

Maike Aden

## **Navigieren im Dickicht sich widerstreitender Forschungsparadigmen auf dem Weg zur Untersuchung von Kontingenzkompetenz**

Einführungsvortrag auf dem Forschungskolloquium "Forschungsergebnisse kommunizieren"  
Ev. Akademie Loccum, 3.5.2010 - mit einem Nachtrag versehen am 1.5.2012

*Jedem Forscher und jeder Forscherin schwebt vor, dass wissenschaftstheoretische Erkenntnisgewinnung wertfrei ist und die Kategorien der Macht hinter sich lässt. Forschen soll zum Erkenntnisgewinn beitragen und uns also einen Schritt weiter zur „Wahrheit“ bringen. Wer jedoch fachwissenschaftliche Logiken reflektiert, weiß, dass es Paradigmen gibt, welche die Konstruktion von Denkbahnen und Hypothesenzusammenhängen in den Fachdisziplinen mitbestimmen, wenn nicht hegemonialisieren. Nicht erst die Interessen von Auftrags- oder Geldgebern, sondern bereits communityspezifische Sprachspiele haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Forschungskonzeption, -durchführung und -ergebnis. Das hat damit zu tun, dass Wissenschaftler Musterbeispielen ihrer Disziplin folgen, die oft nicht hinterfragt werden. Oft werden kreative oder kritische Argumente schon durch den Gebrauch bestimmter Kommunikationsformen („Duftmarken“) fast unmerklich relativiert. Statt die stets ungewissen, fragilen und flüchtigen wissenschaftlichen Evidenzen offen zu halten, erfährt wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und Erkenntnissicherung eine mehr oder weniger subtile Reglementierung. Denn überall dort, wo die Wissenschaft neue Erkenntnisse gewinnen will, geht es um Macht. Carl-Friedrich von Weizsäcker bezeichnet unsere heutige Wissenschaft als „machtförmig“ und meint damit u.a. diese Einschränkung der Autonomiespielräume bei der Suche nach „Wahrheit“.<sup>1</sup>*

*Der Vortrag handelt von einem kunstpädagogischen Forschungsvorhaben und wie es zwischen die Räder sich widerstreitender Forschungsparadigmen geraten ist, weil es einen Weg zu beschreiten beabsichtigt, der im System zurzeit nicht vorgesehen ist.*

### **Hintergrund**

Das Forschungsprojekt, von dem im Folgenden die Rede ist, ist eingebettet in die jüngste Bildungsoffensive eines Bundeslandes, dessen Bildungsministerium es mit einigen Millionen Euro finanziert. Durch die Bildungsoffensive soll nicht nur eine förderorientierte Lernkultur vor dem Hintergrund der Heterogenität heutiger Lerngruppen etabliert, sondern im gleichen Atemzug

---

<sup>1</sup> Vgl. Weizsäcker, C. F. Zit. nach: Kalinowski, B. (2008) Carl Friedrich von Weizsäcker und die naturwissenschaftliche Friedensforschung. Vortrag am 22. Oktober 2008 am Carl Friedrich von Weizsäcker-Zentrum für Naturwissenschaft und Friedensforschung.

auch eine erhebliche Reform des Schulsystems eingeleitet werden.<sup>2</sup> Zwei Maßnahmen flankieren die Implementation der neuen Lernkulturen: zum einen ein praktisches Schulversuchsprogramm<sup>3</sup>, in dem Lehrerinnen und Lehrer unter wissenschaftlicher Anleitung individualisierte und kompetenzorientierte Lernarrangements entwickeln und praktisch erproben sollen. Zum anderen ein Bildungsforschungsprojekt<sup>4</sup>, das die Entwicklung und empirische Validierung von Kompetenzmodellen und die Untersuchung des Einflusses kompetenzorientierter Rückmeldeformate auf den individuellen Kompetenzerwerb untersuchen soll. Für die wissenschaftliche Forschung wurde ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Forschungsinstitut beauftragt, das sich bereits einen Namen auf dem Feld der empirischen Bildungswissenschaften gemacht hat. Wissenschaft und Praxis sollen, so jedenfalls die politische Absicht, die Reformen in enger Verzahnung vorantreiben.

