

Jörissen, Benjamin; Krämer, Franz

Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – Ein Metaprojekt. Schlussbericht des qualitativ-metatheoretisch forschenden Teilprojekts (Teilprojekt 1)

2024, 54 S.



Quellenangabe/ Reference:

Jörissen, Benjamin; Krämer, Franz: Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – Ein Metaprojekt. Schlussbericht des qualitativ-metatheoretisch forschenden Teilprojekts (Teilprojekt 1). 2024, 54 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304549 - DOI: 10.25656/01:30454

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304549>

<https://doi.org/10.25656/01:30454>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – Ein Metaprojekt

Schlussbericht des qualitativ-metatheoretisch forschenden Teilprojekts (Teilprojekt 1)

Autoren	Benjamin Jörissen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Franz Krämer, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Zuwendungsempfänger	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung (Prof. Dr. Benjamin Jörissen) Bismarckstraße 1 91054 Erlangen
Projektleitung Teilprojekt 1	Prof. Dr. Benjamin Jörissen Telefon: +49 9131 85-22001 E-Mail: benjamin.joerissen@fau.de
Förderkennzeichen	01JDK1711
Förderzeitraum	01.09.2017-31.01.2023
BMBF-Förderschwerpunkt	Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung
veröffentlicht	2024
Projektträger	DLR Projektträger Bereich Bildung, Gender Abteilung Kulturelle und politische Bildung, Bildung für Nachhaltigkeit Heinrich-Konen-Str. 1 53227 Bonn

Inhaltsverzeichnis

I	Kurze Darstellung.....	7
1.	Aufgabenstellung	7
2.	Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde	8
3.	Planung und Ablauf des Vorhabens	8
4.	Wissenschaftlicher und technischer Stand, an den angeknüpft wurde	11
5.	Zusammenarbeit mit den anderen Stellen.....	14
II	Eingehende Darstellung.....	14
1.	Verwendung der Zuwendung und erzielte Ergebnisse	14
A.	Pragmatisch-Inhaltsanalytische Ergebnisse	15
B.	Erarbeitung eines theoretischen Rahmenmodells, Anwendung im Kontext der Förderlinien-Projekte	17
C.	Qualitativ-rekonstruktive Hot Spots: Ausgewählte Ergebnisse des Codierenden Mappings im Rahmen des Monitorings der Förderlinien-Projekte.....	22
C1.	Post-digitale Praxistransformation und Bedürfnisse auf Teilnehmendenseite.....	23
C2.	Abwehrend bis integrativ, nicht post-digital: professionelle und institutionelle Positionen	25
C3.	Relationslogiken digitaler kultureller Bildung: pragmatisch-theoretische Entwicklung	29



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

C4. Innovative Transferperspektiven	33
C5. Forschungslücken und -bedarfe.....	35
D. Abschließende Einschätzungen zur Einordnung der Forschungsergebnisse der Förderlinie und der Arbeit des Meta-Vorhabens	37
D1. Einschätzung der inhaltlichen Relevanz und Reichweite	37
D2. Methoden/Methodologienentwicklung (TP1)	39
D3. Ergebnisse in Bezug auf Vernetzung/Wissenschaftsorganisation und Wissenschaftskommunikation	40
E. Literaturangaben	41
2. Wichtigste Position des zahlenmäßigen Nachweises	50
3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit.....	51
4. Voraussichtlicher Nutzen, insbesondere Verwertbarkeit des Ereignisses im Sinne des fortgeschriebenen Verwertungsplans	52
5. Darstellung des während der Durchführung des Vorhabens dem ZE bekannt gewordenen Fortschritts auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen	53
6. Erfolgte und geplante Veröffentlichungen der Ergebnisse.....	53



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erste pragmatische Einordnung auf Basis von Inhaltsanalysen.....	16
Abbildung 2: Erste rekonstruktiv gewonnene Einschätzung bzgl. digitalitätsbezogener Grundhaltungen der Projekte	16
Abbildung 3: Methodologische Einordnungen, präsentiert auf der Jahrestagung der Sektion Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der DGfE	16
Abbildung 4: Präsentationsfolie aus einer Keynote zur ISME World Conference	17
Abbildung 5: Präsentationsfolie „Theoriemodell: Strukturaspekte von Digitalität“	19
Abbildung 6: Mapping und rekonstruktive Bildung theoretischer Hot Spots (Codes und Memos)	23
Abbildung 7: Offene (Anschluss-) Fragen in Bezug auf die Erkenntnislandschaft der Förderlinie.....	36



