

Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung

von **Anna Chrusciel**

Erscheinungsjahr: 2017

Peer Reviewed

Stichwörter:

Deutungsmacht | Diskursanalyse | hegemonialer Diskurs | institutionskritische Kunstvermittlung | postkoloniale Perspektive | Wirkungsanalyse | Wirkungsbehauptungen | Wirkungsforschung | Erkenntnisproduktion | Wirkungs- und Transferforschung

Abstract

Der Beitrag schlägt einen diskursanalytisch informierten Umgang mit der Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung vor. Wie ließe sich aus einer machtkritischen, postkolonialen Perspektive über Wirkungen von künstlerisch-educativen Projekten nachdenken? Welche Fragen müsste Wirkungsforschung in dieser Perspektive stellen? Und welche Erkenntnisse würde sie produzieren?

Einleitung

Ich arbeite seit 2009 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin für das Institute for Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste. Hier forschen wir an der Schnittstelle von Bildung und Künsten in einer dezidiert machtkritischen, postkolonialen und migrationspädagogischen Perspektive. Ein wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit ist es, die Selbstverständnisse Kultureller Bildung zu befragen. Die Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung gehört zu jenen Selbstverständnissen des Feldes, die mir dabei immer wieder begegnen: Projektinitiator*innen, Fördergeber*innen und Programmleiter*innen fragen in Auftragsforschungen oder Evaluationen nach Möglichkeiten, die Wirkungen ihrer Initiativen zu erforschen und bestenfalls nachzuweisen. Darüber hinaus habe ich mich im Rahmen meiner eigenen Forschungen mit den Wirkungsdiskursen Kultureller Bildung befasst. Mein Verhältnis zu der Wirkungsfrage ist ein Ambivalentes. Ich möchte daher meinen Beitrag dafür nutzen, zu einigen Verkomplizierungen im Nachdenken über Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung beizutragen.

Seit etwa 20 Jahren befindet sich das Feld der Kulturellen Bildung in Deutschland im kontinuierlichen Aufschwung und differenziert sich aus. Dies zeichnet sich an den stetig steigenden Investitionen von Seiten öffentlicher wie privater Fördergeber*innen ab, wie sich exemplarisch an folgenden Beispielen zeigen lässt: der Projektfonds Kulturelle Bildung Berlin, das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kultur macht stark“, das Format „KulturTagJahr“ der Altana Kulturstiftung, das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ der Stiftung Mercator und Bundeskulturstiftung. Gleichzeitig manifestiert sich ein fortlaufendes Interesse an der Erforschung der Wirkungen solcher Projekte. Als Beispiel dieser Entwicklung kann der „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ genannt werden, ein Projekt des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e.V., gefördert durch die Stiftung Mercator, der 2015 startete und sechs Studien zu Wirkungen Kultureller Bildung finanziert. Erwähnt werden kann ebenfalls die 2015 eingerichtete neue Fördersparte zur Forschung Kultureller Bildung auf bundesweiter Ebene, angesiedelt beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – wo Wirkungsforschung als einer von vier Schwerpunkten der Förderung ausgewiesen ist.

Dass Kultureller Bildung fortlaufend Wirkungen zugesprochen werden, lässt sich vor allem, aber nicht nur in Verlautbarungen auf kultur- und förderpolitischer Ebene zeigen. So hieß es bereits 1977 im Modellprogramm „Künstler und Schüler“, das vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBW) ins Leben gerufen wurde, wie folgt: „[Künstler*innen] können Freude und Frohsinn in die Schule bringen und entlasten unsere Kinder etwas von dem Schulstreß; sie geben Kindern Anstöße und Anregungen zu eigenem kreativen und spontanen Tun.“ (BMBW 1978: 4)

Auch wenn sich Sprache, Begrifflichkeiten und Fokusse der gewünschten Wirkungsanliegen stetig verändern, bleibt Kulturelle Bildung mit dem Wunsch verbunden, Veränderungen in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen zu initiieren, wie an den folgenden Auszügen exemplarisch deutlich wird: „Die Kunst spielt für die kulturelle Bildung nach Auffassung der Bundesregierung eine besondere, wichtige Rolle. Die in der Kunst mögliche ästhetische Wahrnehmung und Veränderung und die darin liegenden Produktivkräfte wirken einer sich ausbreitenden Gewaltbereitschaft entgegen und tragen zur Sinnfindung bei.“ (Deutscher Bundestag 1994: 2)

Spätestens 2006 wird die Debatte um die Potenziale Kultureller Bildung im Rahmen einer gemeinsamen Strategie der Kulturellen Bildung mit der UNESCO Initiative „Road Map for Art Education“ auf eine internationale Ebene gebracht: „In einer Welt, die mit zahlreichen neuen globalen Problemen konfrontiert ist, sind Kreativität, Imaginationsfähigkeit und geistige Flexibilität grundlegende Kompetenzen. Gerade solche Fähigkeiten können durch Kulturelle Bildung (Arts Education) entwickelt werden. Die künstlerische oder kulturelle Bildung ist daher ebenso wichtig wie die Entwicklung technologischer und wissenschaftlicher Fähigkeiten.“ (UNESCO: 2006)

Für den deutschen Kontext schreibt die Enquete Kommission in Deutschland im Jahr 2007 über die Funktionen Kultureller Bildung: Die Kulturelle Bildung solle „grundlegende Fähigkeiten ermöglichen und emotionale Stabilität zu erleichtern“. Sie sei „für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen unverzichtbar.“ (Deutscher Bundestag 2007: 379) Im Jahr 2010 stellt die Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung fest: Kulturelle Bildung „vermittelt Schlüsselkompetenzen für den Arbeitsmarkt.“ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2010) Und die Kultusministerkonferenz definiert 2013: „Sie [die Kulturelle Bildung] verbessert die Bedingungen für eine gelingende Bildungsbiografie und

ermöglicht den Erwerb kognitiver und kreativer Kompetenzen.“ (Kultusministerkonferenz 2007) 2010 ist Mareike Elbertzhagen diesen verschiedenen Argumenten in ihrer Diplomarbeit an der Universität Hildesheim nachgegangen und hat sie systematisiert. Insgesamt 125 unterschiedliche Argumente wurden von ihr identifiziert (Elbertzhagen 2010).