Im Sommer 2009, ein Jahr nach Beginn des Gesamtprojekts, lud man die Autorin um wissenschaftliche Mitarbeit ein, weil man sich zur Erforschung ästhetisch ausgerichteter Lernprozesse von Seiten der Kunst neue Impulse versprach.

### ***Das Interesse an der empirischen Untersuchung künstlerischer Prozesse***

Das Angebot einer empirischen Forschungsarbeit im kunstpädagogischen Bereich löst aus mehreren Gründen ambivalente Assoziationen aus. Zunächst sprechen jedoch mehrere Gründe für ein Engagement. Zunächst ist es als eine kleine Sensation zu werten, dass von Seiten der etablierten empirischen Bildungsforscher zum ersten Mal die Erforschung ästhetischer Kompetenzen in den Blick genommen werden soll. Denn die künstlerisch-ästhetische Bildung ist in den letzten Jahren komplett aus dem Fokus der Bildungsforscher und Bildungspolitiker verschwunden. Und zwar aus dem ganz einfachen Grund, weil ästhetische Lernprozesse „schwer messbar“<sup>5</sup> sind und darum mit den auf Operationalisierbarkeit und Objektivität ausgerichteten Paradigmen der aktuellen Bildungsforschung nicht vereinbar sind. Ich versprach mir insgeheim, mit diesem Projekt endlich die Gelegenheit zu haben, die quantitative Standardisierung aller Lernprozesse beweiskräftig hinterfragen und erweitern zu können. Gegen die empirische Inblicknahme künstlerisch-ästhetische Lernprozesse war grundsätzlich nichts einzuwenden - auch wenn angesichts der allgemeinen Empiriegläubigkeit große Skepsis

---

<sup>2</sup> Das Schulsystem soll in Zukunft ein Angebot aus Primarschule, Stadtteilschule und Gymnasium bereitstellen. Insbesondere von Seiten konservativer Bürger werden die Reformen extrem kritisch diskutiert und sollen durch einen durch sie initiierten Volksentscheid gekippt werden.

<sup>3</sup> An dem Schulversuch sind insgesamt 54 Schulen beteiligt. Er reicht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe. Dabei werden fast alle Fächer in den Blick genommen. Als weiteres wichtiges Ziel geht es im Schulversuch um alternative Rückmeldeformate, die die individuelle Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers fördern sollen, indem sie die individuellen Fortschritte betonen. Außerdem soll die Kooperationskultur der Schulen untereinander und der Lehrerteams innerhalb einer Schule gefördert werden.

<sup>4</sup> Bisher arbeiten in diesem Projekt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Naturwissenschaften, Mathematik, Fremdsprachen, Religion, Musik, des Sachunterrichts und des Literaturunterrichts sowie der Pädagogischen Psychologie der Universitäten Berlin, Bremen, Hamburg, Kiel, Potsdam und Wien zusammen.

<sup>5</sup> Vgl. Frederking, V. (Ed.) (2008) Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag

