

Potenziale (und Grenzen) Pragmatistischer Praxisforschung am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung kulturpädagogischer Projekte

Iwan Pasuchin

MediaLab an der Universität Mozarteum Salzburg

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Untersuchungen im Feld der Kulturellen Bildung sind häufig von der Suche nach ‚Wirkungsnachweisen‘ und damit von der Bemühung um die Legitimierung der praktischen Arbeit geprägt. Einen möglichen Ausweg bietet die *Pragmatistische Praxisforschung*, deren Potenziale anhand einer empirischen Studie dargestellt werden. Abschließend folgt das Aufzeigen des ‚toten Winkels‘ der Methodologie, der bei einem auf dieser Studie aufbauenden Forschungsprojekt zutage trat.

Les potentiels (et les limites) de la recherche appliquée pragmatique à l'exemple de l'accompagnement scientifique de projets pédagogique-culturels

Résumé

Des enquêtes scientifiques dans le champ de l'éducation culturelle sont souvent marquées par la recherche de 'preuves d'impacts' et donc par l'effort de légitimation du travail pratique. Une issue possible est proposée par la *Recherche appliquée pragmatique* dont les potentiels sont présentés à l'aide d'une étude empirique. Finalement, 'l'angle mort' de la méthodologie ayant émergé lors d'un projet de recherche se basant sur cette étude sera mis en évidence.

Potentials (and limits) of pragmatist practice research based on the example of scientific monitoring of cultural education projects

Abstract

Scientific research in the field of Cultural Education is often characterized by the quest for 'evidence of effectiveness' and thus by the effort to legitimize the practical work. A possible way out is offered by *Pragmatistic Practice Research*, the potentials of which are presented by means of an empirical study. Finally, the 'dead angle' of the methodology, which became visible during a research project based on this study, is pointed out.

1 Einleitung

Bei Forschungsprojekten, in deren Rahmen Wissenschaftler*innen intensiv mit Praktiker*innen kooperieren, ist oft die Tendenz zu verzeichnen, dass erstere eine „advokatorische Position für Anliegen der Praxis“ einnehmen, weswegen sich ihre Tätigkeit häufig „den Zielen der Praxis unterordnet und sich in propagandistischen Funktionen erschöpft“ (Moser, 1995, S. 69). Besonders evident ist dieses Dilemma im Feld der Kulturellen Bildung, welches im deutschsprachigen Raum zwar eine bis an den Anfang des letzten Jahrhunderts zurückreichende Praxistradition aufweist (vgl. Fuchs, 2008, S. 97ff.), in dem aber erst seit dem Ende des ersten Jahrzehnts dieses Jahrtausends verstärkte Bemühungen in Richtung einer Forschung auf akademischem Niveau zu verzeichnen sind (vgl. Hill, 2014). Der aktuelle Trend zur „Verwissenschaftlichung der Kulturellen Bildung“ (ebd.) resultiert daraus, dass die Kulturpädagogik, die sich seit den 1970er Jahren fast ausschließlich auf den außerschulischen Bereich konzentrierte, in den letzten 20 Jahren ins „Herz der ‚neuen‘ Schule“ expandiert (Fink et al., 2012, S. 9). Damit ist in erster Linie gemeint, dass Künstler*innen und Kulturvermittler*innen (vorrangig im Rahmen von Ganztagsangeboten und/oder Projekttagen) verstärkt Workshops an Schulen anbieten. In Folge dessen gerät die Kulturpädagogik in den Sog der „evidenzbasierten Bildungspolitik“, was zu einem steigenden Bedarf an „belastbarem Wissen“ über entsprechende Vorgänge und damit ebenfalls an ihrer Erforschung führt (Fuchs, 2016). Da alle in der Praxis tätigen Personen ständig dem Druck ausgesetzt sind, zwecks der Rechtfertigung der Finanzierung ihrer Projekte deren „Wirksamkeit“ unter Beweis zu stellen, wird dabei „von der Wissenschaft (...) verlangt, dass sie genau diese Wirkungsnachweise erbringt“ (Fink et al., 2012, S. 12; vgl. Fuchs, 2014, S. 90ff.). Ihre „legitimatorische Rolle“ erfüllt die Forschung auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung größtenteils durch die Darstellung von ‚Best Practice‘-Beispielen, die „von den Erfolgen künstlerisch-educativer Prozesse“ zeugen (Chrusciel, 2015, S. 2).

Der vorliegende Artikel basiert auf meiner langjährigen Zusammenarbeit mit verschiedenen Medienkünstler*innen, die im Rahmen eines von mir abgehaltenen Schulunterrichts Vermittlungsprojekte anboten, die ich wissenschaftlich begleitete. Die gerade angesprochene Problematik trat spätestens ab dem Zeitpunkt deutlich zutage, als sich aus dieser Kooperation ein drittmittelfinanziertes Forschungsvorhaben mit einem relativ hohen Budget entwickelte. Das warf unweigerlich die Frage auf, wie ich in den Berichten dazu das, was ich als ‚Legitimierungsfalle‘ empfand, umgehen könnte, ohne „Loyalitätskonflikte gegenüber den in der Praxis tätigen Akteuren“ (Nüsken, 2009 nach Hill, 2014) in Kauf nehmen zu müssen. Im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit dieser Frage wurde mir bewusst, dass dahinter eine viel grundlegendere stand – jene danach, wie Forschungsprojekte zu konzipieren und durchzuführen wären, bei denen die Anliegen der Praxis und wissenschaftliche Zielsetzungen möglichst gleichwertig Berücksichtigung finden würden. Als zusätzlicher Fokus kam aufgrund der engen Zusammenarbeit mit Künstler*innen die Frage hinzu, wie kreative Vorgänge produktiv in wissenschaftliche Erkundungsprozesse einbezogen werden könnten.

Die (im Verlauf der Verfassung einer Habilitationsschrift vorgenommenen) Recherchen nach passenden Untersuchungsmethoden führten immer wieder zu ein und derselben Quelle: zur Wissenschaftstheorie des Pragmatismus. Diese Konzeption sowie darauf aufbauende Ansätze – und hier vorrangig Zugänge der (ersten und zweiten) ‚Chicagoer Schule‘ – werden in zahlreichen Publikationen zu unterschiedlichsten aktuellen Verfahren der qualitativen an der Praxis ausgerichteten Sozialforschung als Ursprungskonzepte hervorgehoben (siehe u. a.

Reichertz, 2016, S. 9f., S. 15f.; Bohnsack, 2014, S. 149f., S. 215ff.; Nohl, 2010a; Strübing, 2008a, S. 8ff., S. 37ff.).

2 Pragmatistische Praxisforschung

In diesem Abschnitt werden die zentralen Aspekte der pragmatistischen Wissenschaftstheorie zusammengefasst, wobei eine Konzentration auf die Positionen von Charles Sanders Peirce und John Dewey erfolgt. Darauf aufbauend zeige ich auf, was ich davon im Hinblick auf die Konzeption einer *Pragmatistischen Praxisforschung* ableite, wobei ich in erster Linie der Frage nachgehe, wie entsprechende Zugänge für die Auswertung qualitativen Datenmaterials zum Einsatz kommen können.