Heute etabliert sich zunehmend eine kritische Distanz gegenüber solchen pauschalen Wirkungsbehauptungen. Kulturelle Bildung will nicht (mehr) als Allheilmittel verstanden werden. Dies findet zum Beispiel Ausdruck in dem vom Rat für Kulturelle Bildung 2013 herausgegebenen Positionspapier „Alles immer gut – Mythen Kultureller Bildung“. Es zeigt sich aber auch in einer Ausdifferenzierung von Forschungszugängen, wie sie in dem vorliegenden Band versammelt sind und auf der 7. Tagung des Forschungsnetzwerks Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel im Oktober 2016 vorgestellt wurden.

Trotz bestehender Skepsis bleibt die Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung virulent. Dies hat auch mit den Bedingungen des Felds zu tun, welches trotz anhaltender Konjunktur, prekär finanziert ist. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Tatsache, dass es sich bei Fördermaßnahmen Kultureller Bildung in der Regel nicht um langfristig angelegte, strukturelle Investitionen handelt, sondern um zeitlich limitierte Projekte, Fördertöpfe oder mehrjährige Programme, die zunächst als Modellvorhaben oder Pilotprojekte initiiert werden und als Versuchsanordnungen angelegt sind, die einen Nachweis darüber erbringen sollen, dass sich weitere Investitionen lohnen. Sie sollen außerdem Gelingensbedingungen für tragfähige Transfermöglichkeiten im Sinne der Wirksamkeit formulieren. Entsprechend ist die Frage nach den Wirkungen meistens auch eng mit Legitimationsansprüchen und Transferanliegen verbunden.

1. Von der (Un)-Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung

Wirkung wird im Alltagsgebrauch als Effekt einer bestimmten Ursache verstanden. Enthalten ist darin immer auch eine zeitliche Abfolge: A bewirkt B. Damit liegt der Idee von Wirkung zunächst einmal das Prinzip der Kausalität zugrunde. Sind mehrere Variablen im Spiel, sprechen wir nicht mehr von Kausalität, sondern von Korrelation. Für Wirkungsforschung ergeben sich daraus zwei Bedingungen:

1. Um von Kausalität zu sprechen, müssten wir in der Lage sein, die Initiative als Ursache von anderen Variablen zu unterscheiden.
2. Wir müssten auch jene Wirkungen als beobachtbare Phänomene unterscheiden können, die durch diese Initiative ausgelöst wurden.

Führen wir uns Projekte Kultureller Bildung vor Augen, sind in der Regel sehr viele Variablen gleichzeitig im Spiel. Empirisch-analytische Wirkungsanalysen versuchen, die Vielzahl der Variablen, die an künstlerisch-educativen Prozessen beteiligt sind zu berücksichtigen und mittels verschiedener Methoden zu analysieren. Ein gängiges Verfahren, das vor allem auch die Transferforschung nutzt, ist die Arbeit mit Kontrollgruppen. D.h. eine Gruppe erfährt Maßnahmen Kultureller Bildung, eine andere, die Kontrollgruppe, nicht. Nach bestimmten zeitlichen Abschnitten werden die Gruppen hinsichtlich der angestrebten Bildungswirkungen miteinander verglichen. Solche vergleichenden Untersuchungen liefern allerdings kaum eindeutige oder aussagekräftige Ergebnisse. Dies hat verschiedene Gründe:

Soziale Systeme, wie z.B. Lerngruppen, lassen sich nur schwer von anderen Einflussfaktoren isolieren. Auch wenn Randbedingungen mittels komplexer statistischer Verfahren in die Analysen einbezogen werden

können, ziehen diese Forschungen zahlreiche methodische Probleme nach sich. Christian Rittelmeyer lieferte 2014 in seinem Forschungsüberblick über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten einen guten Überblick über die Methodenprobleme und Herausforderungen von evidenzbasierten Forschungen. Dennoch bleibt er ein Verfechter von empirisch-statistischen Forschungen um „überindividuelle Wirkungshypothesen zu begründen“ (Rittelmeyer 2014). Er plädiert für komplexere Forschungen, die weitere Variablen wie biografische Vorerfahrungen oder die Qualitätsunterschiede der Programme, die untersucht werden, einbeziehen. In seinen Analysen kritisiert Rittelmeyer vor allem die Arbeit mit „ungeklärten Begriffen des Ästhetischen und Künstlerischen“ (ebd.: 24) und stellt die Frage, was eigentlich in Programmen Kultureller Bildung, die hinsichtlich ihrer Transferwirkungen untersucht werden, passiert: Was wird gemacht? Welches Verständnis von Kultureller Bildung, von Künsten, von Ästhetischen Prozessen liegt diesen Programmen zugrunde? Insgesamt, und damit schließt seine Kritik auch an jene von Rubén Gaztambide-Fernández (siehe Gaztambide-Fernández 2017) an, finden die Kontexte, in denen sich die Forschung ereignet, bislang zu wenig Beachtung.

Darüber hinaus erweist sich auch die Untersuchung von Effekten bestimmter künstlerisch-educativer Arrangements als schwierig, da die künstlerischen Settings selbst nur eine Variable darstellen, die wiederum mit anderen in Wechselwirkung steht und so der „Output“ nicht eindeutig dem sogenannten „Input“ zuzuschreiben ist.