angebracht ist. Selbst wenn man den Ereignischarakter von Kunst als Wahrnehmungs-, Handlungs- und Gedankenform betont und künstlerisches Lernen nicht auf reproduktive Verfahren und Methoden reduziert, sind Beobachtungen, Reflexionen und Debatten darüber, was in ästhetischen Lernprozessen geschieht, welche kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen daraus resultieren und welche Faktoren auf welche Weise die Qualität solcher Wirkungen beeinflussen können, hochinteressant. Auch gegen den Kompetenzbegriff gab es zunächst einmal keine Einwände. Zwar war von Anfang an klar, dass die Verengung von Kompetenzen auf abschließend plan- und kontrollierbare Fähigkeiten speziell für das Fach Kunst nicht akzeptiert werden kann. Zwar zielen auch künstlerische Denkweisen, Verfahren und Methoden auf Kenntnisse, Verstehen und Wissen, aber nicht auf das abschließend Operationalisierbare. Denn das Künstlerisch-Ästhetische basiert, mehr noch als alle anderen Lernprozesse, auf experimentellen Vorgehensweisen, die mit dem Auftauchen unvorhersehbarer Ereignisse und Bilder arbeiten. Das macht ja die genuine Qualität kreativer Lernprozesse aus. Sie können sicher geglaubte Kompetenzen produktiv auf Neues, Anderes, Mögliches hin überschreiten. Aber auf keinen Fall lässt sich das Geschehen in kunstpädagogischen Bildungsprozessen unter Verdinglichungs- und Rationalisierungsgesichtspunkten betrachten, die auf eine Menschenbildung nach dem Baukastenprinzip abzielen und dem Mythos von der totalen Beherrschbarkeit von Lehr- und Lernprozessen folgen. Aber gerade auch deshalb, weil es definitiv keine allgemein akzeptierte Definition des Kompetenzbegriffs gibt, können sich die ästhetischen Fächer problematisierend zu den hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten. Die Tatsache, dass der Begriff Kompetenz vielverzweigte Deutungsfacetten bündelt, birgt, so dachte ich, die Chance, ihn als Streitbegriff zu nutzen, statt ihn einfach zu negieren. Mir schwebten vielfältige Kompetenzkonzepte vor, die fachspezifisch immer wieder neu und immer wieder anders präzisiert werden muss. Ich war bereit, die verkürzten Problemlagen verschiedener Kompetenzkonzepte aufdröseln und sie in dem interdisziplinär angelegten Forschungsverbund zur Debatte stellen. Wenn, so meine Hoffnung, die Potenziale dieses Begriffs ausgelotet würden, ließen sich möglicherweise auch die bildungspolitisch-ideologisierte Zusammenhänge kritisch hinterfragen und neu denken. Wie stark allerdings das System bereits durchmachtet war, und wie weit die Demontage eines kritischen Bildungsverständnisses durch das Kompetenzparadigma bereits vorangeschritten war, erfuhr ich erst im Laufe der Projektarbeit.

Zunächst war aber auch die Aussicht auf die gleichzeitige Einbindung als wissenschaftliche Beraterin in ein parallel laufendes Bildungsentwicklungsprogramm des Hamburger Senats ein weiteres, vielversprechendes Argument für die Annahme der Einladung in den Forschungsverbund. Idealer konnte die Situation nicht sein, dachte ich. Und zwar nicht nur, weil damit das Praxisfeld bereit stand. Vor allem versprach die Einbindung erfahrener Fachkollegen ein Durchbrechen der Grenzen zwischen akademischer und professioneller Welt nach dem bottom-up-Prinzip, um eine lebendige und erfahrungsgesättigte Theorieentwicklung zu

ermöglichen. Dass man sich von Seiten der Wissenschaften nur notgedrungen und vorgeblich auf die praktische Seite dessen einließ, was man ausschließlich theoretisch erforschen wollte, auch das wusste ich zu Beginn meiner Kooperation noch nicht.

Ehrlicherweise sollte auch ein unwissenschaftlicher Grund nicht verschwiegen werden, der Anlass war, sich in einem Forschungsprojekt wie diesem zu engagieren. Die Mitarbeit in einem Forschungsprogramm wie diesem bedeutet großes Renommee. Das hat u.a. mit Ruf und Einfluss des leitenden Instituts zu tun, das in Deutschland federführend auf dem Gebiet der empirischen Lehr- und Lernforschung und bei PISA-Studien ist. Eine Kooperation verspricht Anerkennung auf breiter Ebene. Es kann mit Ansehen und Unterstützung bei der Hausuniversität ebenso wie mit Vorteilen bei bevorstehenden Drittmittelinwerbungen gerechnet werden. Da dies wiederum als Ausweis der hohen Qualität zukünftiger Forschungsprojekte angesehen wird, sind zukünftige Förderung und Anerkennung zu erwarten. Forschungsförderinstitutionen richten ihre Kriterien der Qualitätsmessung bekanntlich in hohem Maße am Ruf von Namen aus, so dass das „Matthäus-Prinzip“ bei der Mittelvergabe immer noch gut funktioniert.

