

## **Verwicklung. Methoden Kultureller Bildung im Kommentar**

von **Viktoria Flasche**

Erscheinungsjahr: 2025

Stichwörter:

**Reflexive Methodologie | Qualitative Forschung | Ästhetische Forschung | Situierte Erkenntnis | Verwicklung | Relationale Perspektive | Donna Haraway | Spivak**

### **Abstract**

Kulturelle Bildungsforschung ist stets auch Selbstbefragung – dieser Text reflektiert, wie sich methodisches Arbeiten im Spannungsfeld ästhetischer Praxis und wissenschaftlicher Reflexivität bewegt. Zunächst wird auf die spezifischen Herausforderungen und Potenziale eingegangen, welche Kulturelle Bildung als Begriffs-, Erfahrungs- und Forschungsfeld prägen. Für methodisches Handeln in der kulturellen Bildungsforschung wird anschließend hervorgehoben, wie diese Kunstpraxis – und eigene künstlerische Erfahrungen und Hintergründe – und Kulturtheorie verknüpft ist, sich gemeinsam aber auch von klassischen Kontexten und Methoden abgrenzen. Ausgehend von Gayatri C. Spivaks Diktum „We are implicated in what we study“ werden sechs Ebenen von Verwicklung beschrieben (persönliche, institutionelle, diskursive, ethische, epistemologische und methodische) und im Spannungsfeld zwischen künstlerischer Praxis, ästhetischer Sensibilität und wissenschaftlicher Systematik diskutiert. Daraus abgeleitet wird die Anforderung, relationales Denken und situiertes Forschen als Prämissen für kulturelle Bildungsforschung anzuerkennen und dies zur Grundlage für ein spezifisches methodologisches Profil zu machen.

Der Beitrag basiert auf dem Kommentar der Autorin zum Abschluss der 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 Internationalen Hochschule in Köln.

## Hinführung

Ich möchte meinen Beitrag mit einer ganz grundlegenden Frage eröffnen: Was ist eigentlich das Spezifische der Kulturellen Bildung – in Bezug auf die Methoden, mit denen hier geforscht wird? Was unterscheidet diese Zugänge von anderen disziplinären Feldern, etwa der empirischen Sozialforschung? Und was ist das „Eigene“, das die Kulturelle Bildung in diese methodologischen Diskurse einbringt?

Um das zu verdeutlichen, hilft vielleicht ein Bild – ein Klassiker der Wissenschaftsgeschichte: die Szene mit Isaac Newton unter dem Apfelbaum. Der Apfel fällt – angeblich – auf seinen Kopf, und daraus entsteht, über viele gedankliche und experimentelle Schritte hinweg, die Gravitationstheorie. Diese Szene steht sinnbildlich für ein wissenschaftliches Ideal: Es gibt ein Phänomen, eine Beobachtung, und daraus entwickelt sich ein überprüfbares, allgemeingültiges Erklärungsmodell. Forschung soll Gesetzmäßigkeiten finden, mit denen sich die Welt möglichst exakt beschreiben und vorhersagen lässt.

Im Feld der Kulturellen Bildung funktioniert das nicht so einfach. Denn: Unser „Apfel“ fällt nicht immer gleich. Er fällt nicht in England genauso wie in Australien. Er trägt Bedeutung, ist kulturell geprägt, kontextuell aufgeladen – und wir sind als Forschende immer schon Teil dieses kulturellen Rahmens. Der Gegenstand der kulturellen Bildungsforschung ist eben kein neutrales Objekt, sondern selbst Ausdruck und Spiegel kultureller, sozialer, ästhetischer Dynamiken. Damit verändert sich auch der Zugang: In der Kulturellen Bildung geht es weniger darum, universelle Regeln zu entdecken, als darum, sich auf situierte Bedeutungen, auf Praktiken, Kontexte und Relationen einzulassen. Forschung heißt hier nicht: Abstand gewinnen, sondern in Beziehung treten – mit dem Material, mit den Menschen, mit den Bedeutungsräumen, in denen sich Bildung vollzieht.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch erneut die Frage, was eigentlich unter den Begriffen „kulturell“ und „Bildung“ zu verstehen ist. Beide Begriffe sind vielschichtig, theoretisch aufgeladen und historisch gewachsen – und gerade deshalb nicht eindeutig oder abschließend definierbar (Althans/Audehm 2019). Sie eröffnen jeweils komplexe Diskurse, deren Vertiefung den Rahmen eines kurzen Beitrags übersteigt. Gleichwohl ist es notwendig, sich ihrer Offenheit bewusst zu bleiben und zu reflektieren, mit welchen begrifflichen Setzungen und Konnotationen man selbst operiert.