2.1 Pragmatistische Wissenschaftstheorie nach Peirce

Die zwei zentralen Säulen, auf denen die hier behandelte Erkenntnistheorie beruht, lassen sich von den wichtigsten Positionierungen des US-amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce (1839-1914) ableiten, der als „Vater des Pragmatismus“ (Viola, 2018, S. 2) gilt. Die erste davon ist in der essentiellen Rolle des Handelns und der Praxis verankert. Das pragmatistische Konzept basiert auf Peirces Annahme, dass „die alleinige Funktion des Denkens darin besteht, Verhaltensweisen des Handelns herzustellen“ (Peirce, 2015a, S. 192) sowie auf seiner Maxime, der zufolge es „keinen Bedeutungsunterschied [gibt], der so fein ist, daß er in etwas anderem als einem möglichen Unterschied in der Praxis bestünde“ (ebd., S. 193). Darauf aufbauend forderte Peirce von der Wissenschaft, Verfahren zur Überwindung konkreter, aus der Lebenswelt der Menschen entspringender Handlungsprobleme zu entwickeln sowie einzusetzen (vgl. Reichertz, 2013, S. 42, S. 140). Die zweite entsprechende Säule wird als „Gebot der Offenheit“ bezeichnet (Langner-Pitschmann, 2018, S. 23) bzw. mit dem Begriff der Kontingenz gefasst (Festl, 2018, S. 65). Dahinter steht das Postulat, dass die „willkürliche Heterogenität (...) der Zug des Universums ist, der am sichtbarsten und charakteristischsten ist“ (Peirce, 2015b, S. 271f.). Davon leitete Peirce ab, dass nicht der Zufall einer Rechtfertigung bedarf, sondern im Gegenteil „Gleichförmigkeiten (...) genau die Art von Fakten [darstellen], über die Rechenschaft abgelegt werden muss“ (ebd., S. 171; vgl. ebd., S. 283). Hinsichtlich der Forschung resultiert daraus eine Konzentration auf „Abweichungen von etablierten Regelmäßigkeiten, die für gewöhnlich als Messfehler abgetan werden“ (Festl, 2018, S. 65).

Letzteres hängt eng mit den beiden für die pragmatistische Wissenschaftstheorie prägenden Leitgedanken von Peirce zusammen: Erstens korrespondiert das mit seiner Ansicht, dass der Ausgangspunkt jeder Erkundung in den Widersprüchen und Unvereinbarkeiten besteht, die die Menschen zwischen ihren (theoretischen) Vorannahmen und der konkreten Realität erleben. Forschungsprozesse starten für ihn immer mit „Erfahrungen der ‚Kollision‘, in denen Erwartungen durchkreuzt (...) oder Überraschungen erlebt werden“ (Volbers, 2018, S. 74; siehe auch Reichertz, 2013, S. 141ff.; Joas, 1996, S. 190) – mit einem Gefühl, das Peirce folgenderweise umschreibt: “It is the sense that something has hit me or that I am hitting something; (...) the sense of a collision or clash” (Peirce, 1992a, S. 233). Zweitens entspricht das dem Abduktionskonzept, mit dem Peirce – neben der Deduktion und der Induktion – eine dritte Art des wissenschaftlichen Schlussfolgerns einführte, die auf einer spontanen

Eingebung in Form einer „blitzartigen Einsicht“ basiert (Reichertz, 2013, S. 14).¹ Diese zweite Leitidee ist unmittelbar an die erste gekoppelt. Denn die Abduktion ist (nur) dann „gefordert, wenn man mit dem Wissen, das man hat, nicht weiterkommt, weil man für etwas Problematisches *keine* entsprechende Erklärung oder Regel findet. Deshalb muss man etwas Neues erfinden, welches das Unverständliche verständlich macht“ (ebd., S. 18 / Herv. im Original) bzw. „das Überraschende an den Fakten beseitigt“ (ebd., S. 130). Während also der – aus dem „Outward Clash“ (Peirce, 1992a, S. 233) resultierende – Zweifel an den eigenen Überzeugungen Peirce zufolge am Anfang jedes Forschungsprozesses steht (Peirce, 2015c, S. 157), bildet für ihn der abduktive Schluss im Sinne einer „erklärenden Hypothese“, die zur „Vermeidung jeder Überraschung“ führt (Peirce, 2015d, S. 409), das zentrale Ziel jeglicher wissenschaftlichen Tätigkeit. Die Abduktion stellt seiner Ansicht nach sogar den einzigen Weg dar, um neue Erkenntnisse zu generieren und somit zu neuen Überzeugungen zu gelangen (ebd., S. 394, S. 400).



Abb. 1: Ausgangspunkt und Ziel der Forschung nach Peirce (1992a, S. 233; 2015c, S. 157; 2015d, S. 394, S. 400, S. 409)

Der herausragende und in den letzten Jahrzehnten (wieder) zunehmend steigende Stellenwert von Peirces Postulaten für den wissenschaftstheoretischen Diskurs ist damit erklärbar, dass er die affektiven und damit einhergehend kreativen Facetten der Forschung in den Fokus rückte. Hinsichtlich der ‚Gefühle der Kollision‘ ist es offensichtlich, dass es sich dabei um keine reflexiven Vorgänge handelt. Aber auch Abduktionen vollziehen sich Peirce zufolge „in einem völlig unkontrollierbaren Teil des Verstandes“ (Reichertz, 2013, S. 99) und stellen insofern „sub-bewusste Prozesse, die sich unwillkürlich ereignen“ dar (ebd., S. 89). Damit modellierte Peirce die „nicht-sprachliche ‚Ordnung‘“ nicht einfach als mit sprachbasierten Zugängen gleichwertig (vgl. ebd., S. 25ff., S. 78). Vielmehr priorisierte er das Nondiskursive gegenüber dem Diskursiven, indem er „jede Möglichkeit eines bewussten und kontrollierbaren Kalküls zur Erlangung neuer Erkenntnis“ verneinte (ebd., S. 99).

2.2 Forschung/Inquiry nach Dewey

John Dewey (1859-1952) knüpfte zwar an Peirce an, entwickelte aber manche seiner Konzepte weiter, während er von anderen seiner Vorstellungen stark abwich. Auf der allgemeinen Ebene kann der zentrale Unterschied zwischen Deweys Standpunkten und jenen von Peirce mit dem Ausdruck „Philosophie der Demokratie“ gefasst werden, unter dem Joas (2000) die

¹ Ausführlich zum Thema ‚abduktive Blitze‘ siehe Reichertz, 2013, S. 23ff.

Positionierungen Deweys zu unterschiedlichsten Themengebieten subsumiert (vgl. Langer-Pitschmann, 2018, S. 21ff.; Oelkers, 2009, S. 10, S. 137ff.).² Auf Deweys Überlegungen hinsichtlich der Forschung wirkte sich sein egalitäres Denken u. a. dahingehend aus, dass er in seinem Spätwerk *Logic. The Theory of Inquiry* die Gleichwertigkeit alltäglicher Erkundungen sowie des „common sense“ mit wissenschaftlichen Zugängen postulierte (Dewey, 1938, S. 69ff.; Dewey, 2002, S. 80ff.) und davon ausgehend für ein grundlegendes Überdenken dessen plädierte, was mit dem Begriff der Logik zu implizieren sei (siehe Dewey, 1938, S. 81ff., S. 114ff.; Dewey, 2002, S. 104ff., S. 143ff.). Es wäre jedoch ein (häufig zu beobachtendes) gravierendes Missverständnis, von derartigen Forderungen eine Vernachlässigung intellektueller Faktoren abzuleiten und Dewey auf die unreflektierte Handlungsorientierung zu reduzieren. Das wird nicht zuletzt am fünfstufigen Inquiry-Modell erkennbar, das er im Rahmen mehrerer Veröffentlichungen über einen Zeitraum von ca. 30 Jahren ausdifferenzierte.