### ***Das Forschungsprojekt***

Meine mir vorgesetzte Kollegin war sofort Feuer und Flamme für das Projekt. Gemeinsam haben wir hochmotiviert und engagiert in vielen Arbeitsstunden voller spannender und konzentrierter Reflexionen ein empirisches Forschungsvorhaben konzipiert: Die theoretische Modellierung und empirische Untersuchung jenes Teilbereichs ästhetischer Bildung, der ein Kernelement des Kunstunterrichts darstellt, nämlich die kreativen Entscheidungsakte in künstlerisch-ästhetischen Lernprozessen, die von Kontingenz geprägt sind.<sup>6</sup> Kontingente Anforderungssituation sind komplex. Zudem sind die Entscheidungsmomente darin nicht im Vorhinein festlegbar, also prinzipiell offen. Und doch können, davon zeugen andere Studien, in deren allmählichen Verlauf situations- und selbstbezogene Ordnungsmuster beobachtet werden. Die Fähigkeit, die Ordnungsmuster von Entscheidungen in kontingenten Anforderungssituationen beobachten, beschreiben und reflektieren zu können, wurde von uns als Kontingenzkompetenz definiert. Im geplanten Forschungsprojekt sollten die Teildimensionen dieser Kontingenzkompetenz an beobachtbaren Entscheidungsakten in kontingenten Anforderungssituationen des Kunstunterrichts genauer bestimmt werden. Aus dieser Zielvorgabe ergab sich die leitende

---

<sup>6</sup> Kontingenz als zentrale Kategorie moderner Gesellschaften bedeutet die Zufälligkeit und damit ein mögliches Anderssein alles Gegebenen. (N. Luhmann) Die Gewährwerdung von Kontingenz sensibilisiert für die Heterogenität in einer komplexen und komplizierten Welt, was Unsicherheit und Risiko auf der einen und Freiheit und Ermöglichung auf der anderen Seite zur Folge haben kann. (Liebau, Zirfas) Will die Schule die heutige Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen, muss Kontingenzkompetenz ein wichtiges Ziel sein. Genuin ist der kreative Umgang mit Kontingenzen ein Thema künstlerischer Handlungsprozesse im Kunstunterricht. Die im Fach Kunst erworbenen Kontingenzkompetenzen leisten daher einen wichtigen Beitrag, um komplexe und ambivalente Anforderungen im Leben besser bewältigen zu können.

Der Umgang mit Kontingenz in künstlerischen Prozessen erfordert kreative Entscheidungen angesichts multiptionaler Anforderungssituationen. Wenn Handlungen von strukturell vorgegebenen Handlungsmustern abweichen, können sie kreativ genannt werden. Kreative Entscheidungen sind Handlungsakte, die sich im Spannungsfeld von Wirklichkeiten und Möglichkeiten bewegen und insofern kontingent sind, als sie immer auch anders sein können, als gedacht und aus nicht eindeutig definierbaren Zielzuständen bestehen.

Forschungsfrage: Welche Dimensionen von Kontingenzkompetenz lassen sich in kontingenten Anforderungssituationen erkennen und beschreiben? Zur Beantwortung der Forschungsfrage war zunächst die Entwicklung von Kriterien für kontingente Anforderungssituationen vorgesehen, die in Zusammenarbeit mit den am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrern erfolgen sollte. Im Feld der Schule sollte das kreative Entscheidungsverhalten von Schülerinnen und Schülern in solchen Anforderungssituationen beobachtet werden. Das aus Videoanalysen und Feldbeobachtung gewonnene Datenmaterial sollte inhaltsanalytisch in Hinsicht auf theoretisch abgeleitete Dimensionen der Kontingenzkompetenz ausgewertet werden und in anschließenden Einzelfallstudien überprüft werden. Aus mehreren Gründen erwies sich die weitere Entwicklung dieser Forschungsskizze jedoch als unbewältigbare Herausforderung.

### ***Die externe Kommunikation***

Ein Forschungsprojekt in einem Verbund wie diesem bringt es mit sich, dass die Forschungskommunikation nicht nur innerhalb der eigenen Community stattfindet. Unterschiedlichste Gruppen weben am Netz des Gesamtvorhabens mit und haben damit beeinflussen damit Forschungskonzeption, -durchführung und -ergebnis.