Im Englischen spricht man oft von *arts education* – und dieser Begriff macht die Spannung vielleicht deutlicher: Es geht um ein Feld, das gleichermaßen ästhetisch und pädagogisch, praktisch und reflexiv, subjektiv und gesellschaftlich gerahmt ist.

Und genau in dieser Verschränkung liegt das methodische Besondere: Die Methoden entstehen nicht unabhängig vom Gegenstand, sondern aus ihm heraus – im Versuch, der Vielschichtigkeit kultureller Bildungsprozesse gerecht zu werden.

## Forschen zwischen Kunstpraxis und Kulturtheorie

Innerhalb des Feldes kultureller Bildungsforschung beobachte ich zwei größere methodische Ausrichtungen, die häufig nebeneinander bestehen – und sich dennoch nicht als Gegensätze verstehen lassen. Auf der einen Seite stehen stärker an klassischen Kunstsparten orientierte Forschungsansätze, etwa aus dem Kontext von Theater-, Tanz- oder Musikwissenschaften. Auf der anderen Seite finden sich Traditionen, die

stärker von den Cultural Studies (Marchart 2003) geprägt sind und sich vornehmlich mit Alltagskultur und populären Medien auseinandersetzen. Diese beiden Linien markieren keine klaren Lager, sondern bilden ein Kontinuum, auf dem sich kulturelle Bildungsforschung methodisch bewegt – oftmals auch hybrid und kontextbezogen. Eine Gemeinsamkeit vieler Forschender in diesem Feld liegt in der biografischen Nähe zu künstlerischen Praxen: Viele haben ein Instrument gespielt, sich in Theaterprojekten engagiert oder eine künstlerische Ausbildung durchlaufen. Diese ästhetische und spartenbezogene Verankerung prägt auch den methodischen Zugang – nicht nur als fachliches Hintergrundwissen, sondern als Sensibilität für Formen, Atmosphären, Gestaltung und Performanz. An künstlerisch geprägten Ausbildungsorten – wie etwa Kunsthochschulen – wird dieser Zugang besonders sichtbar: Hier sind wissenschaftliche Perspektiven oft in der Minderheit, werden nicht selten mit Skepsis betrachtet oder müssen sich gegenüber der künstlerischen Arbeit legitimieren.

In der Folge sind Forschende in der kulturellen Bildung oft mit dem Verdacht konfrontiert, die Künste funktionalisieren oder (bildungs-)politisch instrumentalisieren zu wollen – etwa im Sinne von Drittmittellogiken oder Output-Orientierung. Zugleich liegt in dieser Spannung eine besondere Stärke: Die Notwendigkeit, die ästhetische, gestalterische Dimension des Gegenstands nicht nur mitzudenken, sondern in den methodischen Zugriff zu integrieren, führt zu einer spezifischen Aufmerksamkeit – etwa für Atmosphäre, Rhythmus, Körperlichkeit oder narrative Gestaltung. Diese Sensibilität unterscheidet kulturelle Bildungsforschung von vielen klassisch empirisch-sozialwissenschaftlichen Zugängen, ohne diese abzuwerten.

Ein Beispiel aus der Praxis illustriert diesen Gedanken eindrücklich: Beim Einstieg in die Lehre an einer Kunsthochschule zeigte sich, dass Studierende im Lehramtsstudium – trotz fehlender systematischer Methodenausbildung – über außerordentliche forschungspraktische Fähigkeiten verfügten. Im Rahmen ihres Praxissemesters entwickelten sie eigene Studienprojekte, bei denen sie Beobachtungen im Schulalltag dokumentierten. Was zunächst wie ein methodisches Defizit erschien – das Fehlen einer klassisch angeleiteten Methodenschulung – entpuppte sich als Stärke: Die Studierenden lernen in ihrem künstlerischen Studium, sich selbst Regeln zu geben, präzise zu beobachten und differenziert zu reflektieren. Die eingereichten wissenschaftlichen Arbeiten zeichneten sich durch eine Tiefe, Detailliertheit und Originalität aus, die man in klassischen universitären Kontexten – trotz strukturierter Methodenlehre – nur selten findet.