Abkürzungsverzeichnis

AKDJI	Angebote in Handlungsräumen der kulturellen Jugendbildung im Prozess der Digitalisierung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
be_smart	Bedeutung spezifischer Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an Kultureller Bildung
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V
DiKuBi-on	Onlinelabor für Digitale Kulturelle Bildung
DiKuJu	Postdigitale Kulturelle Jugendwelten
FuBi_DiKuBi	Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung
GEVAKUB	Gestaltungsrichtlinien für virtuelle Ausstellungsräume zur kulturellen Bildung
musicalytics	Musikalisches nonformal situiertes Lernen in digitalen Lernumgebungen
MuBiTec	Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien
MIDAKuK	Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität
PKKB	Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung – Ästhetische Begegnungen zwischen Aneignung, Produktion und Vermittlung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



PIAER	Post-Internet Art(s) Education Research: Phänomenologie und Methodologie kunstpädagogischer und performativer Bildungsforschung unter Bedingungen postdigitaler Kultur und Ästhetik
rez@kultur	Analyse der Digitalisierung von Rezensionsprozessen in Literatur und Bildender Kunst als Bestandteil kultureller Lern- und Bildungsprozesse
TP1	Teilprojekt 1
TP2	Teilprojekt 2
ViRaBi	Virale #Raumkonstruktionen in kulturellen Bildungsprozessen
ZE	Zuwendungsempfänger

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



I Kurze Darstellung

1. Aufgabenstellung

Das Metavorhaben (*Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – Ein Metaprojekt*) diente der Vernetzung, fachlichen Unterstützung, Sichtbarmachung und Selbstreflexion der Förderprojekte im Forschungsschwerpunkt „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ sowie der gesellschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Einordnung ihrer Forschungsergebnisse. Mit zwei Teilprojekten verfolgte es das Ziel einer theoretisch und methodologisch konsistenten Verknüpfung der Themenbereiche der Förderrichtlinie. Die daraus resultierende teilprojektübergreifende Fragestellung war notwendigerweise breit angelegt: Es ging dem Meta-Vorhaben um eine umfassende Darstellung, Einordnung und Beurteilung von Bedingungen, Auswirkungen, Chancen und Bedarfen, die sich aus den ubiquitären, wenngleich heterogenen Effekten von Digitalisierung für die kulturelle Bildung ergeben. Im Rahmen dieser Fragestellung wurden zwei unterscheidbare Perspektiven der kulturellen Bildung zueinander in Bezug gesetzt, nämlich erstens die auf allgemeinbildende und kritisch-partizipatorische Perspektiven abzielende Frage nach den Potenzialen kultureller Bildung im Sinne etwa der ästhetisch-kulturell basierten Reflexion von Digitalisierungsprozessen, zweitens die stärker kulturpädagogisch ausgerichtete Frage nach digitalen und post-digitalen Transformationen ästhetischer und kultureller Bildung.

Im Teilprojekt 1 wurden hierzu folgende Aufgaben bearbeitet: Die Themenbereiche der Förderrichtlinie wurden auf der Basis eines theoretischen Rahmenmodells, das digitalitäts- und medientheoretische, lern- und bildungstheoretische, kultur- und ästhetiktheoretische sowie wissenschaftstheoretische und methodologische Dimensionen der kulturellen Bildungsforschung berücksichtigt. Es wurde ein fortlaufendes Monitoring der Entwicklungen und Ergebnisse der geförderten Projekte auf inhaltlichen und methodologischen Ebenen auf der Basis fortlaufender Beobachtungen der Ergebnisse der Förderprojekte durchgeführt. Desweiteren oblagen dem Teilprojekt 1 neben Aufgaben der Vernetzung und Meta-Vernetzung innerhalb des geförderten Forschungszusammenhangs und innerhalb von BMBF-geförderten Forschungszusammenhängen die Reflexivierung, Qualitätssteigerung und Kommunikation der geförderten Forschung.

2. Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

Qualitative Meta-Analysen kamen zum Antragszeitpunkt in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgesprochen selten vor. Zum Zeitpunkt der Ausschreibung der Förderrichtlinie „Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ im Jahr 2017 war in ebenjenem Forschungsfeld noch keine Erfahrung mit der Begleitung von konzentriert durchgeführten Einzel- und Verbundvorhaben durch ein Metavorhaben, das zusätzlich eigene Forschungsziele verfolgt, gesammelt worden. Das Fachinformationssystem Bildung verzeichnete im Jahr 2017 unter dem Stichwort „Metaanalyse“ (lediglich) 123 Einträge, von denen kein einziger – abgesehen von einigen Forschungsüberblicken, die jedoch nicht meta-methodologisch begründet sind – auf qualitativen Forschungsergebnissen beruht. Auffälligerweise spielen für die großen rekonstruktiv-qualitativen Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft – der Biographieforschung und der Milieuforschung – Meta-Analysen praktisch keine Rolle. Einen Orientierungsanhalt boten aufgrund dessen sozialwissenschaftliche Entwicklungen zu qualitativen Meta-Analysen. Als besondere Problematik war die formal nur sehr schwer zu kontrollierende Qualität qualitativ-empirischer Studien im Blick zu behalten (Wagner/Weiß 2014, 1124).

Vor diesem Hintergrund stellte das Ziel einer feldbezogenen qualitativ-empirischen Meta-Analyse eine doppelte Neuerung dar. Ihre Konzeption und Durchführung waren zugleich darauf verwiesen, die Verfolgung eigener Forschungsinteressen mit Aspekten der Dienstlichkeit zu verbinden und die Bedingungen des – erstmals konzentriert beforschten Forschungsfeldes zu berücksichtigen (etwa im Hinblick auf das feldspezifische Niveau der Forschungsqualität, die Heterogenität des Feldes, die sich in der Interdisziplinarität der Förderprojekte widerspiegelt, sowie die Vielgestaltigkeit der verfolgten Forschungsansätze). Im Rahmen von Förderrichtlinien bestand aufgrund der kooperativ vernetzten Grundform sowie aufgrund der relativen thematischen Fokussierung eine besondere Chance der Entwicklung qualitativer Meta-Analysen.

3. Planung und Ablauf des Vorhabens

Teilprojekt 1 des Metavorhabens wurde in weiten Teilen entsprechend der Vorhabenbeschreibung realisiert. Die Corona-Pandemie(politik) zeitigte Auswirkungen auf den For-

schungsprozess vieler Förderprojekte des Förderschwerpunkts, deren Ergebnisse die Basis des Monitorings und eine der Grundlagen der Methodenentwicklung bildeten – insbesondere auf die Durchführung von Interventionen und Datenerhebungen, die im Frühjahr 2020 vollständig ausgesetzt werden mussten. Viele der Projekte beantragten mit Erfolg Laufzeitverlängerungen. Dies hatte zur Folge, dass dem Metavorhaben Projektergebnisse zum Teil mehrere Monate später als zunächst erwartet vorlagen. Damit korrespondierend entstand auch im Metavorhaben die Notwendigkeit einer Laufzeitverlängerung um vier Monate, die bewilligt wurde, sodass das Projekt mit einer entsprechenden zeitlichen Verschiebung schließlich im Januar 2023 abgeschlossen werden konnte.

Durch mehrfache, u.a. berufungs- und elternzeitbedingte Personalwechsel auf der Post-Doc-Stelle ergab sich eine punktuell veränderte Reihenfolge des Abarbeitens von einzelnen Arbeitspaketen. Die personelle Diskontinuität hatte zudem zur Folge, dass anstelle einer ursprünglich geplanten Monographie zur postdigitalen ästhetisch-kulturellen Bildung, die auf eine umfassende Vernetzung von kontinuierlich erzielten Arbeitsergebnissen angewiesen ist, ein Abschluss-Sammelband publiziert wurde, in dem die Ergebnisse des TP1 in einem ausführlichen Kapitel publiziert wurde und zudem die Arbeit des Meta-Vorhabens in die formale und inhaltliche Gestaltung des Bandes eingeflossen ist. Der Arbeitsplan sah vor, eine meta-methodologische Analyse der qualitativen Befunde sowie der Methodenentwicklungen der Förderprojekte vorzunehmen. Korrespondierend mit dem fortlaufenden Monitoring der Forschung der Förderprojekte, das u.a. regelmäßige Befragungen beinhaltete, wurden die methodisch-methodologischen Ansätze der Förderprojekte analysiert und dokumentiert.