Darin kommen die beiden von Peirce als zentral erachteten Aspekte als erste und dritte Stufe vor. Deweys Formulierungen hinsichtlich des Ausgangspunktes jeder Forschung weisen dabei große Ähnlichkeiten zu jenen von Peirce auf. U. a. betont er bei der Beschreibung der ersten Phase seines Modells, dass jede (sowohl alltägliche als auch akademische) Erkundung mit einer vagen Empfindung von etwas Unerwartetem, Seltsamem und Befremdlichem beginnt (Dewey, 1910, S. 74) – einer gefühlten Schwierigkeit (ebd., S. 72), die dazu führt, dass Menschen „voller Zweifel“ sind (Dewey, 2002, S. 132). Ein solcher „aus realen Ursachen“ entstehender Zustand sei „präkognitiv“ und ihm würde „nichts Intellektuelles“ anhaften (ebd., S. 134). Den Begriff Abduktion benutzt Dewey zwar nie, sondern spricht (bei der Behandlung der dritten Etappe des Inquiry-Modells) von „gedankliche[n] Anregungen als Suggestionen“ (ebd., S. 137) im Sinne erster Vorschläge möglicher Lösungen (Dewey, 1910, S. 72). Die Parallelen zu Peirces Zugang werden aber daran deutlich, dass Deweys Ansicht nach derartige Erkenntnisse spekulativ und waghalsig sind (ebd., S. 75). Sie „entstehen einfach, blitzen auf, fallen uns ein“ und besitzen „keinerlei logischen Status“ (Dewey, 2002, S. 137f.). Strübing (2008a, S. 42) zufolge knüpft Dewey mit seinem Suggestionenbegriff – Analog zu Peirces Abduktionskonzept – an der pragmatistischen Vorstellung vom „Problemlösen (...) als kreative[n] Prozess“ an.

Diese *affektiv-kreative* Achse kombiniert Dewey im Rahmen seines Inquiry-Schemas mit einer weiteren Ebene, bei der er *reflexiv-(selbst-)kritische* Komponenten der Forschung hervorhebt. Die zweite Stufe des Modells, die den Empfindungen der Schwierigkeiten und Zweifel folgt, besteht darin, zu erkennen, dass hinter derartigen Gefühlen ein Problem steht und es zu lokalisieren sowie einzugrenzen (vgl. Dewey, 1910, S. 72; Dewey, 2002, S. 134), wobei Dewey (2002, S. 135) betont, dass „ein gut gestelltes Problem schon halb gelöst sei“. An die (bereits behandelte) dritte Stufe des Entwurfs erster spekulativer Vorschläge zur Behebung der Schwierigkeit schließt als vierter Schritt die Präzisierung und Weiterentwicklung entsprechender Annahmen an. Im Zuge dessen ist es Dewey zufolge notwendig, sich auf der reflexiven bzw. argumentativen Ebene ihrer potenziellen Implikationen für die Praxis bewusst zu werden (Dewey, 1910, S. 72, S. 75f.). Dabei sei die Antwort auf die Frage, ob die Idee „ein Experiment anregen und lenken kann“ ausschlaggebend dafür, „ob die Hypothese akzeptiert oder verworfen werden sollte“ (Dewey, 2002, S. 139). Da im Verlauf einer derartigen (selbst-)kritischen Revision häufig Schwierigkeiten empfunden und Zweifel erlebt werden, woraufhin der Prozess bei der ersten Stufe von Neuem beginnt, wird Deweys Inquiry-Schema als ein

² Oelkers zufolge waren Peirce und (sein Zeitgenosse) James im Gegensatz zu Dewey (und seinem Kollegen Mead) „Ostküsten-Aristokraten mit einem gänzlich anderen Blick auf die Welt“ (Oelkers, 2009, S. 10; zu darauf basierenden Konflikten zwischen Dewey und Peirce siehe ebd., S. 175ff.).

„iterativ-zyklisches Modell des Problemlösens“ bezeichnet (Strübing, 2008b, S. 298; zur Betrachtung von Inquiry als „seriellen“ Vorgang siehe auch Dewey, 2002, S. 141f.).

Im Endeffekt strebt das Modell auf die fünfte Stufe zu, bei der es darum geht, eine Hypothese mit „operationale[m] Charakter“ zu entwickeln (Dewey, 2002, S. 140). Dewey bezeichnet mit diesem Begriff „Vorschläge und Pläne, um auf existierende Bedingungen einzuwirken, um neue Tatsachen ans Licht zu bringen und alle ausgewählten Tatsachen in ein kohärentes Ganzes zu fügen“ (ebd., S. 140f.). Essentiell ist, dass solche Hypothesen nicht auf der Ebene abstrakter Überlegungen verharren dürfen, sondern insofern „funktional“ sein müssen, als sie zu konkreten Handlungen in Form der Durchführung von praktischen Experimenten und/oder Beobachtungen anregen (ebd., S. 140ff.; Dewey, 1910, S. 77f.). Damit steht die letzte Etappe der Inquiry am Schnittpunkt zwischen den affektiv-kreativen und reflexiv-(selbst-)kritischen Achsen des Modells und vereint folglich ebenso aktionsorientierte mit analytischen Aspekten der Forschung.

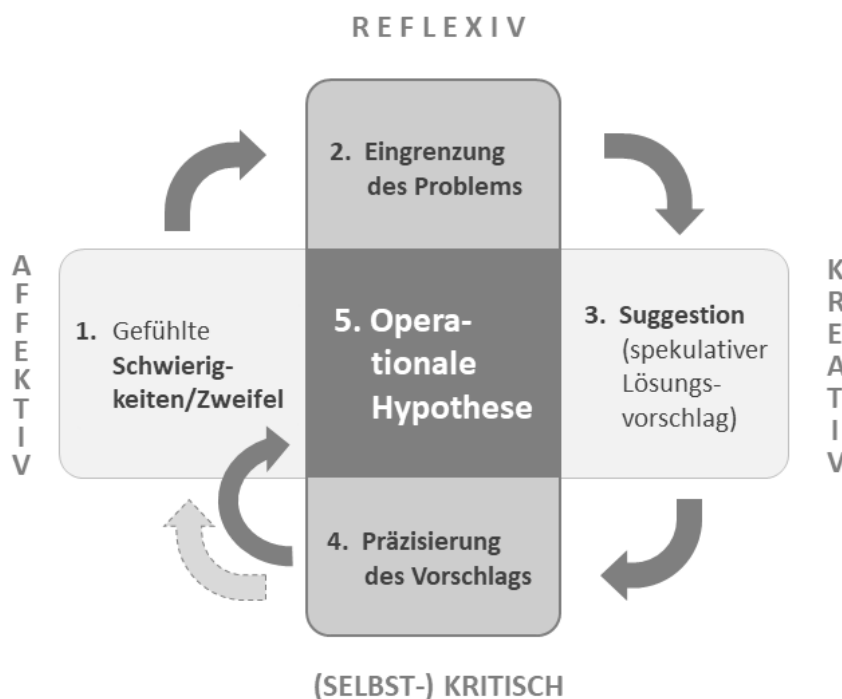


Abb. 2: Inquiry-Modell zusammengefasst nach Dewey, 2002, S. 132ff; Dewey, 1910, S. 72ff.