Diese Beobachtung verweist auf einen zentralen methodologischen Ausgangspunkt der kulturellen Bildungsforschung: Die Qualität methodischer Zugänge entsteht hier weniger aus normativer Standardisierung, sondern aus situierter Aufmerksamkeit, aus gestalterischer Praxis, aus Reflexion und ästhetischer Urteilskraft. Das „Eigene“ dieser Forschung liegt nicht in der Abgrenzung zu anderen disziplinären Feldern, sondern in ihrer Verflechtung mit ästhetischer Erfahrung, mit künstlerischer Praxis und mit einem epistemischen Ethos, das auf Wahrnehmung, Relationalität und kulturelle Situiertheit setzt.

## **Verwicklung als methodologischer Zugang: Zur situierteren Forschung in der kulturellen Bildung**

„We are implicated in what we study.“

Gayatri C. Spivak (2000: 148)

Die Frage nach dem spezifischen methodischen Zugang in der Forschung zur Kulturellen Bildung lässt sich nicht ohne die reflexive Einbeziehung der eigenen Position, Rolle und Situiertheit bearbeiten. Forschung ist grundsätzlich nie neutral, in keinem Feld. In der Kulturellen Bildung tritt die fehlende Neutralität jedoch als Spezifikum hervor und verweist zugleich auf eine Dimension, die über dieses Feld hinaus von Bedeutung ist.

Forschung in der Kulturellen Bildung ist verwickelt – persönlich, institutionell, diskursiv, ethisch, epistemologisch und methodisch.

Diese Verwicklung zu benennen, zu reflektieren und produktiv zu machen, ist eine zentrale Herausforderung, aber auch eine Stärke der kulturellen Bildungsforschung. Im Folgenden sollen sechs Dimensionen dieser Verstricktheit als heuristisches Raster vorgestellt werden, das es erlaubt, methodische Praxis jenseits eines rein technokratischen Verständnisses zu denken.

### **Persönliche Verwicklung**

Der Zugang zur kulturellen Bildung ist häufig biografisch geprägt. Eigene ästhetische Erfahrungen, Vorlieben, Abneigungen und auch Irritationen wirken (oft auf subtile Weise) darauf ein, welche Themen wir als forschenswert empfinden und wie wir sie betrachten. Ob ein Chor als „schief“ empfunden oder ein Tanzprojekt als „überfordernd“ erlebt wird, bleibt nicht folgenlos – solche Einschätzungen formen unsere Perspektiven. Diese subjektiven Wahrnehmungen dürfen nicht unreflektiert in die Forschung eingehen, sie lassen sich aber auch nicht vollständig neutralisieren. Kulturelle Bildungsforschung ist hier besonders exponiert, weil sie mit hochgradig form- und gestaltungsabhängigen Phänomenen arbeitet.

### **Institutionelle Verwicklung**

Forschung ist immer auch an institutionelle Rahmenbedingungen gebunden. Wer fördert? Wer finanziert? Welche politischen oder strategischen Interessen sind mit bestimmten Programmen verbunden? Die eigene Forschung wird – oft unbewusst – von den Erwartungen mitstrukturiert, die sich in Ausschreibungen, Begutungskriterien oder impliziten Anreizsystemen niederschlagen. Diese Rahmenbedingungen beeinflussen nicht nur die Themenwahl, sondern auch die Art, wie Ergebnisse kommuniziert und legitimiert werden. Gerade in der Kulturellen Bildung, wo künstlerische Autonomie, politische Bildungsaufträge und wissenschaftliche Anforderungen aufeinandertreffen, gilt es, diese institutionellen Bedingtheiten offenzulegen.

