen zu entwickeln, die von ihnen aufgezeigte Unterschiede erklären sollen. Andererseits werden sie dazu angehalten, diese Suggestionen bzw. Vorschläge bewusst so provokativ zu formulieren, dass sie zur kritischen Diskussion herausfordern, und sich auch intensiv auf die darauffolgende Kritik einzulassen. Es geht also höchstens am Rande um die Untersuchung vom medial-kommerziellen „Verblendungszusammenhang“ in ideologiekritischer Manier (siehe dazu Baacke 1997:48). Stattdessen zielt auch ein solcher didaktischer Ansatz – analog zum oben beschriebenen Projektzugang – auf das Evozieren von Konfrontationen, wobei diesmal inhaltliche Konflikte eine größere Rolle spielen als ästhetische. Im Gegensatz zur Kritischen Theorie richtet sich die Kritik im Zuge dessen weniger auf die Kultur und die Medien im Allgemeinen, sondern viel konkreter auf den persönlichen Umgang der Teilnehmenden mit Themen, zu denen es stark divergierende Ansichten gibt.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass es bei der Orientierung am Inquiry-Ansatz im Rahmen der Konzeption und Durchführung von Vermittlungsangeboten nicht darum geht, alle Stufen des Modells chronologisch abzuarbeiten. Vielmehr werden daran folgende zwei Potenziale erkennbar: Das erste besteht in der Integration des Affektiv-Kreativen in pädagogische Situationen, ohne das Reflexiv-(Selbst-)Kritische zu vernachlässigen. Der zweite Vorteil basiert auf der im Inquiry-Konzept angelegten Gleichsetzung des Lernens mit der Forschung und vice versa. Gemäß Deweys (1980:41) Motto “Maturation and fixation are polar opposites“ zielen derartige Prozesse nicht zuletzt auf die persönliche Weiterentwicklung der einzelnen Beteiligten ab – auf die Transformation ihrer Haltungen, Vorlieben und (theoretischen) Annahmen auf Basis

derer Kollisionen mit der Praxis.

Fazit im Hinblick auf das Konzept der kreativen Demokratie

So paradox das zunächst auch klingen mag, weist der soeben hervorgehobene Aspekt des individuellen Reifungsprozesses eine wichtige soziale und sogar politische Komponente auf. Bevor dies ausgeführt wird, gilt es darauf hinzuweisen, dass das Hauptziel sämtlicher Konzeptionen Deweys darin bestand, der Demokratie auf allen Gesellschaftsebenen zum Durchbruch zu verhelfen. Hans Joas (2000) subsummiert sogar sein Gesamtwerk unter dem Schlagwort „Philosophie der Demokratie“. An Deweys Forschungsansätzen ist diese Stoßrichtung insofern unübersehbar, als er auf der Gleichwertigkeit alltäglicher Erkundungen mit wissenschaftlichen Zugängen beharrte und davon ausgehend gegen die Separierung des „common sense“ vom akademisch anerkannten logischen Denken opponierte (siehe Dewey 1938:69ff., 81ff., 114ff.)). Gerade das Aufzeigen des untrennbaren Zusammenwirkens von spontanen Einfällen und (Selbst-)Reflexionen im Rahmen des Inquiry-Modells kann als Deweys zentraler Beitrag dazu betrachtet werden, Forschung für alle Menschen zugänglich zu machen – auch für jene, die keine universitäre Ausbildung vorzuweisen haben.

Eine bedeutsame, über entsprechende Überlegungen hinausgehende Publikation stellt Deweys Essay unter dem Titel „Creative Democracy“ dar, den er in Form eines Redemanuskripts zum Anlass der Feier seines 80. Geburtstags im Oktober 1939 vorlegte. Dieser Beitrag, den Dewey explizit von einer philosophischen Perspektive aus formulierte (siehe Dewey 2008b:229), stieß in der Rezeption seines Werkes bisher eher auf geringes Interesse. Der Grund dafür besteht möglicherweise darin, dass es im Nachhinein betrachtet, befremdlich erschienen sein muss, just in jenem Moment, in dem der zweite Weltkrieg offiziell ausbrach, über kreative Demokratie zu philosophieren. Heute, in einer Zeit, die von Déjà-vu-Erlebnissen an damalige Ereignisse geprägt ist, könnte es jedoch im Gegenteil seltsam anmuten, wenn sich Philosoph*innen mit etwas anderem auseinandersetzen.