Im Projektverlauf wurde weiterhin kontinuierlich an der Entwicklung und Plausibilisierung von Rahmenmodellen gearbeitet. Mehrere Modelle mit unterschiedlichem Elaborationsgrad wurden erarbeitet bzw. anknüpfend an Vorarbeiten des Antragstellers weiterentwickelt. Diese Modelle betreffen den Bereich der im Hinblick auf Ziele der Wissenschaftskommunikation pragmatischen Einordnung von Forschungsansätzen und -fragen im Förderschwerpunkt (Neuentwicklung in den Jahren 2017 und 2018), der Theoriebildung zu dem für die kulturelle Bildung zentralen Prozess der Digitalisierung, der als transformativen Einschreibung digitaler Logiken in kulturelle Formgefüge und Repertoires verstanden

wird (Fortentwicklung aus Vorarbeiten des Antragstellers über den gesamten Projektverlauf hinweg) sowie der professionellen, klientelseitigen und medientheoretischen Rahmenbedingungen von digitaler kultureller Bildung (Neuentwicklung in den Jahren 2020 bis 2022).

Weiterhin wurden hinsichtlich der Frage nach der Entwicklung einer qualitativen Meta-Methodologie in der ersten Hälfte der Projektlaufzeit umfangreiche Recherchen zum Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung durchgeführt (2018 und 2019). In Anlehnung an Schulz/Ruddat (2008, 114) unterscheiden wir inhaltsanalytisch-numerische von interpretativen Metaanalysen. Für das Monitoring und Mapping der theoriegenerierenden Projekte der Förderrichtlinie erwiesen sich aufgrund der hohen Heterogenität der beteiligten Projekte und Unterprojekte (in inhaltlicher, methodologischer und teilweise auch paradigmatischer Hinsicht) primär die interpretativen Metaanalysen als relevant, insofern es vorrangig darum gehen musste, die auf mehreren Ebenen unterschiedlichen Themen und Fragestellungen der Projekte zu „übersetzen“ bzw. interpretative Verbindungsmöglichkeiten aufzufinden. Im Verlauf der Forschung wurde dementsprechend ein Mapping-Verfahren zur Anwendung gebracht, das die Forschungsergebnisse auf der Inhaltsebene unter Anwendung einer an Grounded Theory angelehnten Codierlogik in Codes/Memos fasst und zueinander theoriebildend in Bezug setzt (vgl. Timmermans & Tavory, 2012; Charmaz, 2014; Clarke, 2019).

Fortlaufend im Projektverlauf wurden ebenso Konzepte zur Forschungsorganisation und Vernetzung sowie zur Wissenschaftskommunikation erarbeitet und umgesetzt. Hier sind hervorgehoben die Organisation von drei Vernetzungstagungen, die das Schnittfeld von Medienpädagogik, kultureller Bildung und machtheoretisch orientierter Bildungsforschung adressierenden Tagung „Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung“ sowie der Abschlusstagung „What’s Next“ zu nennen, die Bespielung von Tagungen mit Moderationen und eigenen Beiträgen, sowohl national als auch international (u.a. in Präsenz bzw. während der Pandemie online in: Beijing, Bogotá, Melbourne, Seoul, Shanghai, Wien und Winnipeg) sowie die Realisierung von wissenschaftskommunikationalen Aktivitäten, die auch die breitere Öffentlichkeit erreichten (bspw. Radiointerview „Leben in der Post-Digitalität“ mit Benjamin Jörissen im WDR 5). Bis

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



2022 von TP1 gesammelte Publikationen und Aktivitäten der beteiligten Projekte wurden zudem auf der Literatur-Datenbankplattform [zotero.org](https://www.zotero.org) öffentlich zugänglich gemacht.¹