Die wesentlichste Einflussgröße sind natürlich die Ansprüche von Finanzgebern. Die Einbeziehung der Kunstpädagogik geschah ein Jahr nach Beginn des Bildungsforschungsprojekts, als die Finanzmittel schon verteilt waren.<sup>7</sup> Eine im Grunde unmögliche Situation. Aber die Autorin, finanziell abgesichert durch eine Universitätsanstellung, nahm die Herausforderung an, sich auf die Suche nach Drittmittelgebern für Reisekosten-, Sachmittel- und Personalkostenzuschüsse zu begeben. Was es allerdings bedeutet, dass die großen Bildungsforschungsförderer bislang keine Erfahrungen mit Anträgen aus der Kunstpädagogik im Rahmen der empirischen Bildungsforschung haben, wurde erst nach und nach klar. Selbstverständlich rechnete sie damit, dass die Mittelverteiler ihrem eigenen akademischen Profil entsprechend unterschiedliche Erwartungen an ein Forschungskonzept haben. Welches Maß an Schizophrenie aber die Wandlungsfähigkeit der Argumentation verlangt, war ihr zu Beginn noch nicht klar. Selbst innerhalb ein und derselben Förderinstitution wird je nach Zuständigkeit eine andere wissenschaftliche Logik verlangt.

Die Suche nach finanzieller Unterstützung startete zunächst bei der für die Kulturforschung zuständigen Bereichsgutachterin eines renommierten Forschungsförderers. Sie war der durchaus nachvollziehbaren, persönlichen Meinung, dass die „laborhaften“ Experimente der empirischen Bildungsforscher abzulehnen seien und nur „Alltagslernprojekte“ eine Förderung erfahren sollten. Sie plädierte für „was Handfestes“ und „nicht so abgehobene Sachen“ bzw. „geschwollenes Zeug“. Gebräuchliche Fachbegriffe der evidenzorientierten Bildungsforschung

---

<sup>7</sup> Das hat zur Folge, dass relevante Teilforschungsprojekte z.B. durch eine/n Nachwuchswissenschaftler/in solange ausgeschlossen sind, wie keine externe Förderung erfolgt.

bezeichnete sie als „ätzend“. Ein empirisch ausgerichtetes Forschungsvorhaben, das im letzten Schritt auch quantitative Methodenanteile vorsah und im Rahmen des von uns anvisierten Bildungsforschungsprogramms stattfand, das eine eindeutig experimentelle Methodenausrichtung hat, war mit ihr also keinesfalls zu haben. Aber es gab andere Abteilungen desselben Forschungsförderers. Deren Gutachter hatten nach den klaren Förderrichtlinien der empirischen Bildungsforschung zu entscheiden. Diese richten sich nicht nur nach den sinnvollen wissenschaftsmethodischen Paradigmen der Operationalisierbarkeit, Objektivierbarkeit und Kausalität aus. Sie sind darüber hinaus auf die engen Standards der empirischen und rekonstruierenden Testdiagnostik der auf dem Feld der Bildungsforschung zurzeit hegemonialen pädagogischen Psychologie ausgerichtet. Hier stellte sich das Problem, dass wir die Entscheidungsmomente in jenen Handlungsprozessen untersuchen wollten, die ja eben kontingent ablaufen und sich daher nicht vollständig auf im Vorhinein kalkulier- und kontrollierbaren Forschungsexperimente reduzieren lassen. Unser Forschungskonzept konnte solche für künstlerisch-ästhetische Lernprozesse essenziellen Momente nicht einfach ignorieren. Dann geriete die genuine Kraft kreativer Momente aus dem Blick. Eine Forschungsförderung durch diese Abteilung kam also auch nicht in Frage. Die Verantwortlichen einer anderen großen Fördergesellschaft wiederum teilten mit, dass sie keine Basisforschung finanzieren, sondern nur so genannte „Ad-On-Projekte“. Die meisten Institutionen verlangen, dass man sich dem Exzellenzwettbewerb stellt. Praxisforschung wird gar nicht gefördert. Sie gilt als methodologisch unterbelichtet und wissenschaftlich irrelevant.