2.3 Umsetzungszugänge im Rahmen besprochener Studien³

In den Erhebungsphasen der in der Folge beschriebenen Studien spielten die gerade dargestellten Überlegungen kaum eine Rolle und auch grundsätzlich war die ‚Feldarbeit‘ (wenn überhaupt) höchstens indirekt von meiner Auseinandersetzung mit dem Pragmatismus beeinflusst – über den Umweg der Haltungen, mit denen ich an die Beratungs- und Reflexionsgespräche mit den Leiter*innen der von mir begleiteten Projekte heranging. Die Rahmenmethodologie, die in diesen Etappen zum Einsatz kam, war *Design-Based Research* (DBR) – ein Verfahren, dessen Vertreter*innen sich immer wieder auf den Pragmatismus als ein

³ Im vorliegenden Artikel steht jene Studie im Vordergrund, die im Abschnitt 3 ausführlich besprochen wird. Ähnliche Verfahren kamen jedoch ebenfalls im zweiten Forschungsprojekt zum Einsatz, welches im Abschnitt 4 angesprochen wird.

zugrundeliegendes Paradigma berufen (Ørngreen, 2015, S. 24; siehe auch Anderson & Shattuck, 2012, S. 20; Reinmann, 2018, S. 20, S. 97f., S. 105f.). Im Verlauf der Praxissetappen bemühte ich mich gemeinsam mit den involvierten Künstler*innen darum, folgende drei zentrale Anforderungen des DBR zu erfüllen: erstens Durchführung von Maßnahmen in möglichst authentischen Settings, zweitens Entwicklung neuer Praxiszugänge für das jeweilige Vorhaben und drittens Weiterentwicklung solcher Ansätze im Zuge von – auf Zwischenreflexionen basierenden – Iterationen (zur Bedeutung dieser Faktoren für DBR siehe DBR-Collective, 2003; Reinmann, 2005; Euler & Sloane, 2014).

Die Vertiefung in die pragmatistische Wissenschaftstheorie setzte erst als Resultat meiner Recherchen nach passenden Auswertungszugängen für die erhobenen Materialien ein, wobei die entsprechenden Nachforschungen beträchtlich davon erschwert waren, dass im Rahmen des DBR-Diskurses aufgrund der Offenheit der Methodologie sämtliche (auch qualitative) standardisierte Analyseverfahren auf Ablehnung stoßen (vgl. Jahn, 2014, S. 3f.). Retrospektiv betrachtet, machte ich bei dieser Suche einen Inquiry-Prozess durch, dessen fünfter Stufe ich mich erst dann annäherte, als ich meine – zuvor sehr intensiven aber erfolglosen – Versuche aufgab, derzeit etablierte Auswertungsansätze qualitativer Sozialforschung zu nutzen, und mich stattdessen für einen Rückgriff auf ‚basale‘ pragmatistische Zugänge entschied. Um deren Quintessenz für mich klarer zu fassen, entwarf ich ein komprimiertes Inquiry-Schema, mit dem ich die (meiner Ansicht nach) zentrale Stoßrichtung dieser Methodologie auf die folgende knappe Formel brachte: Ausgehend von einer ‚realen‘ Erfahrung der Kollision, die bisherige Überzeugungen radikal in Frage stellt, soll mit Hilfe mehrfacher Wechsel zwischen Phasen kreativer Experimente und Etappen der kritischen Reflexion eine Hypothese entwickelt werden, die sowohl neue Denkhorizonte erschließt als auch (und vorrangig) neue Handlungsoptionen eröffnet (ausführlich siehe Pasuchin, S. 370ff.).⁴

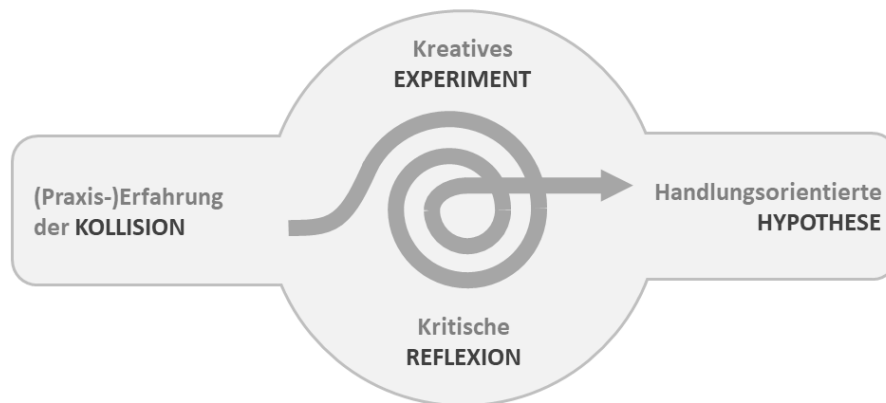


Abb. 3: *Komprimiertes Modell Pragmatistischer Praxisforschung (Weiterentwicklung von Pasuchin, 2021a, S. 371)*

Die essentielle Frage bestand für mich darin, wie der Kreislauf vom kreativen Experiment und kritischer Reflexion konkret vonstattengehen soll bzw. ‚operationalisiert‘ werden kann.

⁴ Bei dieser Formulierung wird bewusst auf den (innerhalb des pragmatistischen Diskurses in diesem Kontext häufig verwendeten) Begriff ‚Problem‘ im Sinne einer negativ empfundenen Situation verzichtet. Denn ‚Erfahrungen der Kollision‘ können – wie an den im Abschnitt 3.2. beschriebenen Prozessen zu sehen sein wird – durchaus auch aus positiv konnotierten überraschenden Erlebnissen resultieren.

Als erste und wichtigste entsprechende Anregung diente mir eine Aussage von Dewey, die Joas – auf dem Umschlag seines Buches *Kreativität des Handelns* (hier nach 1996) – folgenderweise paraphrasiert wiedergibt: “Creativity is our great need, but criticism, self-criticism is the way to release it.” Davon habe ich für mich die Notwendigkeit eines beharrlichen Hinterfragens des für die jeweils bearbeitete Thematik relevanten aktuellen Forschungsstandes bzw. etablierter Lehrmeinungen sowie v. a. der eigenen Vor- und Zwischenannahmen abgeleitet. Dabei geht es nicht lediglich um eine prinzipielle Haltung, sondern tatsächlich um eine Methode, bei der die möglicherweise kritisch zu betrachtenden Aspekte einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht (wie oft üblich) erst im Rahmen des Schlussabschnitts der darauf bezogenen Veröffentlichung kurz ‚angerissen‘ werden, sondern Kritik und vorrangig Selbstkritik einen integralen Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses bildet.

Die nächsten beiden Verfahren basieren auf elementaren bzw. grundlegenden Zugängen der qualitativen Sozialforschung, die in ihren Grundformen bereits innerhalb der (maßgeblich von Dewey beeinflussten) ‚Chicagoer Schule‘ intensiv zum Einsatz kamen (siehe Bohnsack, 2014, S. 216f.; Nohl, 2010a). Der erste davon besteht in kontrastierenden Gegenüberstellungen von Einzelfällen, die darauf abzielen, „hinter der Gleichartigkeit oder Andersartigkeit der untersuchten Vorkommnisse (...) ein Konzept zu fassen, das das Wesentliche des untersuchten Phänomens (...) herausstellt“ (Strübing, 2008b, S. 283; vgl. Nohl, 2010b, S. 101). Der zweite entsprechende Ansatz beruht auf der Triangulation unterschiedlicher Perspektiven und Sichtweisen, die Flick (2010, S. 162) zufolge „besonders aufschlussreich [ist], wenn sie zu divergenten Ergebnissen (...) führt, die nach neuen Erklärungen (für die Divergenz) verlangen“. Die Anwendung beider Instrumente wurde erstens durch die – von DBR abgeleiteten – iterativen Anlagen der in den nächsten Abschnitten beschriebenen Studien erleichtert, da mehrmalige Realisierungen einzelner Ansätze unter ähnlichen Rahmenbedingungen untersucht werden konnten. Zweitens kam dem (v. a. im Hinblick auf das zweite, im Abschnitt 4 angesprochene Forschungsprojekt) die Möglichkeit zugute, sehr unterschiedliche Zugänge miteinander zu vergleichen und damit voneinander stark abweichende Konzepte kontrastierend gegenüberzustellen.