Die hier exemplarisch angeführten Kritikpunkte konzentrieren sich vor allem auf grundsätzliche strukturelle und methodische Probleme einer fundierten empirisch-basierten Wirkungsforschung. Mich allerdings interessiert ein anderer Aspekt, der bislang nur wenig Beachtung in der Diskussion um Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung findet. Es geht um die Frage nach der Konstruktion von Wirkungen, die als Kategorien dieser Forschung wirksam werden. „Positive Wirkungen“ – ob sie als „Zuwachs an Intelligenzleistungen“, „Weiterentwicklung der emotionalen Intelligenz“, oder als „Persönlichkeitsentwicklung“ auftauchen – stellen selbst Konstruktionen dar, die für die Empirie operationalisiert werden. Es müssen also Indikatoren entwickelt werden, die es ermöglichen, diese Wirkungen mit beobachtbaren Tatbeständen in Beziehung zu setzen, um sie empirisch erfassbar zu machen. Ingeborg Schüßler beschreibt die damit verbundene Problematik für die Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. „Die Operationalisierung von ‚Lernerfolg‘ wird über eine beobachtbare Verhaltensänderung im späteren Anwendungskontext allerdings problematisch, wenn nicht gleichzeitig die Deutungen und Bewertungen durch die Beteiligten mit analysiert werden (Schüßler 2012: 57).“

Damit beschreibt Schüßler eine aus meiner Sicht zentrale Problematik „objektiver Kriterien“. Wenn beispielsweise Schüler*innen, wie ich es im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ erlebt habe, Widerstand leisten und gegen ein partizipativ angelegtes Theaterprojekt opponieren, ist dies als Scheitern einzustufen? (Vgl. Kalaitzis 2015). Oder kann dies auch als Ausdruck dafür gelesen werden, dass die Schüler*innen selbstbestimmt entschieden haben, dass sie ein anderes Verständnis von Theater oder Partizipation haben und in der Lage sind, sich für ihre Interessen einzusetzen? Wie wäre folglich die Wirkung eines solchen Theaterprojekts zu untersuchen und zu beschreiben? Dies hängt von den vorab definierten Kriterien bzw. Indikatoren ab. Wenn der Indikator „Selbstbestimmung“ wäre, würde das Ergebnis deutlich anders ausfallen, als wenn die Indikatoren „Akzeptanz und Mitmachen“ gewählt würden. Schüßler beschreibt dieses Phänomen anhand des „Drop-Out-Indikators“: „Wenn beispielsweise ein Teilnehmer nach einem halben Kurs aussteigt, ist das ein Misserfolg (für wen?). Oder ist das ein Zeichen, dass er/sie

selbständig entschieden hat, dass das selbst gesetzte Lernziel erreicht ist?“ (Schübler 2012: 57).

Oft aber bilden sogenannte „objektive Kriterien“ die Indikatoren in Forschungszusammenhängen – allerdings in der Regel ohne zu ergründen, in welchem Verhältnis diese zu den Konzepten und Selbstwahrnehmungen der Beforschten stehen. Dies lässt sich exemplarisch am Beispiel einer der sechs Studien, die im Forschungsfonds Kulturelle Bildung gefördert werden, verdeutlichen. Das Projekt „KuBiK 5 – Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr“ untersucht den „mediierenden Effekt kultureller Bildungsangebote auf Kreativität bei Schülerinnen und Schülern (Stichprobengröße rund 1000) im fünften Schuljahr (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2017; 66 ff.) Ohne Einzelheiten über die Studie zu kennen, lassen sich darin sogenannte „objektive Kriterien“ vermuten. So ist beispielsweise nicht davon auszugehen, dass „Kreativität“ darin individuell operationalisiert wird, sondern bei einer Stichprobe von 1000 Schüler*innen mit Indikatoren gearbeitet wird, die auf normativen, d.h. von den Forscher*innen vorab definierten Kreativitätskonzepten basieren. Darüber hinaus wäre zu fragen, inwiefern der Indikator „Kreativität“ überhaupt relevant für Schüler*innen des 5. Schuljahres ist. Oder inwiefern sich die Vorstellungen von Kreativität der Schüler*innen sich mit jenen der Forscher*innen decken?

2. Erkenntnisproduktion einer diskursanalytischen Perspektive auf die Wirkungsfragen Kultureller Bildung

„Diskurs“ in der Diskursanalyse geht über die allgemeine Verwendung des Begriffs hinaus, mit der oft nur der sprachliche Anteil von Kommunikation gemeint ist. In Anlehnung an den Soziologen Michel Foucault werden als Diskurs alle Äusserungen gefasst, die in einer gegebenen Gesellschaft als selbstverständlich wahrgenommen werden und dadurch ihre „Realität“ ausmachen (vgl. Keller 2011). Dies schließt neben der sprachlichen Kommunikation alle Praktiken ein, die über das Sprechen hinausgehen. Gleichwohl kommt der Sprache in der Diskursanalyse eine herausragende Bedeutung bei. Foucault begreift Sprachverwendung als sozialen Akt der Wirklichkeitskonstruktion. Dabei geht es nicht darum, Aussagen auf die Intentionen individueller Sprecher*innen zurückzuführen, sondern sie als Phänomene zu begreifen, die durch institutionell stabilisierte Regeln und Ordnungen der Diskurse geformt werden (ebd.: 127). So geht es bei der Beschreibung eines diskursiven Ereignisses allen voran um die Frage: „Wie kommt es, dass eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (Foucault 2008: 501). Bezogen auf die Frage nach der Konstruktion von Forschungskriterien und -indikatoren, wäre zu fragen, warum jenes Kriterium anlegt wurde und kein anderes an dessen Stelle.