Alle Antworten der infrage kommenden Institutionen machte so viel klar: Das von uns ausgearbeitete Forschungsprojekt, das gegenstandsgemäß und problemadäquat sowohl explorative also auch überprüfende Anteile hat, passt in keine Förderschublade. Wenn dem Projekt eine Chance gegeben werden soll, wäre eine Entscheidung für die eine oder die andere Forschungsmethode zu treffen. Das hätte nicht nur weitreichende Konsequenzen für den Erkenntnisgewinn. Es würde auch eine reduktionistische Sicht auf die künstlerisch-ästhetischen Entscheidungsprozesse bedeuten. Denn entweder wäre ein in kontingenten Anforderungssituationen niemals anzutreffendes Einzelfallsetting zu konstruieren, das einem vorab festgelegten Muster zu entsprechen hätte, um objektiv falsifizierbar zu sein. Oder es bliebe bei dem in der Kunstpädagogik immer schon eingesetzten Forschungsansatz, die Entscheidungsprozesse in kontingenten Anforderungssituationen mehr oder weniger induktiv zu erheben und zu interpretieren, ohne eine modellhafte Analyse der Teildimensionen des Entscheidungsverhaltens vornehmen zu können.

Dieser Methodenstreit ist wahrscheinlich so alt wie die Forschung selbst, aber ein Weg zur Überbrückung der altbekannten Kluft zwischen beiden methodologischen Zugangsformen scheint in weiter Ferne. Die Möglichkeit, qualitative und quantitative Analyseschritte zu verbinden, ist theoretisch zwar hoch elaboriert formuliert,<sup>8</sup> scheitert aber an der praktischen

---

<sup>8</sup> Vgl. Philipp Mayring (2010) Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim; Basel: Beltz

Durchführbarkeit.

### ***Die interne Kommunikation***

Eine hauptsächliche Einflussgröße bei der Frage welche Richtung unsere Forschung nehmen könnte, ist natürlich die Wissenschaftscommunity der Kooperationspartnerinnen und –partner. In diesem Falle handelt es sich um das Programm eines naturwissenschaftlich ausgerichteten Forschungsinstituts. Hier geht es einzig um die Steuerungsinstrumente, die sich natürlich an den empirischen Bildungswissenschaften ausrichten, also eine output- und evidenzbasierte Bildungspraxis vorantreiben und auf Optimierung und auf die Vergleichbarkeit von Bildungsprozessen und -ergebnissen zielen. Forschung wird dann akzeptiert, wenn sie deren eng definierten Vorstellungen einer quantitativen Empirie entspricht. Die spezifische Prosa auf deren interdisziplinären Arbeitstagungen entspricht dem methodischen Kanon der pädagogisch-psychologischen Forschung. Einzig Beobachtung und Experiment auf Basis bereits abgesicherter Erkenntnisse genießen in wissenschaftstheoretischen Diskussionen Ansehen. Vernunft oder Intuition als Quellen der Erkenntnis werden nicht akzeptiert. Beschreibende, erklärende, begründende und entwickelnde Forschung stößt auf Unverständnis. Theorie gilt, wie Gabi Reinmann es formuliert, als „Hilfsdienst der ‚eigentlichen‘ Forschung [...] oder [wird] gar als Geschwätz diffamiert.“<sup>9</sup> Sie ist schließlich nicht „evidenzbasiert“. Theoretische und begriffliche Argumentationen in den Vorträgen werden zugunsten der Methodendiskussion extrem knapp gehalten. Die Methoden waren hinsichtlich der spezifisch hypothetisch-deduktiven Erkenntnislogik zu modellieren. Das explorativ-qualitative Methodenarsenal wird, es ist kaum zu glauben, nicht einmal gekannt. Denn wissenschaftliche Standards wie Systematik, Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, Genauigkeit, Gültigkeit und Intersubjektivität werden bislang ausschließlich der quantitativen Empirie zugesprochen. Dem steht entgegen, dass die erhobenen Zahlen mit Argumenten in Verbindung gebracht werden müssen, um zu sinnvollen Schlüssen zu kommen. Diese Argumente sind in der Praxis allerdings zumeist weder evidenzbasiert noch werden sie theoretisch untermauert. So werden – gerade auch aufgrund der umfassenden Theorieskepsis – z.T. erschreckend reduktionistische Urteile auf Basis unreflektierter Alltagserfahrung gefällt. Bildungswissenschaftler auf den Feldern der Musik, Literatur und Kunst, die nachfragten, wurden als absonderliche Wesen gelabelt, die zu viele Grundsatzfragen nach Sinn, Logik und Verantwortung im Feld stellen und das objektive Forschen und rationale Argumentieren erst noch lernen müssen, statt ihren theoretischen und komplizierten Höhenflügen nachzuhängen.