3 Kreative Kollisionen

Die gerade dargelegten wissenschaftstheoretischen Erkundungs- und Entdeckungsvorgänge fanden im Verlauf der Arbeit an der Habilitationsschrift ‚Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung‘ statt (Band I – Pasuchin, 2021a / Band II – Pasuchin, 2021b). In diesem Abschnitt wird zuerst die Anlage der Feldphase jener Studie beschrieben, auf der sie basiert, worauf die Besprechung der Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden folgt. Danach wird jene Workshopreihe dargestellt, die im Zentrum der Auswertung stand. Von den dabei erfahrenen Überraschungen ausgehend zeige ich anschließend jene Kollisionen mit meinen eigenen Vorannahmen und mit zentralen Postulaten des kultur- und medienpädagogischen Diskurses auf, die für mich im Zuge der Beobachtungen und Analysen erkennbar wurden. Darauf aufbauend schlage ich eine handlungsorientierte Hypothese vor und weise auf ihre möglichen praktischen Konsequenzen hin.

3.1 Anlage, Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden

Die Erhebungsphase der in Folge dargestellten Workshopreihe fand im Rahmen eines auf drei Jahre (Anfang 2015 bis Ende 2017) anberaumten explorativ angelegten Forschungsvorhabens statt, das ich in Kooperation mit einem lokalen Netzwerk von Medienkünstler*innen durchführte. In dieses Vorhaben waren insgesamt fünf verschiedene Schüler*innen-Gruppen eingebunden, die das (Wahlpflicht-)Fach ‚Kreative Mediengestaltung‘ besuchten, welches von mir konzipiert wurde und das ich seit vielen Jahren in der 7. und 8. Schulstufe einer städtischen Haupt- bzw. Mittelschule lehre (je zwei Unterrichtseinheiten in der Woche, Altersgruppe 12-15, Gruppengröße 10-15). Die einzigen Vorgaben, die die insgesamt sieben involvierten Kunstschaffenden erhielten, bestanden darin, dass ihr jeweiliger Workshop sich über mehrere Wochen und somit Doppelstunden zu erstrecken hatte und dabei technische Werkzeuge zum Einsatz kommen mussten. Die Art und Intensität dieses Einsatzes genauso wie die ästhetische Orientierung der Projekte und ihre unterrichtsmethodische Gestaltung standen ihren Leiter*innen völlig frei. Die Offenheit der Gesamtanlage zielte – in Übereinstimmung mit dem pragmatistischen Zugang – darauf ab, Überraschendes zu entdecken und entsprechende Aspekte als Ausgangspunkte für vertiefende Analysen zu nutzen.

Damit ging auch die Anwendung vielfältiger Erhebungsinstrumente einher. Der Schwerpunkt lag auf Videografien (möglichst) aller Prozesse, die im Verlauf des Unterrichts zu verzeichnen waren. Zusätzlich wurden schriftliche Befragungen aller beteiligten Jugendlichen und Gruppendiskussionen sowie Leitfadeninterviews mit ausgewählten Schüler*innen durchgeführt. Die Einbindung der involvierten Künstler*innen in die sozialwissenschaftliche Untersuchung fand über dokumentierte Besprechungen statt. Im Vorfeld ihrer einzelnen Workshops gaben sie jeweils ein Interview, in dem sie ihre Pläne für die Gestaltung ihrer Interventionen darstellten, von ihren Motivationen, Zielen und Erwartungshaltungen erzählten und auf Wunsch von mir beraten wurden. Solche Beratungen erfolgten auch immer wieder im Verlauf der Projekte, wobei es zumeist um die Suche nach Lösungen für gerade akute Praxisprobleme ging.⁵ Zum Abschluss jedes Workshops wurde ein Reflexionsgespräch geführt, bei dem die Kunstschaffenden vorrangig dazu befragt wurden, inwiefern sich ihrer Ansicht nach die zu Beginn gesteckten Ziele erreichen ließen und ob bzw. inwieweit sich ihre Erwartungen erfüllt hatten. Bei Projekten, die wiederholt wurden, erfolgte dabei auch eine Beratung im Hinblick darauf, welche Modifikationen der Ansätze auf den Ebenen der Ästhetik, Vermittlungsmethodik, Gliederung und Organisation von Vorteil sein könnten.

Aufgrund der explorativen Anlage des Forschungsvorhabens war die (parallel zur Erhebungsphase begonnene und ab Herbst 2017 intensiv betriebene) Aufbereitung der Daten höchst aufwändig. Sie bestand in ‚dichten Beschreibungen‘, bei deren Erstellung ich zunächst Hinweisen aus dem Umfeld von DBR folgte, wonach sich die Praxisforschung als eine „narrative“ Forschungskonzeption versteht“, die darauf ausgerichtet sei, „eine ‚Geschichte‘ zu erzählen und zu begründen“ (Moser, 2018, S. 470). Die Abhandlung umfasste nicht nur die Darstellung aller verzeichneten Vorgänge (u. a. auf Basis von Transkripten der Videografien), sondern ebenso die Beleuchtung der Hintergründe sowie Rahmenbedingungen der Arbeit. Die sehr umfangreichen Verschriftlichungen kodierte ich unter Berücksichtigung vielfältiger Blickwinkel und komprimierte sie ausgehend davon in mehreren Durchläufen auf einen ‚publizierbaren‘ Umfang.

⁵ Diese Besprechungen fanden zumeist spontan statt und wurden deswegen nicht aufgezeichnet. Ich führte dazu jedoch ein Forschungstagebuch, in das ich auch weitere Vorkommnisse eintrug, die anders nicht dokumentiert werden konnten.

3.2 Workshopreihe ‚Unsere Welt der Geräusche‘

Im Verlauf der Erhebungsphase waren die größten Überraschungen im Zuge der Workshops von Stefan Luft⁶ zu erleben, weswegen dieses Projekt (als einziges innerhalb des Vorhabens) insgesamt dreimal abgehalten wurde und folglich ins Zentrum der Aufbereitungen sowie Auswertungen rückte. Seine Workshopreihe betitelte Luft mit *Unsere Welt der Geräusche*. Dabei ging es um die Durchführung von Klangexperimenten mit diversen (Alltags-)Materialien, die mit unterschiedlichen Mikrofonen verstärkt wurden und mit denen die Jugendlichen in der Art eines ‚Geräuschorchesters‘ miteinander musizierten. Daraufhin ließ der Künstler die Schüler*innen mithilfe der Kombination der Aufzeichnungen solcher Prozesse ‚Minutenstücke‘ am Computer gestalten. Als Vor- und Zusatzübungen forderte er die Beteiligten unter anderem auf, im Unterrichtsraum still sitzend auf die Umgebung zu lauschen und das Gehörte grafisch zu notieren, sich gegenseitig nur unter Einsatz ihrer Hände Klangverläufe an der Grenze des Hörbaren vorzuführen (Übung ‚Hand als Musikinstrument‘) oder Umweltsounds im Umfeld der Schule aufzunehmen, auf deren Basis sie ‚Geräusche-Landkarten‘ von ihrem Viertel zeichnen sollten. Im Hinblick auf derartige Zugänge stellte er mehrere Beispiele sowohl klanglicher als auch visueller Umsetzungen von Künstler*innen aus dem Bereich der Avantgarde vor – mit einem Schwerpunkt auf Arbeiten von John Cage. Des Weiteren flocht er immer wieder Hintergrundinformationen über psycho-akustische Phänomene und Tontechnik ein.