Wenn wir dies allgemeiner auf die Frage nach den Wirkungen Kultureller Bildung beziehen, so könnten damit jene immer wiederkehrenden Behauptungen gemeint sein, die zum Selbstverständnis des Felds und seiner Akteur*innen gehören. Sie tauchen an unterschiedlichen Stellen auf: In Fachtexten, in Reden von Politiker*innen, in politischen Papieren, in Förderprogrammen und ihren Titeln, in Projektanträgen und eben auch in Forschungssettings. Als illustrative Beispiele seien hier einige Titel aktueller Förderinitiativen Kultureller Bildung aufgezählt, die dies verdeutlichen:

- „Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, seit 2013, zweite Runde: 2018 – 2022)
- „Kultur öffnet Welten“ (Initiative, gefördert von der [Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien](#))

- „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Bundeskulturstiftung, Stiftung Mercator)

Die Diskursanalyse eignet sich als Instrumentarium, jene Konventionen, die die Wirklichkeit des Feldes Kultureller Bildung herstellen, zu erkennen, sie „zu ‚entzaubern‘ und als konstruierte – und damit auch anders mögliche – zu entdecken“ (Keller 1997: 328). Diese Strukturen herauszuarbeiten und zu analysieren ist Ziel der Analyse. Sie nimmt die symbolischen Ordnungen, dominanten Sprachregelungen und Darstellungskonventionen in den Blick.

Methodisch ist die Diskursanalyse als Sammelbegriff für verschiedene disziplinäre Ansätze zu begreifen, die sich vor allem in den Sozial-, Geschichts- und Sprachwissenschaften wiederfinden. Von der linguistisch fundierten Diskursforschung, die als breites interdisziplinäres Feld der Gesprächs- und Textanalyse im Sinne der „Sprachgebrauchsforschung“ zu verstehen ist, über wissenssoziologische Ansätze (vgl. Keller 2011), die historische Diskursanalyse (vgl. Sarasin 2003) bis hin zur kritischen Diskursanalyse (vgl. Jäger 2009 und Link 1993), die sich selbst als engagierte Forschung begreift – um nur einige der zentralen Strömungen zu nennen (vgl. Keller 2011: 99f). Gemein ist diesen Forschungsperspektiven, dass sie Diskursanalyse nicht als Methode anwenden, sondern als einen „breiten Gegenstandsbereich, ein Untersuchungsprogramm“ (ebd.: 325) betrachten. Oder wie es der Historiker Philipp Sarasin formuliert: „Diskursanalyse beziehungsweise Diskurstheorie [ist] keine Methode, die man ‚lernen‘ könnte, sondern sie erscheint mir eher als eine theoretische, vielleicht sogar philosophische Haltung.“ (Sarasin 2003: 8)

Das Fehlen einer Methodik der Diskursanalyse ist für Forscher*innen herausfordernd. Damit zusammen hängen Probleme zu bestimmen, was eigentlich als Diskurs im Kontext der eigenen Fragestellung zu gelten habe, wie man den Diskurs bzw. seine Elemente als Forscher*in findet oder nach welchen Kriterien zu entscheiden sei, wo der Diskurs beginnt oder endet. Trotz der Vielfalt diskursanalytischer Fragestellungen und Vorgehensweisen gibt es aus den unterschiedlichen Disziplinen immer wieder Bemühungen, einzelne Schritte der diskursanalytischen Forschung zu beschreiben. Eine Darstellung möglicher Untersuchungsschritte bietet beispielsweise Achim Landwehr für die historische Diskursanalyse, die auch Hilfestellung für andere Untersuchungsschwerpunkte bieten kann (vgl. Landwehr 2011: 100-131).

Für die Forschung in der Kulturellen Bildung findet die Diskursanalyse bislang noch wenig Anwendung. Einige Promotionen in dieser Perspektive entstehen derzeit im Doktoratsprogramm des Institutes for Art Education. Das Institut Art Education (IAE) kooperiert mit der Abteilung für [Kunst und kommunikative Praxis am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung](#) der Universität für Angewandte Kunst Wien („Die Angewandte“) und dem [Lehr- und Forschungsbereich Kunst • Vermittlung • Bildung](#) am Kulturwissenschaftlichen Institut für Kunst und Visuelle Kultur der Carl-von-Ossietsky-Universität Oldenburg bei der Entwicklung des Forschungsfeldes Art Education im Sinne von schulischer und außerschulischer Kunstvermittlung. (vgl. <https://www.zhdk.ch/doktoratsprogramm-966>)

Eine diskursanalytische Auseinandersetzung zu den Wirkungen Kultureller Bildung ist mir bislang nicht bekannt. Sie könnte aber für die Wirkungsfrage einen Paradigmenwechsel einleiten. Nicht mehr die Effekte der künstlerisch-educativen Projekte, ob bezogen auf die Individuen, Institutionen oder auf gesellschaftliche Herausforderungen, würden im Fokus stehen, sondern die Wirkmächtigkeit der Wirkungsfrage selbst.