Die Arbeitssitzungen sind streng autoritär geführt und die Atmosphäre kann nicht anders als einschüchternd genannt werden. Keiner der gestandenen Wissenschaftler wagt es auch nur ansatzweise, einen vorsichtigen Einwand, geschweige denn eine kritische Bemerkung

<sup>9</sup> Reinmann, G. (2009) Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In: Jüttemann, G. & Mack, W. (Hg.) Konkrete Psychologie. S. 6

vorzubringen. Wagt dennoch einmal jemand, die ungeschriebenen Gesetze des Instituts zu befragen (wie z.B. das "Treatment" von Grundschulern in einer experimentellen Versuchsanordnung mit verletzenden Verurteilungen durch eine Lehrkraft), ist mit unsachlichen, zynischen und arroganten Antworten zu rechnen. Wenn die langen Schweigepausen während der Arbeitstreffen selbst der leitenden Verantwortlichen auffallen und sie darum zur Diskussion aufruft, versuchen sich die Professorenkollegen mit vorseilend gehorsamen Beiträgen hervorzutun. Selbst das "lockere Beisammensein" beim abendlichen Glas Wein verläuft extrem kontrolliert, um nicht zu sagen quälend.

Unter der Voraussetzung, dass man sich den hierarchischen Organisationsstrukturen und restriktiven Methodenvorgaben unterzuordnen bereit erklärt, lässt sich die Projektleiterin manchmal auf eine begleitende Beratung in Fragen des Forschungsdesigns entsprechend ihrer Postulate ein. Sie lässt sich zwar anmerken, dass ihr das eine große Portion Geduld und Toleranz abverlangt. Da aber die Einbindung ästhetischer Forschungsprojekte ein absolutes Novum innerhalb der empirischen Bildungswissenschaften darstellt, verspricht das Anerkennung innerhalb der empirischen Bildungswissenschaftscommunity.

Denn, auch wenn es eine Überraschung darstellt, die Vorstellung des kunstpädagogischen Forschungsvorhabens vor dem wissenschaftlichen Beirat des interdisziplinären Forschungsprojekts, in dem die deutsche „Crème de la Crème“ der empirischen Bildungsforscher vertreten ist, wurde überaus positiv aufgenommen. Einige der Beiratsmitglieder begrüßen nicht nur ausdrücklich die Einbindung der ästhetischen Fächer in empirische Bildungsforschungsprojekte, sondern machen Mut, sich nicht ausschließlich an den begrifflichen Konstruktionen des naturwissenschaftlich ausgerichteten Sprach- und Methodensystems auszurichten. Sie scheinen zu erkennen, dass dies den Möglichkeitsraum dessen begrenzen würde, was in komplexen Lernprozessen überhaupt als beobachtbar bzw. interpretierbar geltend gemacht werden kann. Sie geben den Rat, sich mit neu zu entwickelnden, den künstlerischen Prozessen angemessenen Methoden neues Terrain in der empirischen Bildungsforschung zu erobern. Diese neue, höchst erfreuliche Herausforderung wurde gerne angenommen. Alle Versuche in diese Richtung stießen innerhalb des Forschungsverbunds bislang allerdings ausschließlich auf Widerstand.