### **Diskursive Verwicklung**

Wir bewegen uns als Forschende innerhalb von Diskursen – mit all ihren Moden, Konjunkturen und Relevanzzuschreibungen. Was heute als zukunftsweisend gilt, kann morgen bereits marginalisiert sein. Dies betrifft auch die Begrifflichkeiten, mit denen wir arbeiten – ob „Teilhabe“, „Kreativität“, „Diversität“ oder „Digitalität“. Diese sind nicht einfach neutrale Bezeichnungen, sondern diskursive Marker, die spezifische Bedeutungsfelder und Erwartungshaltungen aktivieren. Forschung in der Kulturellen Bildung muss daher nicht nur Inhalte untersuchen, sondern sich zugleich zur diskursiven Ebene ihrer eigenen Begriffe verhalten.

### **Ethische Verwicklung**

Wie jede sozialwissenschaftliche Forschung ist auch kulturelle Bildungsforschung ethisch verpflichtet – gegenüber den Menschen, mit denen sie arbeitet, aber auch gegenüber ihren Ergebnissen. Das betrifft nicht nur Fragen der Anonymisierung oder Zustimmung, sondern auch die Verantwortung, wie über Personen, Praktiken und Kontexte gesprochen wird. Insbesondere wenn es um die Darstellung ästhetischer Praktiken marginalisierter Gruppen geht, ist Sensibilität gefragt: Was bedeutet es, Deutungsmacht über subjektive Ausdrucksformen zu beanspruchen?

### **Epistemologische Verwicklung**

Forschung fragt immer auch: Was kann ich wissen – und auf welcher Grundlage? In der Kulturellen Bildung begegnet uns ein erkenntnistheoretisches Spannungsfeld: Zwischen subjektiver Erfahrung, ästhetischer Praxis und wissenschaftlicher Reflexion eröffnen sich Räume, die sich nicht vollständig durch klassische Erkenntnismodelle abbilden lassen. Die Frage, wie sich Bedeutung in künstlerisch-gestalterischer Praxis formt – und wie diese forschend zugänglich gemacht werden kann –, verweist auf ein spezifisches epistemisches Setting, das Wahrnehmung, Relationalität und Prozessualität betont.

### **Methodische Verwicklung**

Schließlich sind wir auch methodisch verstrickt – sowohl in bestehenden Forschungslogiken als auch in deren impliziten Ausschlussmechanismen. Die Methodenwahl ist nie nur technisches Vorgehen, sondern Ausdruck eines epistemologischen Bezugsrahmens. In der Forschungspraxis Kultureller Bildung zeigt sich jedoch, dass standardisierte Verfahren oft an ihre Grenzen stoßen. Viele Forschende im Feld stehen vor der Herausforderung, dass ihre Gegenstände sich gängigen methodischen Mustern entziehen – sei es durch ihre ästhetische Offenheit oder ihre Prozesshaftigkeit. Methoden bieten in diesem Zusammenhang beides: ein produktives Gerüst und eine Herausforderung. Sie können helfen, Forschung zu strukturieren, Reflexion anzuleiten und Anschlussfähigkeit herzustellen – vorausgesetzt, sie werden ernst genommen.

### **Relational denken, situiert forschen**

Angesichts multipler Verwicklungen gewinnen zwei Perspektiven an Bedeutung, die als theoretische Bezugskonzepte für die kulturelle Bildungsforschung produktiv gemacht werden können. Eine relationale Perspektive, „nicht einfach ein Beziehungsgeflecht, also eine (oder mehrere) Relationen, sondern die Betonung der Verflochtenheit überhaupt, sodass ‚etwas‘ nie bloß als ‚etwas an sich‘, sondern immer als ein ‚etwas bezogen auf‘ bzw. ‚in Abhängigkeit von‘ – und das heißt dann auch: nur unscharf gedacht – werden kann“ (Ricken 2013:25). Diese Sichtweise erlaubt es, kulturelle Praxis nicht als isoliertes Objekt zu untersuchen, sondern als Teil vielschichtiger, situiert-relationaler Kontexte – sozial, historisch, ästhetisch. Sie schärft zugleich den Blick für die eigene Forschungspraxis als mitverwoben in dieses Gefüge.