3. Wirkungsdiskurse wirken

Die Intention etwas zu bewirken hat mit dem Wunsch nach Veränderung zu tun. Welche Veränderungen zu welcher Zeit gewünscht sind und wer die Adressat*innen dieser Veränderungen sind, hat wiederum mit Macht und mit Deutungshoheiten zu tun. Es handelt sich bei der Festlegung auf das, was eine „legitime Wirkung“ ist, immer auch um einen normativen Prozess, der mit hegemonialen Vorstellungen und Werten sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammenhängt. Auch Forschung hat mit Macht zu tun, denn sie produziert Wissen, welches gesellschaftlich durch die Wissenschaftsinstitutionen legitimiert ist. In einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Forschung aber geraten die Bedingungen unter denen dieses „Wissen“ hervorgebracht wird in den Blick. Es wird anerkannt, dass jede Äusserung immer von einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit gemacht wird – wir sprechen dann von der Bedingtheit von Forschung. In einer solchen Perspektive würde es eben nicht darum gehen, die richtige Methode zu finden, um den „Wirkungen Kultureller Bildung“ auf die Spur zu kommen, sondern darum, die Bedingungen, unter denen Wirkungen konstruiert, bewertet, gemessen und geordnet werden, ebenfalls zu analysieren:

- Was ist für wen eine erstrebenswerte Wirkung?
- Wer definiert diese?
- Und welche Ideen und Vorstellungen von Wirkungen setzen sich im Diskurs durch und warum?
- Welche verbleiben an den Rändern?
- Welche tauchen gar nicht auf?
- Und welche Forschungspraxen und -ansätze resultieren daraus?

Betrachten wir beispielsweise Adressierungspolitiken der Wirkungsintentionen Kultureller Bildung der letzten 40 Jahre, zeigt sich folgendes: In den 80er Jahren waren es unter anderem die „Ausländerkinder und Aussiedlerkinder“. In den 90er Jahren „sozio-ökonomisch Benachteiligte“. Aus ihnen wurden „Bildungsferne“ und später „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Heute verschiebt sich der Fokus auf „Geflüchtete“.

Während sich die Sprache und die Gruppierungen verändern und den jeweiligen gesellschaftlichen Realitäten anpassen, bleibt der darin eingeschriebene Gestus erhalten. Kulturelle Bildung wird hier allem voran als Instrument zur Bearbeitung und Befriedung sozialer Spannungen entworfen, vornehmlich, indem sie die Subjekte der Bildung zu „besseren und gebildeteren“ machen will – sie „zivilisiert“.

„„Gebildet sein“ ist im übrigen keine absolute, sondern eine relativ zu den lebensweltlichen Bezügen des Menschen zu bestimmende Größe.“ schreibt Karl Ermert in seiner Einleitung zur Kulturellen Bildung bei der Bundeszentrale für politische Bildung (Ermert 2009). Dennoch existiert eine hegemoniale Vorstellung von „gebildet sein“, die mit bestimmten Werten und Menschenbildern einhergeht, die wiederum eng verwoben sind mit dem, was Gaztambide-Fernández (2017) in seinem Beitrag, als die in Kulturelle Bildung eingeschriebene koloniale Geschichte Europas beschreibt. Auch wenn die explizite Adressierung marginalisierter Gruppen durch Kulturelle Bildung dem grundsätzlichen Wunsch entspringt, Teilhabe und damit gesellschaftliche Veränderungen zu ermöglichen, bleibt darin eine Festschreibung und Identifizierung der Adressierten als „Andere“ und eben nicht als „Gleiche“ enthalten. Problematisch daran ist, dass jene, die adressiert werden, als defizitär entworfen werden. Die Anpassungsleistung wird darin von den Individuen erwartet und konzentriert sich nicht auf die gesellschaftlichen Strukturen. Was in Projekten

Kultureller Bildung bereits wirkungsmächtig ist, potenziert sich bei der Frage nach ihren Wirkungen, denn hier geht es explizit darum, jene Veränderungen im Sinne eines Ideals, welches von den „Einen“ für die „Anderen“ entworfen wird zu beobachten, zu beschreiben und im besten Fall nachzuweisen. In dieser Weise haben Wirkungen nicht nur die Funktion, „das Andere“ herzustellen, sondern auch „das Eigene“ als angestrebte Norm zu bestätigen. Sie dienen dazu, das, was als „normal“ und damit erwünscht erscheint, wissenschaftlich zu belegen. Und so geht es schlussendlich auch in der Wirkungsfrage um Ordnungen von Zugehörigkeit.

In einer machtsensiblen Forschungsperspektive würde es nicht mehr darum gehen, marginalisierte Gruppen mit kulturellem Kapital auszustatten und ihnen beispielsweise bessere Chancen im Wettbewerb aktueller gesellschaftlicher Spielregeln zu versprechen. Sondern, es würde darum gehen, an den Spielregeln selbst zu arbeiten. Beide Seiten müssten sich verändern. Dann wäre zu fragen, warum *weiße* Gymnasiast*innen aus bildungsbürgerlichen Milieus nur äußerst selten explizit zu Adressat*innen der Wirkungsanliegen Kultureller Bildung werden? (Anm: Ich schreibe *weiß* in konsequenter Kursiv- und Kleinschreibung in Anlehnung an die von der kritischen Weißseinsforschung (Critical Whiteness) vorgeschlagene Schreibweise und Bezeichnung für eine privilegierte Positionierung innerhalb einer Gesellschaft, „in welcher der Zugang zu Ressourcen unter anderem aufgrund von Hautpigmentierung und Physiognomie erschwert bzw. erleichtert wird – also innerhalb einer rassialisierten Ordnung (Dean 2011).“ Siehe dazu den Glossar von „Zeit für Vermittlung“ unter <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=10&m2=3&lang=d>, Zugriff: 12.03.2017)

Ziel einer solchen Adressierung könnte sein, im Sinne der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Spivak, die eigenen Privilegien zu reflektieren und bestenfalls zu verlernen. (Gayatri Spivak beschreibt Bildung als einen dialektischen Prozess von Lernen und Verlernen. Siehe dazu auch den Text von Maria do Mar Castro Varela: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns Bildung und Postkoloniale Kritik: 2007) In Australien wurde kürzlich ein Schulfach zur Reduzierung von häuslicher Gewalt eingeführt, das unter anderem über die Privilegien des *weißen* Mannes unterrichtet.