4. Wissenschaftlicher und technischer Stand, an den angeknüpft wurde

Die alltagskulturelle Verbreitung Neuer Medien – dies zeigen langjährig angelegte Erhebungen im nationalen und internationalen Kontext (Street et. al. 2017; Koch/Frees 2016) hat sich in den letzten Jahren generationenübergreifend rasant gewandelt. Während „traditionelle“ elektronische Medien wie das Fernsehen an Bedeutung verlieren, sind digitale Medien aus dem Alltag junger Menschen nicht mehr wegzudenken (Albert et. al. 2016, Feierabend et. al. 2016). Jedoch geht „Digitalisierung“ erheblich weiter; sie ist nicht auf die lebensweltliche Sphäre zu beschränken. Im Gegenteil findet Digitalisierung zunehmend in einer den Sichtbarkeiten wie auch den allgemeinen Verständnismitteln entzogenen Sphäre statt (Kitchin/Dodge 2011; Morozov 2012; Parisi 2013). Die Transformation kultureller Gefüge sowie ästhetischer und künstlerischer Praktiken wird im aktuellen Diskurs als „postdigitaler Zustand“ charakterisiert (Andersen 2014; Berry/Dieter 2015; Jörissen 2016; Stalder 2016).

Post-digitale Kultur als „Kultur der Digitalität“

Digitalität verweist „auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure. Der Begriff ist mithin nicht auf digitale Medien begrenzt, sondern taucht als relationales Muster überall auf und verändert den Raum der Möglichkeiten vieler Materialien und Akteure“ (Stalder 2016, 18). Digitalisierung ist in diesem Sinne als Prozess zu verstehen, der auf kulturelle Formrepertoires zurückgreift und diese *im Einzelnen* transformiert (z.B. von der leiblichen Kommunikation zur Mobiltelefonie; vom Telefonat zum Chat; vom Selbstportrait zum Selfie; von Weight Watchers zur digitalen Selbstüberwachung (Quantified Self); von der öffentlichen Meinungsäußerung zum Tweet oder Facebook-Post; von der Tastatur zum Touchscreen; vom digitalisierten Kraftfahrzeug zur motorisierten künstlichen Intelligenz, etc.), der jedoch vor allem auf infrastruktureller Ebene durch die *Vernetzung und Aggrega-*

¹ <https://www.zotero.org/groups/2458611/dikubi-meta/collections/A6LQHV76> [27.7.2023]

tion dieser unterschiedlichsten Einzeldynamiken (auf Software-Ebene, auf Daten-Ebene, auf der Ebene der Vernetzung von Netzwerken sowie auf der Ebene der Zusammenführung in immer universelleren Hardwares und Interfaces) Effekte zeitigt (Reichert e.a. 2015).

Nationaler und internationaler Forschungsstand zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung

Die grundlegende Bedeutung digitaler Medialität und Technologie für die Kulturelle Bildung hat Wolfgang Zacharias nachdrücklich dargelegt (2010; 2013). Rahmen des von Liebau/Jörissen durchgeführten, umfassend angelegten BMBF-geförderten Rechercheprojekts „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990: Bestand und Perspektiven“ haben sich demgegenüber mediatisierungs- und digitalisierungsbezogene Themen in den Feldern der Kulturellen Bildung aus ausgesprochen unterforschter Bereich herausgestellt (Liebau/Jörissen 2013) – Dies gilt durchaus für den internationalen Diskurs der *arts education* (Jörissen/Klepacki/Wagner 2017). Insgesamt beschäftigten sich damals lediglich ca. 2% der erfassten Forschungsbeiträge mit medialen Transformationen. Darunter sind durchaus Beiträge zu finden, die Digitalisierung in den Feldern der Kulturellen Bildung systematisch, d.h. unter Einbezug kulturtheoretisch orientierter medien- oder techniktheoretischer Forschungsdiskurse beforschen (s. etwa Ahlers 2009; Pranz 2009 oder Beyes/Lecker/Schipper 2017).

Im Hinblick auf *übergreifend* angelegte Forschungsprojekte besteht eine massive Forschungslücke im Raum zwischen jugendkulturellen Studien wie etwa den Jugendkulturbarometern (Keuchel 2006; Keuchel/Larue 2012), die Mediatisierungs- und Digitalisierungsphänomene nicht systematisch differenzieren, und dezidiert medienbezogenen Kinder- und Jugendkulturstudien andererseits (Albert et. al. 2016, Feierabend et. al. 2016), die jedoch ästhetisch-kulturelle Aktivitäten nicht systematisch differenzieren und lediglich auf Mediennutzung fokussieren. Dieser Forschungslücke widmet sich erstmals das BMBF-geförderte Verbundprojekt „Postdigitale kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt“ (Keuchel/Jörissen, 2016-2019). Das Projekt fragt danach,

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



in welchen Formen die massenhaft sichtbaren und auch die weniger offensichtlichen digitalen Transformationen ästhetischer Praktiken für die gegenwärtige *Jugendkultur* von Bedeutung sind, von wem sie wie und warum praktiziert werden, für wen sie interessant und erreichbar sind, welche genuin neuen oder möglicherweise auch an tradierte Formen anschließenden ästhetischen Erfahrungen mit ihnen einhergehen.