Demokratie basiere gemäß Dewey (2008b:227) auf dem – von ihm als universell bezeichneten – Glauben an die Fähigkeit eines jeden Menschen, das eigene Leben frei von Zwang und Fremdbestimmung zu führen. Diese Aussage aus dem hier angesprochenen Artikel ist für Dewey genauso wenig neu, wie sein (abschließendes) Postulat, dass die zentrale Aufgabe der Demokratie in der Erschaffung menschlicher Erfahrungen bestehe, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen (ebd.: 230). Denn das korrespondiert mit seiner berühmten Feststellung, der zufolge die Demokratie keine Regierungsform sei, sondern „a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1930:101). Eine Spezifik dieses Beitrags besteht jedoch darin, dass Dewey darin die Demokratie als eine *persönliche* Art des *individuellen* Lebens definiert (2008b:226) und den Weg zu ihr als einen niemals endenden Prozess bezeichnet (ebd.:220). Den von ihm beobachteten diktatorischen Tendenzen könne Deweys Ansicht nach nur durch die Förderung demokratischer Einstellungen und Haltungen der einzelnen Menschen begegnet werden, die die Basis dessen bilden, dass wir alle diese Gesellschaftsform beständig neu erschaffen (2008b:226).

Vor einem solchen Hintergrund ist es nicht nur deswegen möglich, das Inquiry-Modell als eine Art ‚Universalmethode‘ zu betrachten, weil sie in vielfältigen wissenschaftlichen und pädagogischen Szenarien zum Einsatz kommen kann. Darüber hinaus eignet es sich auch als ein – in den Alltag integrierbares – Verfahren, um zu lernen und zu üben, sich in weiteren sozialen Situationen (immer wieder aufs Neue) auf

jene Überraschungen einzulassen, die uns die Realität beständig bietet, und davon ausgehend die eigenen Positionierungen zu hinterfragen. Sich auf den entsprechenden Kreislauf kreativer Kollisionen und selbstkritischer Reflexionen einzulassen, kann grundsätzlich – und in Zeiten von Filterblasen sowie Echokammern insbesondere – einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die Demokratie zu verteidigen sowie weiterzuentwickeln.

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (2000):** Kann das Publikum wollen? (Zitatpassagen). In: Neumann-Braun, Klaus / Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Medien und Kommunikationssoziologie – eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien (85-88). Weinheim: Juventa.
- Baacke, Dieter (1997):** Medienpädagogik - Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (o.J.):** Datenbanken für kulturelle Projektarbeit: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59986/datenbanken (letzter Zugriff am 02.03.2025).
- Corbin, Juliet (2010):** Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (3. Auflage) (69-75). Köln: Böhlau.
- Dander, Valentin / Grünberger, Nina / Niesyto, Horst / Pohlmann, Horst (Hrsg.) (2024):** Bildung und digitaler Kapitalismus. München: kopaed.
- Dander, Valentin / Münte-Goussar, Stephan (2018):** Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx. In: Niesyto, Horst / Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (274-259). München: kopaed.
- Dewey, John (2008a):** Construction and Criticism. In: Boydston, Jo A. (Hrsg.): John Dewey. The Later Works, 1925-1953, Volume 5 (127-144). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (2008b):** Creative democracy: The task before us. In: Boydston, Jo A. (Hrsg.): John Dewey: The later works, 1925-1953, Volume 14 (224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1980):** Art as Experience. New York: Perigee Books.
- Dewey, John (1938):** Logic. The Theory of Inquiry. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, John (1930):** Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.
- Dewey, John (1910):** How We Think. Boston: D.C. Heath & Co.
- Enzensberger, Hans M. (1997):** Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Glotz, Peter (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien – Kritische Diskurse zur Pressefreiheit (97-132). München: Fischer.
- Flick, Uwe (2010):** Triangulation. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (3. Auflage) (161-162). Köln: Böhlau.
- Fuchs, Max (2017):** Brauchen wir eine „Kritische Kulturpädagogik“? Eine Skizze. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/brauchen-kritische-kulturpaedagogik-skizze> (letzter Zugriff am 02.03.2025).
- Fuchs, Max (2014):** Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage> (letzter Zugriff am 01.04.2021).
- Fuchs, Max (2008):** Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München: kopaed.
- Fuchs, Max / Braun, Tom (Hrsg.) (2017):** Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur. Weinheim: Beltz.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (2015):** Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. München: kopaed.
- Hartung, Anja / Schorb, Bernd (2014):** Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches. In: Hartung, Anja / Schorb, Bernd / Niesyto, Horst / Moser, Heinz / Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (7-24). Wiesbaden: VS.
- Joas, Hans (Hrsg.) (2000):** Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Joas, Hans / Knöbl, Wolfgang (2010):** Symbolischer Interaktionismus. In: Joas, Hans / Knöbl, Wolfgang / Schubert, Hans-Joachim / Wenzel, Hans-Joachim (Hrsg.): Pragmatismus zur Einführung (111-141). Hamburg: Junius.
- Klinger, Cornelia / Knapp, Gudun-Axeli (2007):** Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“ / Ethnizität. In: Klinger, Cornelia / Knapp, Gudrun-Axeli / Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität (19-41). Frankfurt a. M.: Campus.
- Knoll, Michael (2011):** Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Knoll, Michael (2022):** Auf den Schultern von Riesen. John Dewey und die Maxime „Learning by Doing“. In: Pädagogische Rundschau, 76, 131-146.