Anforderungen ganz eigener Art stellen die am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer an die Wissenschaftlerinnen. In den regelmäßigen Sitzungen ist nicht nur die Anerkennung allgemeiner Grundsätze einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre selbstverständlich. Dazu gehört zum Beispiel, dass das Autonomie- und Kompetenzerleben aller Beteiligten zu befördern ist. Zu beachten ist vor allem auch die Wissens- und Interessenbasis der am Schulversuch teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer. Die praktische Professionalität ist nicht in erster Linie an wissenschaftlichen Kriterien ausgerichtet, sondern an Kriterien der Brauchbarkeit. Viele Praktiker sind zwar an professionellem Wissen interessiert, vor allem aber wollen sie brauchbare



Lösungen zur Verbesserung und Erleichterung der Unterrichtspraxis. Dies bedeutet für die begleitenden Wissenschaftlerinnen, dass insbesondere auf den direkten Nutzen des Projekts für den Unterricht zu achten ist, statt die wissenschaftliche Reflexion des Unterrichts in den Blick zu nehmen.

Außerhalb der Forschungs- und Schulversuchscommunity tut sich außerdem das weite Feld der aktuellen Diskurse innerhalb des kunstpädagogischen Fachverbandes auf. Hier werden seit einigen Jahren standardorientierte Bildkompetenzen formuliert und, da sie wissenschaftlich höchst anfechtbar sind, entsprechend kontrovers diskutiert. Nach einem ersten Austausch mit Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Bildungsstandards“ und einer Vorstellung unseres Forschungsprojekts auf einer Tagung des Verbandes ist klar, dass insbesondere auch hier klar und differenziert argumentiert werden muss, um die vorschnelle Einordnung oder Vereinnahmung der eigenen Position zu verhindern.

### ***Nachtrag: Die Lösung aller Probleme***

Insgesamt waren die Auseinandersetzungen mit den am Forschungsprogramm beteiligten Personen und ihren jeweiligen Vorstellungen außerordentlich lehrreich, auch wenn sie eine enorm hohe Frustrationstoleranz erforderten. Der Versuch, kreative Entscheidungsakte in kontingenten Anforderungssituationen zu beobachten, um die daraus abgeleitete Ordnung nicht nur theoretisch zu formulieren, sondern auch quantitativ zu prüfen, scheiterten letztendlich an unüberwindbaren Hürden der Verantwortlichen des Forschungsprogramms. Nicht selten ließen die Differenzen an einen Abbruch des Forschungsvorhabens denken. Neugierde und Streitlust führten schlussendlich jedoch zu dem Entschluss, die Spielregeln einmal mitzuspielen, auch, um sie klarer zu durchschauen.

Ein auf allen internen Zusammenkünften und externen Tagungen präsentiertes Vorzeige-Forschungsvorhaben ließ mich eines Tages die verblüffend einfache Idee kommen, wie all die unüberwindlichen Hindernisse und kraftraubenden Kämpfe endlich einer Lösung zugeführt werden können. Das Vorgehen war höchst simpel, und es war wissenschaftlich redlich: Die Autorin nahm sich das bereits vorangeschrittene Vorzeige-Konzept vor, um dessen Aufbau und Vokabular ganz einfach auf ein kunstpädagogisches Forschungssetting zu übertragen. Das Ergebnis der Transformation des zum Modell genommenen Projekts war ein simples experimentelles Forschungsdesign. Die künstlerisch-ästhetischen Lernprozesse werden damit allerdings nicht bzw. nur indirekt berücksichtigt. Stattdessen wird ihr Einfluss auf ein in repräsentativen Studien längst nachgewiesenes förderliches Lernverhalten untersucht. Damit entspricht das Projekt den engen Standards der empirischen Bildungsforschung, die auf eine rekonstruierende Erfassung von Tatsachen abzielen.

Das dem Vorbild abgekupferte, in mehrerer Hinsicht als Experiment zu bezeichnendes Forschungsdesign fand allergrößte Anerkennung der leitenden Verantwortlichen. Man lobte meine 'Lernfortschritte' und plötzlich wurden Sach- und Personalkosten für zwei Jahre zugesprochen, die vorher immer fehlten. Das war für mich der Zeitpunkt, das Feld zu verlassen und die neu geschaffene Forschungsstelle einer Doktorandin zu überlassen.