In Anbetracht des Forschungsstandes zu kulturpädagogischen Themen wies Lufts Ansatz aus drei Gründen enormes ‚Kollisionspotenzial‘ auf: Erstens, weil er gar nichts mit der ‚Kindzentrierung‘ sowie der Bemühung „die Schüler dort ‚abzuholen‘, wo sie stehen“ (Biburger et al., 2009, S. 278) zu tun hatte, die im Rahmen des einschlägigen Diskurses häufig als essenzielle Faktoren für das Gelingen entsprechender Vorhaben betrachtet werden (Zacharias, 2001, S. 64ff., S. 72). Zweitens – und mit Ersterem aufs Engste zusammenhängend – deswegen, weil er auf einer vollkommenen Ignoranz der zeitgenössischen Abgrenzung dieses Bereichs von der Hochkultur basierte. Als ob das noch nicht genügen würde, knüpfte der Künstler drittens über weite Strecken an Ausdrucksformen der avantgardistischen Kunst des 20. Jahrhunderts an, die Bourdieu zufolge (mit dessen Postulaten die genannte Abgrenzung vorrangig fundiert wird) im Kontrast zu allem steht, womit sich „die ‚gewöhnlichen‘ Menschen in ihrem ‚gewöhnlichen‘ Dasein herumschlagen“ (Bourdieu, 2014, S. 23).

Vor diesem Hintergrund war es nicht im Geringsten verwunderlich, dass die Jugendlichen, die am ersten Durchgang beteiligt waren, auf Lufts Zugang von Anfang an fast durchgehend ablehnend reagierten, wobei einige von ihnen gleich zu Beginn und andere im weiteren Verlauf die Mitwirkung am Projekt verweigerten. Eine Schülerin meldete im Zuge der Reflexionen zurück, dass der Workshop das Langweiligste war, was sie jemals erleben musste, während eine andere mit der Äußerung auffiel, dass diese Erfahrung für sie so schlimm wie ein Weltuntergang gewesen sei. Überraschend war jedoch, dass vor allem beim zweiten Durchlauf (und über weite Strecken ebenfalls beim dritten) bei den Mitgliedern der anderen Gruppen Reaktionen zu verzeichnen waren, die nicht nur als Anzeichen großen Interesses und Engagements, sondern sogar als Begeisterung gedeutet werden können. Unter anderem machten sie bei den Übungen mit höchster Konzentration und teilweise Enthusiasmus mit (wobei hier jene Aufgabe, die als ‚Hand als Musikinstrument‘ benannt wurde, auf besonders positive Resonanz stieß), musizierten offensichtlich fasziniert beim ‚Geräuschorchester‘ miteinander und gestalteten ihre eigenen ‚Minutenstücke‘ zumeist sehr fokussiert, wonach sie ihre Arbeitsergebnisse oft mit sichtlichem Stolz vorführten (und dafür viel Lob von den Kolleg*innen

⁶ Der Name des Künstlers ist anonymisiert.

erhielten). Auch fielen sowohl die schriftlichen als auch mündlichen Rückmeldungen der Schüler*innen zu den letzten beiden Projekten von Luft größtenteils äußerst positiv und manche sogar überschwänglich aus. Dabei gaben fast alle nicht nur an, von diesen und ihrem Leiter begeistert zu sein, sondern bei den Workshops auch viel Neues und Spannendes erfahren bzw. gelernt zu haben.

3.3 Kollisionen mit den Vorannahmen des Autors und Lehrmeinungen

Derartige Reaktionen und Feedbacks verursachten bei mir massive ‚Kollisionserfahrungen‘. Schließlich widersprachen sie den meisten meiner Vorannahmen bezüglich dessen, wie Maßnahmen Kultureller Bildung zu gestalten seien – erst recht, wenn sie im so genannten ‚Hauptschulmilieu‘ durchgeführt werden. Da meine Ausgangshypothesen auf etablierten Lehrmeinungen basierten, zwang mich das zu einer kritischen Revision der einschlägigen Literatur, wobei ich mich nicht nur auf Veröffentlichungen zur Kulturpädagogik, sondern ebenfalls auf Publikationen zu jenem – der Kulturellen Bildung nahestehenden – Gebiet der (Handlungsorientierten) Medienpädagogik konzentrierte, in dem die kreative Projektarbeit eine zentrale Rolle spielt.

Als wichtigsten problematischen Punkt lokalisierte ich den – im entsprechenden Diskurs weit verbreiteten – Dualismus zwischen intrinsischem und extrinsischem Interesse, wobei erstere Motivationsart im Feld der Kulturellen Bildung als eine „dem Subjekt entspringende Beschäftigung mit einem Gegenstand“ definiert und als „stärkste Antriebsfeder“ betrachtet wird (BKJ, 2013). Im Gleichklang dazu postuliert der bedeutende Medienpädagoge Dieter Baacke, dass es bei Projekten in diesem Bereich um die „Freisetzung intrinsischer Motivation“ ginge, die „in der Sache selbst“ liege und „damit auch ins Zentrum kindlicher Selbstbestimmung quasi automatisch zurück[falle]“ (Baacke, 1999, S. 91). Zur Untermauerung seiner Argumentation beruft sich Baacke intensiv auf Dewey, den er auch in die Nähe der ‚Child Centered Education‘ bringt (vgl. Baacke, 1999, S. 90) – eine Zuordnung, die ebenso die allgemeinpädagogische akademische Diskussion lange Zeit prägte (kritisch dazu siehe Knoll, 2011, S. 145f., S. 170ff.; Oelkers, 2009, S. 156ff.).

Welch ein gravierendes Missverständnis von Deweys Positionen das ist und hier v. a. wie unzulässig es ist, Dewey – wie es z. B. der Lernpsychologe Hans Aebli (vgl. 2006, S. 333) tut – als denjenigen zu bezeichnen, von dem die strikte Unterscheidung zwischen intrinsischem und extrinsischem Interesse stammt, wird nicht zuletzt bei der Lektüre von *Democracy and Education* überdeutlich (siehe u. a. Dewey, 1930, S. 293ff., S. 306ff., S. 340ff., S. 388ff., S. 402ff.). Knapp zusammengefasst, sieht Dewey im gegenseitigen Ausspielen beider Interessensarten und der Priorisierung ‚innerer‘ Motivationen gegenüber den ‚äußeren‘ ein (im wahrsten Sinne des Wortes) antikes Konzept, das bereits im griechischen Altertum dazu diente, die Abgrenzung der oberen Schichten von den unteren und damit die Unterdrückung sowie Ausbeutung der Massen durch die Eliten zu legitimieren. Die Übernahme und Fortführung dieses Denkens wäre Dewey zufolge für zahlreiche gesellschaftliche Probleme verantwortlich und würde eines der größten Hindernisse auf dem Weg zur Demokratie darstellen.

Das Einnehmen einer derartigen Perspektive ließ mich zahlreiche zentrale Postulate sowohl des kultur- als auch des (handlungsorientierten) medienpädagogischen Diskurses kritisch hinterfragen und dekonstruieren – angefangen mit Positionierungen zu Fragen rund um Partizipation bzw. Teilhabe, über Verheißungen des Aufkommens einer ‚Neuen Lernkultur‘, bis hin zu Forderungen nach der Ausrichtung der Maßnahmen an der Alltags- und Lebenswelt

der Adressat*innen (siehe u. a. Pasuchin, 2021b, S. 211ff.). Davon ausgehend entwarf ich ‚spekulative‘ Vorschläge dazu, wie das, was mich bei der Beobachtung von mir begleiteter Workshops überraschte, erklärt werden könnte und analysierte die erhobenen Daten von solchen Perspektiven aus. Da bei den Versuchen einer praxisbezogenen Konkretisierung derartiger ‚Suggestionen‘ immer wieder massive (Selbst-)Zweifel auftauchten, startete der Vorgang mehrmals von Neuem.