Unter Bezug auf interdisziplinäre (und internationale) Perspektiven lassen sich viele noch wenig aufgearbeitete, jedoch im Hinblick auf die reflexive Entwicklung von Forschungs- und Praxis der Kulturellen Bildung wertvolle thematische (Anschluss-) Perspektiven aufzeigen: a) In einer *subjekttheoretischen* Perspektive zeigt sich, dass Digitalisierungsphänomene, die häufig als „emergente“ neue Phänomene wahrgenommen werden, im Gegenteil an kulturelle Formen – wie Subjektformen im Sinne historisch entstandener Selbstverhältnisse (Taylor 1996), Wahrnehmungsweisen, Erinnerungspraktiken – durchaus auch anschließen, diese aber technisch katalysiert dann **entscheidend** verändern (Jörissen/Meyer 2015; Jörissen 2016a). b) In einer *anthropologischen* Perspektive erweisen sich die Räumlichkeit (Buckow/Fromme/Jörissen 2012; Westphal/Jörissen 2013), Zeitlichkeit und Materialität des Digitalen – nicht nur im Sinne der Materialität von Siliziumchips und Sensoren, sondern im Sinne einer fortschreitend „granularen“ Verfasstheit (vgl. Jörissen 2014) digitaler Interfaces und Artefakte in ein quasi kompetitives Verhältnis zu den menschlichen Sinnen eintritt, indem es zunehmend temporale, sinnliche und kognitive Wahrnehmungsschwellen unterschreitet und sich somit aus der Sichtbarkeit und Kontrollierbarkeit des menschlichen Mesokosmos entzieht. c) Vor diesem Hintergrund erscheinen besonders die *bildungstheoretischen* und orientierenden Potenziale digitaler Medialität von Bedeutung. Hier erweist sich die neuere Auseinandersetzung mit *kunsttheoretischen* (Meyer 2013; Jörissen/Meyer 2015) und *medientheoretischen* (Zahn 2012; Zacharias 2013; Othmer/Weich 2014; Hagener/Hediger 2015; Pietraß/Jörissen 2017) Positionen als wegweisend. d) Die neueren interdisziplinären Forschungsbereiche der *Software Studies* (Fuller 2008; Manovich 2013) und der neueren *Design Studies* (Gunn/Otto/Smith 2013; Mareis/Held/Joost 2013; Borries 2016) verweisen auf grundlegende Eigenschaften und wichtige machttheoretische Aspekte (Chun 2011; Parisi 2013) bzw. umgekehrt auf partizipationstheoretische Aspekte (Ehn 2013) von Software und digitalen Technologien, die insbesondere im Hinblick auf die durchgehend designte Gestaltung auch neuer sinnlich, ästhetisch und künst-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



lerisch ausgerichteter Technologien von Bedeutung sind (Jörissen 2015a; Jörissen/Verstaendig 2016). e) *Netzwerksoziologische Diskurse*, die sich von der deskriptiv-statistischen Soziologie der Harvard School zur kulturtheoretischen *Netzwerkforschung* entwickelt haben (White 2008; Fuhse/Mützel 2010; Hepp 2010; Munster 2013; Clemens 2015), sind naheliegenderweise auch für die Erforschung von Digitalisierung in der Kulturellen Bildung von großer Bedeutung (Jörissen 2015b; 2016d). f) Schließlich verweisen neueste Forschungsbeiträge auf den Umstand, dass ein isolierter Fokus auf Digitalität (im Sinne einer binären Differenzierung von „online“ vs. „offline“, „echter“ Welt vs. „virtueller Welt“ etc.) keine bildungswissenschaftlich zureichende Forschungsperspektive generieren kann. Die „*postdigitale*“ Lagerung der gegenwärtigen Kultur (Andersen/Cox/Papadopoulos 2014; Cramer 2015; Stalder 2016; Jörissen 2017b) reflektiert sich auch in den Gegenstandsbereichen Kultureller Bildung, beispielsweise im Diskurs um „Post-digital Aesthetics“ (Berry/Dieter 2015), „Post Internet Art“ (Vierkant 2010).