Stattdessen aber entwirft Kulturelle Bildung und mit ihr ihre Wirkungsforschung marginalisierte Gruppen immer wieder als bildungsbedürftige Adressat*innen. Sie bilden die Subjekte der „Anderen“, die beforscht werden, weil ihnen ein Bedarf nach Kultureller Bildung attestiert wird. Diese Dynamik spitzt sich in den aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen zu, was sich nicht zuletzt an dem Boom des Integrationsdiskurses zeigt. Die Leitidee der „Integration“ migrantischer Gruppen – allen voran von Geflüchteten – in unserer Gesellschaft ist von einem Anspruch auf Demokratisierung, Bildung und Modernisierung geprägt – auf westlichen Werten beruhende Konzepte. Darin kommt in der Regel das Postulat der Künste, als das „Gute und Schöne“ ebenso zum Ausdruck, wie eine eurozentristische Überlegenheit. Auf diese Weise werden Kontinuitäten sichergestellt, die von dem Status quo ausgehen und damit implizit dafür Sorge tragen, dass sich Machtverhältnisse eben nicht verändern.

Wenn wir also eine Bilanz der Wirkungsweisen Kultureller Bildung der letzten 40 Jahre ziehen müssten, dann würde uns auffallen, dass sich insgesamt wenig verändert hat.

Dies betrifft beispielsweise auch die Zusammensetzung von Entscheidungsmachern im Kulturellen Feld – und hier muss ich bewusst Macher sagen, denn nach wie vor ist die Führungsriege in der Kultur, in Universitäten, in Kulturpolitik und in Stiftungen von Männern dominiert. Im Kontrast dazu ist das Feld der

Kulturellen Bildung stark feminisiert. (Siehe dazu Schulz, Gabriele/ Ries, Carolin/ Zimmermann, Olaf: Frauen in Kultur und Medien (2016). Zwar werden hier keine expliziten Analysen zum Feld Kulturelle Bildung angeführt, dennoch lässt sich aus den vorliegenden Daten die Tendenz von einem überwiegenden Frauenanteil im Mittelbau, im Verhältnis zu den Leitungspositionen aus dieser Untersuchung ableiten.)

Und wenn wir uns vergegenwärtigen, wer über die Hoheit der Wissensproduktion in der Forschung verfügt, so finden sich darin kaum Positionen von People of Colour. Dass diese Positionen im Feld Kultureller Bildung vertreten sind, wurde 2014 beispielhaft an der Debatte um „Mind the Gap / Mind the trap“ in Berlin deutlich, zeigte sich in der Konferenz des Bündnisses kritischer Kulturpraktiker*innen (BKK) „Vernetzt euch!“ im Oktober 2015 in Berlin, auf den Festivals „Interventionen – Diversity in Arts & Education“ der Kulturprojekte Berlin und auch in der Ende 2016 erschienenen Publikation von Maren Ziese und Caroline Gritschke „Geflüchtete und Kulturelle Bildung“ (vgl. Ziese/Gritschke 2016).

Gerade weil Veränderungen sich trotz der zahlreichen, hier nur exemplarisch benannten Aktivitäten und Bündnisse dennoch nur sehr langsam durchsetzen, ist es notwendig, die Funktionen Kultureller Bildung an der Stabilisierung bestehender Verhältnisse, zu befragen. So wie dies beispielsweise von Akteur*innen einer institutionskritischen Kunstvermittlung seit Ende der 90er Jahre eingefordert wird. Um zu verdeutlichen was mit der Beteiligung der Forschung Kultureller Bildung an der Stabilisierung bestehender Verhältnisse gemeint ist, und welchen Erkenntnisgewinn ein Perspektivwechsel beinhalten könnte, möchte ich nachfolgend exemplarisch an Beispielen von Wirkungsforschungen im Bereich Musik zeigen.

Beginnen wir mit einer Wirkung, der allgemeinsprachlich als der „Mozart Effekt“ bezeichnet wird – und der auf der Tagung zu „Mythen von Erkenntnissen?“, auf welcher dieser Beitrag als Vortrag von mir gehalten wurde, von Tobias Fink (so meine Mitschrift seines Eröffnungsbeitrags am 25.10.2016 auf der 7. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung: Von Mythen zu Erkenntnissen?– Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung) als Beispiel „unterkomplexer Wirkungsbeschreibungen“ angeführt wurde. Auch wenn ich grundsätzlich mit Tobias Fink übereinstimme, lässt sich an dem „Mozart Effekt“ aus diskursanalytischer Perspektive etwas verdeutlichen. Der Effekt basiert auf einer Studie, die 1993 in den Staaten durchgeführt wurde. Kurzfristig zeigte sich nach dem Hören einer Mozart-Sonate bei 36 Proband*innen eine positive Wirkung auf die Entwicklung ihres räumlichen Denkvermögens, die durch IQ-Tests gemessen wurde. Obwohl die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse von der Forschungsgruppe selbst angezweifelt wurde, beeinflussten die Ergebnisse dieser Studie die Wahrnehmung der Öffentlichkeit bis hinein in den deutschsprachigen Raum massgeblich. Von 1992 bis 1998 wurden in der umstrittenen Bastian-Studie (vgl. Bastian 2000) die Wirkungen von Musikunterricht auf die kognitiven Fähigkeiten von Grundschulkindern untersucht. Auch hier erwiesen sich die Ergebnisse in der Überprüfung durch eine Folgestudie als nicht haltbar. Bastian untersuchte Berliner Grundschüler*innen mit und ohne zusätzlichen Musikunterricht und testete ihre IQs nach 6 Jahren. Die Kritiken betreffen vor allem die Größe der Kontrollgruppe (Kinder ohne zusätzlichen Musikunterricht) und die Tatsache, dass die anderen Kinder keinen zusätzlichen Unterricht erhielten, so dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht auf Musik zu spezifizieren sind (vgl. Schumacher, R. u. a. 2006).