3.4 Handlungsorientierte Hypothese

Die Entwicklung einer ‚operationalen‘, handlungsorientierten Hypothese im Sinne der letzten Stufe des Inquiry-Modells schien mir erst ganz am Schluss des (mehr als drei Jahre einnehmenden) Prozesses der Verfassung der Habilitationsschrift zu gelingen. Sie basierte darauf, dass ich im Zuge der Arbeit dem Verständnis einer Aussage von Dewey näherkam, die mich bis dato zutiefst befremdete – jener, dass schmerzhaft erlebte Erfahrungen genossen werden können, wenn mit ihnen nachhaltige Erfahrungen verbunden sind (vgl. Dewey, 1980, S. 41). Meiner Interpretation zufolge hat das weder etwas mit Masochismus noch mit dem (meiner Ansicht nach im Hinblick auf die Pädagogik zu abstrakten) Gedankenkonstrukt der dialektischen Einheit von Gegensätzen zu tun. Vielmehr geht es hierbei genau um jene ‚Kollisionswahrnehmungen‘, die vom pragmatistischen Standpunkt aus Initialzündungen sämtlicher – sowohl wissenschaftlicher als auch alltäglicher – Erkundungs- und Forschungsprozesse bilden. Solche Erfahrungen können im Falle, dass Menschen sich darauf einlassen, zur Erweiterung persönlicher Denk- und Handlungsperspektiven führen, wobei gerade Letzteres höchst positive Emotionen auszulösen vermag. Derartige ‚kreative Kollisionen‘ weisen folglich zwei interdependente ‚Seiten einer Medaille‘ auf: Die Konfrontation und mit ihr (potenzielle) Widerstände sowie Konflikte sind dabei untrennbar mit der Faszination und insofern (potenziell) mit Freude und Genuss verknüpft.



Abb. 4: Zwei Seiten ‚kreativer Kollisionen‘ (Pasuchin, 2021b, S. 242)

Darauf, bewusst Risiken auf sich zu nehmen, zielt meiner Auslegung zufolge die angeführte Aussage Deweys ab. Denn jenem Satz, in dem er über das Genießen von Kämpfen und Konflikten spricht, stellt er (ausnahmsweise) das Postulat eines scharfen Dualismus voran: „Maturation and fixation are polar opposites“ (ebd., S. 41). D. h., dass es ihm in diesem Kontext um die Abwehr des Stillstandes zugunsten einer „Rekonstruktion“ geht, die schmerzhaft sein kann (vgl. ebd.). Das Schmerzhafte steht dabei jedoch keinesfalls im Fokus, sondern die Weiterentwicklung der Erfahrung, die Dewey mit dem Lernen gleichsetzt – die Umwandlung von Spannungen und Widerständen in eine Bewegung, welche die Denk- und Handlungsräume der Menschen erweitert und es ihnen ermöglicht, (für sie) Neues zu erschaffen (vgl. ebd., S. 56, S. 59f.).

In Bezug auf die Praxis kann davon folgende Empfehlung an Kolleg*innen abgeleitet werden, die im Feld der Kulturellen Bildung (und in nahestehenden Bereichen der Medienpädagogik) tätig sind: Sie sollten sich sowohl bei der Konzeption als auch im Zuge der Durchführung ihrer Projekte immer (wieder) die Frage stellen, welche individuellen Möglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, die Erwartungshaltungen der Mitwirkenden zu durchkreuzen sowie ihre Handlungsroutinen zu durchbrechen und zugleich ihre Neugierde auf Unbekanntes sowie ihre Begeisterung für Fremdes zu wecken. Dabei sollten sie daran anknüpfen, was sie einerseits persönlich – durchaus im Sinne noch unbewältigter Schwierigkeiten – herausfordert und andererseits ihnen selbst Freude bereitet. Denn nur bei der Berücksichtigung beider Seiten ‚kreativer Kollisionen‘ können sie selbst ihre eigenen Horizonte erweitern, was die Grundvoraussetzung dafür bildet, bei anderen Menschen analoge Prozesse zu initiieren.

4 (Selbst-)Kritisches Fazit

Mit Hilfe der hier präsentierten Erkundungsmethode sind keine (wie einleitend erwähnt im Bereich der Forschung zur Kulturellen Bildung häufig angestrebten) ‚Wirkungsnachweise‘ für edukative Interventionen generierbar. Genauso wenig ist damit die (innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung und auch bei DBR oft anvisierte) ‚Optimierung‘ einzelner Vermittlungsmaßnahmen erreichbar. Beide Bestrebungen stellen jedoch insofern keinesfalls Intentionen der *Pragmatistischen Praxisforschung* dar, als Dewey darauf beharrte, dass wissenschaftliche Erkundungen gerade im Edukationssektor über längere Zeiträume in Distanz zu sowie Unabhängigkeit von Verwertungsinteressen stattzufinden haben (vgl. Dewey, 1929, S. 22f.; siehe auch ebd., S. 17ff.). Eventuell ist aber mit diesem Verfahren das erzielbar, was Dewey mit dem Anbieten von „intellectual tools“ implizierte, die von Praktiker*innen genutzt werden könnten, um komplexe Zusammenhänge besser zu verstehen, davon ausgehend mehr Handlungsoptionen zu erkennen und in weiterer Folge flexibler auf spezifische Herausforderungen zu reagieren (vgl. ebd., S. 20f., S. 28ff.).

Um die Chance des Einsatzes solcher Werkzeuge zu erhöhen (oder überhaupt erst zu erhalten), ist von der Perspektive des Pragmatismus aus die Kommunikation von Forschungsergebnissen auf einer möglichst konkreten und ‚praxisnahen‘ Ebene notwendig – schließlich führte Peirce seine pragmatistische Maxime in einem Essay ein, der den Titel „How to Make Our Ideas Clear“ trug (Peirce, 1992b). Das bildet den Grund, warum ich meine aus dem soeben beschriebenen Vorhaben resultierenden Erkenntnisse in Form einer (verhältnismäßig) eindeutigen Empfehlung zusammenfasste. Mit diesem Ansatz geht aber auch eine große Gefahr einher. Sie besteht im potenziellen Missverständnis derartiger Vorschläge als Anweisungen, die für sämtliche Situationen auf dem jeweils bearbeiteten Gebiet Gültigkeit besitzen sollen. Dabei würde aus dem Blick geraten, dass hinter edukativen Maßnahmen häufig sehr unterschiedliche Ziele stehen, die nur unter Anwendung divergierender Methoden zu erreichen sind (zum pragmatistischen Postulat der enormen Interdependenz von Zwecken und Mitteln in edukativen Kontexten siehe Dewey, 1930, S. 193ff.).

Der Frage, welche spezifischen Ziele der praktischen Tätigkeit im Feld der Kulturellen Bildung (an ihren Schnittstellen zur Medienpädagogik) sich unter Einsatz welcher konkreten unterrichtsmethodischen Zugänge am ehesten erreichen lassen, bin ich im Rahmen des in der Einleitung erwähnten drittmittelfinanzierten Forschungsprojektes nachgegangen. Dieses Projekt baute auf der vorhin beschriebenen Studie auf, wobei dessen Feldphase (Herbst 2018 bis Frühjahr 2020) mit der Auswertung der Materialien aus dem gerade beschriebenen Vorhaben zusammenfiel. Im Verlauf der neuen Studie stellte ich den Ansatz von Stefan Luft, den ich