- Kommer, Sven / Junge, Thorsten / Rust, Christiane (2017):** Editorial zum Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung: www.medienpaed.com/issue/view/33/26 (letzter Zugriff 04.03.2022).
- Langner-Pitschmann, Annette (2018):** John Dewey. In: Festl, Michael G. (Hrsg.): Handbuch Pragmatismus (18-26). Stuttgart: Metzler.
- Meyer, Torsten / Kolb, Gila (2014):** What's Next? Art Education - Ein Reader. München: kopaed.
- Meyer, Torsten (2015):** What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 02.03.2025).
- Moser, Heinz (2018):** Praxisforschung – eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode, Band 2 (449-478). München: kopead.
- Moser, Hans (2014):** Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung. In: Hartung, Anja / Schorb, Bernd / Niesyto, Horst / Moser, Heinz / Grell, Petra (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (55-73). Wiesbaden: VS.
- Moser, Hans (1995a):** Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Moser, Hans (1995b):** Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Niesyto, Horst (2017):** Kritische Medienpädagogik. In: Fuchs, Max / Braun, Tom (Hrsg.): Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur (137-148). München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2010):** Handlungsorientierte Medienarbeit: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/09/2010_Niesyto_Handlungsorientierte_Medienarbeit.pdf (letzter Zugriff am 02.03.2025).
- Pasuchin, Iwan (2024):** Ästhetische Medienbildung in der Zwickmühle zwischen Kritik und Affirmation. In: Aktuelles Dilemma kulturorientierter Medienarbeit und Möglichkeiten eines Auswegs. Medienimpulse: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/8775> (letzter Zugriff am 3.04.2025).
- Pasuchin, Iwan (2021a):** Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Eine pragmatistische Design-Based Research Studie. Band I. Theorie und Methodik. (<https://doi.org/g3wd>).
- Pasuchin, Iwan (2021b):** Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Band II. Empirie. München: kopaed. (<https://doi.org/g3wf>).
- Pasuchin, Iwan (2012):** Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten. Wiesbaden: VS.
- Peez, Georg (2013/2012):** Kunstpädagogik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpadaagogik> (letzter Zugriff am 14.09.2021).
- Peirce, Charles S. (2015):** Wie unsere Ideen zu klären sind. In K.-O. Apel (Hrsg.): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (182-223). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, Charles S. (1992):** An American Plato: Review of Royca's Religious Aspect of Philosophy. In: Houser, Nathan / Kloesel, Christian J. W. (Hrsg.): The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 1 (229-241). Bloomington: Indiana University Press.
- Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (2019):** Der Erfahrung Raum geben: Vorschläge zur Theoriebildung in der Kunstvermittlung und Museumspädagogik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/erfahrung-raum-geben-vorschlaege-zur-theoriebildung-kunstvermittlung-museumspadaagogik> (letzter Zugriff am 22.03.2025).
- Reichertz, Jo (2013):** Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: VS.
- Reinmann, Gabi (2023):** Reader zu Design Based Research (DBR): https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2023/09/Reader_DBR_Sept-2023.pdf (letzter Zugriff am 22.03.2025).
- Reinmann, Gabi (2014):** Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter / Sloane, Pter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research (63-76). Stuttgart: Franz Steiner.
- Reinmann, Gabi / Herzberg, Dominikus / Brase, Alexa (2024):** Forschendes Entwerfen. Design-Based Research in der Hochschuldidaktik. Bielefeld: Transcript.
- Riemann, Gerhard (2010):** Chicagoer Schule. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (3. Auflage) (26-29). Köln: Böhlau.
- Röll, Franz Josef (2018):** Öffentlichkeit in postdemokratischen Gesellschaften. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (33-44). München: kopaed.
- Schorb, Bernd (2017):** Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd / Hartung-Griemberg, Anja / Dallmann, Cristine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik (6. Auflage) (134-140). München: kopaed.
- Strübing, Jörg (2010):** Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (3. Auflage) (154-156). Köln: Böhlau.
- Strübing, Jörg (2008a):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

Strübing, Jörg (2008b): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Kalthoff, Herbert / Hirschauer, Stefan / Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung (279-311). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zeidler, Judith (2009): Projektarbeit. In: Schorb, Bernd / Anfang, Günther / Demmler, Kathrin: Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis (245-247). München: kopaed.

Zitieren

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

Iwan Pasuchin (2025): Inquiry als ‚Universalmethode‘. Kreislauf kreativer Kollisionen und selbstkritischer Reflexionen in Forschung, Lehre und weiteren (Gesellschafts-)Projekten. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/inquiry-universalmethode-kreislauf-kreativer-kollisionen-selbstkritischer-reflexionen>

(letzter Zugriff am 04.06.2025)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – 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>