Die zweite zentrale Perspektive ist Donna Haraways (1988) Idee des *situated knowledge*. Wissen ist nicht neutral, sondern stets an Positionen, Perspektiven und Kontexte gebunden. Haraway ruft dazu auf, diese Situietheit nicht zu verschleiern, sondern offenzulegen – etwa durch interdisziplinäres Arbeiten, kollaborative Praxisformen und alternative Darstellungsformate. Besonders inspirierend für die Kulturelle Bildung ist Haraways Vorschlag, spekulative, narrative oder gar fiktionale Formen der Wissensgenerierung zuzulassen. Dies öffnet Räume für eine Methodologie, die sich nicht nur auf Sprache und Argumente stützt,

sondern ästhetische Formen des Denkens und Darstellens ernst nimmt – im Sinne einer forschenden Praxis, die Schreiben, Denken und Gestalten nicht trennt. In diesem Zusammenhang gewinnen künstlerische Strategien wie *Nature Writing*, poetische Textformen oder das Einführen eines erzählenden Ichs in wissenschaftlichen Texten an methodischer Relevanz (exemplarisch: Althans et al. 2025, Fischer 2025). Sie überschreiten die Trennung von Kunst und Wissenschaft nicht willkürlich, sondern verweisen auf eine erkenntnistheoretische Erweiterung: Forschung als gestaltende, performative Praxis.

## Jenseits des Schema F

Forschung in der Kulturellen Bildung operiert in einem Spannungsfeld zwischen künstlerischer Erfahrung, wissenschaftlicher Reflexion und gesellschaftlicher Relevanz. Ihre methodologische Besonderheit liegt nicht im Besitz exklusiver Verfahren, sondern im Umgang mit Komplexität, Verwicklung und Situiertheit. Dazu gehört auch, methodische Standards ernst zu nehmen – etwa durch Verfahrensdokumentation, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und kommunikative Validierung. Letztere verweist nicht zuletzt auf die Bedeutung von kollegialen Forschungszusammenhängen, etwa Forschungswerkstätten, die jenseits hierarchischer Strukturen Räume für dialogische Reflexion eröffnen.

Die kulturelle Bildungsforschung kann von diesen Perspektiven aus ein methodologisches Profil entwickeln, das sich nicht an normativen Klarheiten, sondern an relationaler Sensibilität, epistemischer Selbstverantwortung und ästhetischer Urteilskraft orientiert. Sie muss dazu keine Trennung zwischen künstlerischem Denken und wissenschaftlicher Analyse aufrechterhalten – sondern kann beides zusammenführen, in dem, was Forschung auch ist: eine Kulturtechnik der Wahrnehmung, der Reflexion und der Gestaltung von Weltbezügen.

---

## Verwendete Literatur

**Althans, Birgit / Audehm, Katrin (2019):** Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion“. In: Althans, Birgit / Audehm, Katrin (Hrsg.): Kultur und Bildung – kulturelle Bildung? Zeitschrift für Kulturwissenschaften 2/2019, S. 9-16.

**Althans, Birgit / Lewandowsky, Mirjam / Schradning, Fiona / Wieland, Janna R. (2025):** Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land / Tracing Cultural and Affective Places in Rural Areas. Berlin: De Gruyter.

**Fischer, Luise (2025):** Über Tanz und Forschung in der Kulturellen Bildung als bewegende Begegnung. Eine Erkundung von Prozess und Erfahrung im posthumanen Paradigma. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/ueber-tanz-forschung-kulturellen-bildung-bewegende-begegnung-erkundung-prozess-erfahrung> (letzter Zugriff am 26.08.2025).

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

**Marchart, Oliver (2003):** Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles. Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies». Medienheft, Dossier 19, S. 7-14. Online unter: [https://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19\\_MarchartOliver.pdf](https://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_MarchartOliver.pdf) (letzter Zugriff am 04.08.2025).

**Spivak, Gayatri Chakravorty (2000):** From Haverstock Hill Flat to U.S. Classroom, What's Left of Theory? In: Butler, Judith / Guillory, John / Thomas, Kendall (Hrsg.): *What's Left of Theory?* S. 1-39. New York: Routledge.

**Ricken, Norbert (2013):** Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas / Alkemeyer, Thomas / Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. S. 25-45. München: Fink.

## Zitieren

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

Viktoria Flasche (2025): Verwicklung. Methoden Kultureller Bildung im Kommentar. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:  
<https://www.kubi-online.de/artikel/verwicklung-methoden-kultureller-bildung-kommentar>  
(letzter Zugriff am 22.09.2025)

## **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>