unter dem Begriff der *Erfahrungsorientierung* subsumierte, zwei davon stark abweichenden Zugängen gegenüber – einem, der als *(Kunst-)Werkorientierung* benannt und einem weiteren, der als *Vermittlungsorientierung* bezeichnet wurde. Die zentrale im Zusammenhang der hier behandelten Thematik relevante Erkenntnis bestand darin, dass sich das *erfahrungsorientierte* Konzept vorrangig im Hinblick auf die Erreichung folgender Intentionen als ‚zielführend‘ erwies: Erstens hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Neuem und Fremdem und zweitens bezüglich der Erschließung theoretischer Kenntnisse. Die beiden anderen, damit kontrastierenden Ansätze hatten jedoch offensichtliche Vorteile betreffend weiterer – für die Kulturelle (Medien-)Bildung nicht weniger bedeutsamer – Zielsetzungen. Ausgehend von der *(Kunst-)Werkorientierung* war es meiner Beobachtung zufolge viel besser möglich, die Ideen der Beteiligten zu realisieren und die von ihnen mitgestalteten Produkte öffentlichkeitswirksam zu präsentieren. Der *vermittlungsorientierte* Zugang schien sich hingegen viel eher für den Erwerb sowohl ästhetisch-formaler als auch technischer praktischer Fähigkeiten sowie Fertigkeiten zu eignen und hatte vergleichsweise größere Chancen darauf, von anderen Lehrpersonen bzw. Workshopleiter*innen in anderen Kontexten reproduziert zu werden (Pasuchin, 2022, S. 16ff.). Daraus resultiert, dass die Methode von Stefan Luft keinesfalls – wie es im vorangehenden Abschnitt des vorliegenden Beitrags suggeriert wurde – als eine Art kultur- und medienpädagogischer ‚Königsweg‘ zu betrachten ist.

Das bildet einen Hinweis auf einen Aspekt, der nicht einfach als ein ‚blinder Fleck‘, sondern vielmehr als ein riesiger ‚toter Winkel‘, wenn nicht sogar als ein ‚Tunnelblick‘ der *Pragmatistischen Praxisforschung* angesehen werden kann: Die Ableitung von Hypothesen von einzelnen (Praxis-)Erfahrungen der Kollision zwingt – v. a. aufgrund der Notwendigkeit, sich lange Zeit sehr intensiv mit höchst spezifischen damit zusammenhängenden Problemen auseinanderzusetzen – dazu, das eigene Blickfeld auf einen verhältnismäßig kleinen Ausschnitt der Realität zu verengen und darüber hinausreichende Tatsachen auszublenden. Deswegen ist es essentiell, sich erstens dessen bewusst zu sein, dass so gewonnene Erkenntnisse einen äußerst beschränkten ‚Gültigkeitsradius‘ besitzen und das – bei allem Bedarf nach einer allgemein verständlichen Vermittlung der Ergebnisse – auch deutlich zu kommunizieren. Zweitens ist immer zu bedenken, dass das Ziel der *Pragmatistischen Praxisforschung* keineswegs im Offerieren abschließender Wahrheiten, sondern im Verursachen neuer ‚Kollisionserfahrungen‘ besteht, die weitere Inquiry-Prozesse anstoßen.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (2006). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in educational research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Baacke, D. (1999). Projekte als Formen der Medienarbeit. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (86–93). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Biburger, T., Wenzlik, A., & Hill, B. (2009). Konturen künstlerisch-pädagogischer Lernkultur. In T. Biburger & A. Wenzlik (Hrsg.), *„Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“*. *Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen* (S. 275–289). München: kopead.
- BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.). (2013). *Kulturelle Schulentwicklung / Glossar > Kulturpädagogische Bildungsprinzipien*. www.bkj.de/kooperationen-bildungsland-schaften/kulturelle-schulentwicklung/glossar/kulturpaedagogische-bildungsprinzipien.html [13.04.2019].

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chrusciel, A. (2015). *Praxisforschung als Perspektive für die Qualifizierung von Kulturagentinnen*. http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/Akademie%20Modul%209/Praxisforschung_Akademiemodul%209.pdf [09.01.2022].
- DBR-Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (2002). *Logik. Theorie der Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2014). Editorial. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 5–11). Stuttgart: Franz Steiner.
- Festl, M. G. (2018). Kontingenz und Kreativität. In M. G. Festl (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus* (S. 65–73). Stuttgart: Metzler.
- Fink, T., Hill, B., Reinwand-Weiss, V.-I., & Wenzlik, A. (2012). Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand-Weiss & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 9–19). München: kopaed.
- Flick, U. (2010). Triangulation. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 161–162). Köln: Böhlau.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*. München: kopaed.
- Fuchs, M. (2014). Wirkungsdiskurse in der Kulturellen Bildung in Deutschland. In G. Hamer (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 87–98). München: kopaed.
- Fuchs, M. (2016). „Wissen, was wirkt“ - Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. www.kubi-online.de/artikel/wissen-was-wirkt-anmerkungen-zur-evidenzbasierten-bildungspolitik-bereich-kulturellen [15.02.2022].
- Hill, B. (2014). *Fallverstehen – Praxisforschung – Handlungsforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung*. www.kubi-online.de/artikel/fallverstehen-praxisforschung-handlungsforschung-drei-sozialwissenschaftlich-begrundete [6.01.2022].
- Jahn, D. (2014). *Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung*. www.fbzhl.fau.de/files/2014/06/artikel_jahn_wue_1-2014_sc1.pdf [16.02.2022].
- Joas, H. (Hrsg.). (2000). *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knoll, M. (2011). *Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Langner-Pitschmann, A. (2018). John Dewey. In M. G. Festl (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus* (S. 18–26). Stuttgart: Metzler.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Moser, H. (2018). Praxisforschung – eine Forschungskonzeption mit Zukunft. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik* (Band 2) (S. 449–478). München: kopaed.
- Nohl, A.-M. (2010a). Pragmatismus. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 135–136). Köln: Böhlau.
- Nohl, A.-M. (2010b). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 100–101). Köln: Böhlau.
- Oelkers, J. (2009). *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Ørngreen, R. (2015). Reflections on Design-Based Research in Online Educational and Competence Development Projects. In J. Abdelnour Nocera, B. R. Barricelli, A. Lopes, P. Campos & T. Clemmensen (Hrsg.), *Human Work Interaction Design. Work Analysis and Interaction Design Methods for Pervasive and Smart Workplaces* (S. 20–38). Heidelberg: Springer.
- Pasuchin, I. (2021a). *Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Eine pragmatistische Design-Based Research Studie*. Band I – Theorie und Methoden. München: kopaed. <https://doi.org/g3wd>
- Pasuchin, I. (2021b). *Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Eine pragmatistische Design-Based Research Studie*. Band II – Empirie. München: kopaed. <https://doi.org/g3wf>
- Pasuchin, I. (2022). *Erfahrungs-, (Kunst-)Werk- und Vermittlungsorientierung. Konkrete Zugänge zum medien- und kulturpädagogischen Projektunterricht im empirischen Vergleich*. MedienPädagogik (Occasional Papers). <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.02.08.X>
- Peirce, C. S. (1992a). An American Plato: Review of Royce's Religious Aspect of Philosophy. In N. Houser & C. Kloesel (Hrsg.), *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Volume 1 (1867-1893) (p. 229–241). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1992a). How to Make Our Ideas Clear. In N. Houser & C. Kloesel (Hrsg.), *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Volume 1 (1867-1893) (p. 124–141). Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (2015a). Wie unsere Ideen zu klären sind. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 182–223). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (2015b). Die Architektonik von Theorien. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 266–287). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (2015c): Die Festlegung einer Überzeugung. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 149–181). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (2015d). Aus den Pragmatismus-Vorlesungen. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 337–426). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2013). *Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: VS.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Wiesbaden: VS.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr- Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research (DBR)*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf [16.02.2022].
- Strübing, J. (2008a). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Strübing, J. (2008b). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 279–311). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Viola, T. (2018). Charles Sanders Peirce. In M. G. Festl (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus* (S. 2–9). Stuttgart: Metzler.
- Volbers, J. (2018). Erfahrung. In M. G. Festl (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus* (S. 74–80). Stuttgart: Metzler.
- Zacharias, W. (2001). *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.