Die Korrelationsstudien bezogen sich auf den Einfluss von Musikunterricht auf die Entwicklung kognitiver Leistungen in andere Bereichen – also Transfereffekte, wurden zudem im Jahr 2006 in der Metastudie „Macht Mozart schlau?“ untersucht und in ihren Ergebnissen in Frage gestellt: „Wenn zwei Merkmale hoch

miteinander korrelieren, neigt man manchmal voreilig dazu, eine Ursache-Wirkungs-Beziehung anzunehmen, d.h. davon auszugehen, dass ein Merkmal das andere verursacht. Dieser Schluss ist aber aus zwei Gründen nicht gerechtfertigt. Der erste Grund hat mit der Richtung der Kausalität zu tun. Korrelationen können grundsätzlich nicht Auskunft darüber geben, welche von zwei Variablen die Ursache und welche die Wirkung ist.“ (Kranfeld 2015)

Trotzdem setzt sich bis heute das Postulat einer verallgemeinerbaren positiven Wirkung des Erlernens eines Musikinstruments durch, wie sich beispielsweise in den überbuchten Angeboten der Musikschulen zeigt. Oder die dem bundesweiten Programm der Kulturstiftung des Bundes „Jedem Kind ein Instrument“, kurz „Jeki“ genannt, zugrunde liegt. Jedem Grundschulkind des Ruhrgebiets in Deutschland wurde die Möglichkeit gegeben, ein Musikinstrument zu erlernen. Im Mittelpunkt stand das gemeinsame Musizieren der Kinder- von der ersten bis zur vierten Klasse. Auch dieses Projekt wurde zu verschiedenen Aspekten, darunter Wirkung und Teilhabe beforscht. Die Wirkungen wurden unter anderem anhand von vergleichenden MRT-Messungen (Hirnmessungen) zwischen Kindern mit zusätzlichem Instrumentalunterricht und einer Kontrollgruppe ohne zusätzlichen Instrumentalunterricht untersucht.

Wie aussagenreich dabei die Fragerichtung der Forschenden selbst ist, zeigt sich in der Betrachtung der Konstruktionen und impliziten Verständnisse von „Bildung“, „Andersheit“, „Kunst“, bzw. „Kultur“.

So war eine der zentralen Zielsetzungen des JeKi Programms ein „... deutliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen aus kulturrainen Elternhäusern und bildungsfernen Schichten im Hinblick auf kulturelle Bildung zu überbrücken“ (BMBF 2013: 46).

Das Forschungsprogramm legt damit zunächst die Korrelation zwischen „Kulturrainität“ und „Bildungsstand“ von Anfang an zugrunde. Die Korrelation wird, nehmen wir die Analysekatoren genauer in den Blick, erweitert um Bildungsferne gleich Kulturrainferne und Migrationshintergrund. Hier ein Auszug aus den Ergebnissen der Untersuchung: „Betrachtet man nur die Kinder mit Migrationshintergrund, dann zeigte sich, dass bei den Jungen, die am JeKi-Programm teilnahmen, ein statistisch bedeutsamer Anstieg ihrer ‚Orientierung an der Aufnahmekultur‘ zu verzeichnen war (ebd.: 65).“ Was hier als „Aufnahmekultur“ benannt wird verweist implizit auch auf den hochkulturell geprägten Kunstbegriff, der als Ziel kultureller Teilhabe im Diskurs mitgeführt wird. Ziel einer Diskursanalyse wäre an diesem Beispiel die kritische Betrachtung des kolonialen Diskurses, auf dem die Kategorien der Studie fussen.

Es gibt zahlreiche Forschungen, die eine Umkehr der Fragenperspektive vornehmen und den hegemonialen Diskurs nicht replizieren. Zum Beispiel die Untersuchung von Linda Aicher aus dem Jahr 2006, die unter dem Titel „Kinderkonzerte als Mittel zur Distinktion“ im Anschluss an Bourdieu danach fragte, inwieweit Kinderkonzerte von Eltern als Mittel zur Akkumulierung von Kulturellem Kapital genutzt wurden (vgl. Aicher 2006). Oder die intersektionalen Forschungen der Wiener Forschungsgruppe um Doris Harasser und Karin Schneider aus dem Jahr 2011, wie sie in einem Forschungsprojekt die Reproduktion und Verfestigung von Geschlechtszuordnungen in sozialen (Lern-) Prozessen untersuchten. Die Ergebnisse sind in dem Band „Wissen spielen“ zusammengefasst (vgl. Harasser 2011). Oder das am *Institute for Art Education* angesiedelte Forschungsprojekt „Art.School.Differences“ (Institute for Art Education 2016), das die Ungleichheiten von Zugangsbedingungen zu drei Schweizer Kunsthochschulen untersuchte.

Wenn wir also das Anliegen Kultureller Bildung und der Erforschung ihrer Wirkungsweisen im Sinne einer Umverteilung von Deutungsmacht ernst nehmen und über Wirkmächtigkeit nachdenken, so wäre es möglicherweise wirkungsvoller, die Mehrheitsgesellschaft und ihre hegemonialen Ordnungen in den Blick zu nehmen.

Für die Tagung selbst, auf der ich dieses hier vortrage, wäre zu fragen, warum die Mehrheit der Tagungsteilnehmer*innen aus weißen Akademiker*innen und Praktiker*innen bestand und Positionen of Colour kaum repräsentiert waren? Dass es diese Positionen in unserem Feld gibt, wird beispielhaft an dem [Bündnis kritischer Kulturpraktiker*innen](#) sichtbar oder auch in der Publikation „Geflüchtete und Kulturelle Bildung“ von Maren Ziese und Caroline Gritschke (vgl. Ziese/Gritschke 2016). Es wäre auch nach der mehrheitlich *weißen*, männlichen Besetzung von Podien zu fragen, nach Redeanteilen und Selbstverständnissen von Positionen, die sich auf einer solchen Tagung durchsetzen oder nach der Zusammensetzung von Vergabegremien von Forschungsförderungen etc. Es wäre nach den „blinden Flecken“ Ausschau zu halten, nach jenen Positionen, die nicht oder nur marginalisiert auftauchten, auf einer Tagung, die für sich beansprucht, das Forschungsfeld zu repräsentieren.

Ich möchte meinen Beitrag mit einem Zitat aus der Keynote dieser 7. Tagung des [Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung](#) beenden. Rubén Gaztambide-Fernández wirft darin eine der zentralen Fragendimensionen auf, die aus meiner Sicht in die Forschung zu den Wirkungen Kultureller Bildung zu integrieren wäre: „How did it come to be, that I know what is good for you?“

Verwendete Literatur

- Aicher, Linda (2006):** Kinderkonzerte als Mittel zur Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Wien anhand von Pierre Bourdieus kultursoziologischem Ansatz. Wien: Wirtschaftsuniversität, Schriftenreihe 2. Forschungsbereich Wirtschaft und Kultur.
- Bastian, Hans Günther (2000):** Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott Musik International.
- Bündnis kritischer Kulturpraktiker*innen (Hrsg.) (2016):** 'Vernetzt Euch' // Strategien und Visionen für eine diskriminierungskritische Kunst- und Kulturszene. <http://www.vernetzt-euch.org/doku/strategien/> [Zugriff: 10.12.2016]
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1978):** Zwischenbericht Modellprogramm Künstler und Schüler. Bonn.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2010):** Kompetenznachweis Kultur. Remscheid. <https://www.bkj.de/arbeitsfelder-der-bkj/kompetenznachweis-kultur/> [Zugriff: 13.4.2014].
- Castro Varela, Maria do Mar (2007):** Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. IG Bildende Kunst. <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/va...> [Zugriff:12.04.2017]
- Ermert, Karl (2009):** Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (2009). Dossier: Was ist kulturelle Bildung? http://www.bpb.de/themen/UB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html [Zugriff: 12.03.2017]
- Foucault, Michel (2008):** Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gaztambide-Fernández, Rubén (2017):** Jenseits des banalen Empirismus – Gedanken zu einem neuen Paradigma. In: Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah(Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung (21-33). München: kopaed.
- Harasser, Doris (2011):** Wissen spielen. Untersuchungen zu Wissensaneignung von Kindern im Museum. Bielefeld: transcript.
- Institute for Art Education (2016):** Art.School.Differences. <https://blog.zhdh.ch/artschooldifferences/> [Zugriff: 10.12.2016]
- Kalaïtzis, Thanassis (2015):** Widerstand als Ressource. Über den Umgang mit Widerstand in partizipativen Projekten. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015“. Berlin. www.kulturagenten-programm.de [Zugriff:20.03.2017]
- Keller, Reiner (1997):** „Diskursanalyse“. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.) (1997). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2011):** Wissenssoziologische Diskursanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.) (2013): Empirische Bildungsforschung zu ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Bielefeld: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch...> (letzter Zugriff am 21.09.2016).

Kranfeld, Ulrike (Hrsg.) (2015): Instrumentalunterricht in der Grundschulzeit, Prozess- und Wirkungsanalysen in der Grundschulzeit. Bielefeld: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Mind the gap (2014): Anfang 2014 intervenierten kritische Kulturschaffende vom Jugendtheaterbüro Berlin in die Tagung „Mind the gap“, die vom Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim ausgerichtet wurde. <https://mindthetrapberlin.wordpress.com/uber-mind-the-trap/> [Zugriff: 10.12.2016]

Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.) (2017): Wenn. Dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung. Online unter: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RKB_02_A...,

Rittelmeyer, Christian (2014b): Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten? In: Hamer, Gunhild (Hrsg.): Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte (15-28). München: kopaed.

Sarasin, Philipp (2003): Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schübler, Ingeborg (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-lernforschung-02.pdf> [Zugriff:20.03.2017]

Schulz, Gabriele/ Ries, Carolin/ Zimmermann, Olaf (2016): Frauen in Kultur und Medien. Berlin: Deutscher Kulturrat. <http://www.kulturelle-bildung-freiburg.de/frauen-in-kultur-und-medien/> [Zugriff: 12.03.2017]

Schumacher, Ralph u. a. (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_18.pdf [Zugriff: 18.07.2017]

UNESCO (2006): Road Map for Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century. Lissabon: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC... (Letzter Zugriff am 07.10.13).

Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.

Anmerkungen

Dieser Artikel wurde für die Veröffentlichung auf der Wissensplattform formal leicht angepasst und erschien erstmals in: Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah(Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung. München: kopäd. Mehr: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=1075>.

Der Artikel basiert auf einem Vortrag der Autorin für die Tagung „Von Mythen zu Erkenntnissen?– Gegenwart und Zukunft empirischer Forschung zur Kulturellen Bildung“ des [Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung](#). Die Tagung fand statt im Oktober 2016 in der Bundesakademie für Kulturelle Bildung, Wolfenbüttel.

Zitieren

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

Anna Chrusciel (2017): Messen, Ordnen, Bewerten. Eine diskursanalytische Betrachtung von Wirkungsanliegen Kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/messen-ordnen-bewerten-diskursanalytische-betrachtung-wirkungsanliegen-kultureller-bildung> (letzter Zugriff am 10.01.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>