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Eine systematische Zusammenarbeit mit anderen Stellen war für dieses Projekt nicht vorgesehen. Allerdings wurden im Rahmen der Disseminationsaufgabe Beiträge auf [kubi-online.de](https://www.kubi-online.de) für ein breites Fachpublikum publiziert und ebendort zus. mit dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung und der Sektion Medienpädagogik der DGfE ein Dossier „Ästhetik - Digitalität - Macht“ (im Anschluss an die gleichnamige inhaltliche Abschlussstagung des Meta-Vorhabens TP1 vom März 2021) publiziert.²

II Eingehende Darstellung

1. Verwendung der Zuwendung und erzielte Ergebnisse

Eines der Kernziele des qualitativ-theoretischen Teilprojekt des Meta-vorhabens (TP1) lag in der Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells sowie einer Einordnung der Projekte in inner- und außerfachliche Diskursperspektiven im Rahmen des Ergebnismonitorings. Gemäß dem fortlaufendem Erkenntnisfortschritt der beteiligten Projekte konnten zu-

² <https://www.kubi-online.de/fokus/tagungsdokumentation-aesthetik-digitalitaet-macht>

nächst v.a. inhaltsanalytische, zunehmend aber auch rekonstruktive Analysen vorgenommen werden, die sowohl eine gegenstandbezogene wie auch eine gegenstandübergreifende Modellbildung ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund wurden mehrere Modelle mit unterschiedlichem Elaborationsgrad unter gegenseitiger Berücksichtigung sowie Berücksichtigung der aus dem Monitoring der gewonnenen Erkenntnisse der Förderprojekte erarbeitet bzw. anknüpfend an Vorarbeiten des Antragstellers weiterentwickelt. Diese Modelle betreffen die (z.B. für Zwecke der Wissenschaftskommunikation einsetzbaren) pragmatische Einordnung von Forschungsansätzen und -fragen im Förderschwerpunkt (Neuentwicklung in den Jahren 2017 und 2018), die Theoriebildung zu dem für die kulturelle Bildung zentralen Prozess der Digitalisierung, der als transformativen Einschreibung digitaler Logiken in kulturelle Formgefüge und repertoires verstanden wird (Fortentwicklung aus Vorarbeiten des Antragstellers über den gesamten Projektverlauf hinweg) sowie die professionellen, klientelseitigen und medientheoretischen Rahmenbedingungen von digitaler kultureller Bildung (Neuentwicklung in den Jahren 2020 bis 2022).

A. Pragmatisch-inhaltsanalytische Ergebnisse

Zum Zweck einer pragmatischen Einordnung von Forschungsansätzen und -fragen im Förderschwerpunkt wurden methodologische, genrebezogene, disziplinäre Verortungen sowie die Erkenntnisinteressen der Projekte zw. Teilprojekte inhaltsanalytisch u.a. anhand von Befragungsergebnissen und ersten Publikationen untersucht und zusammengetragen. Hierdurch wurden primäre Forschungsinteressen der Projekte sicht- und auch für eine breitere Öffentlichkeit kommunizierbar (s. Abb. 1, Abb. 2).

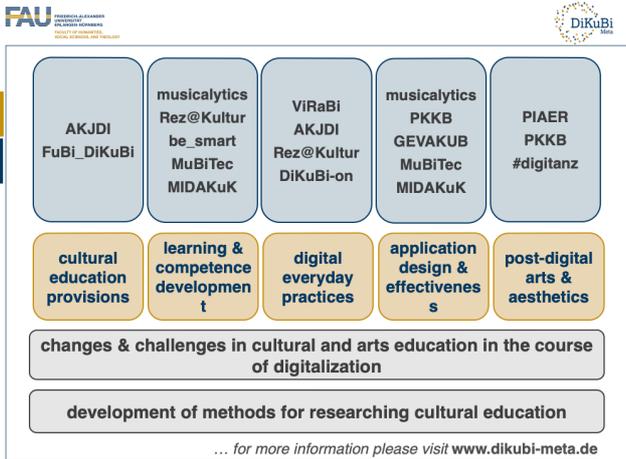


Abb. 1: Erste pragmatische Einordnung auf Basis von Inhaltsanalysen (präsentiert auf der Tagung „Creative Convergence“, Winnipeg 2019)

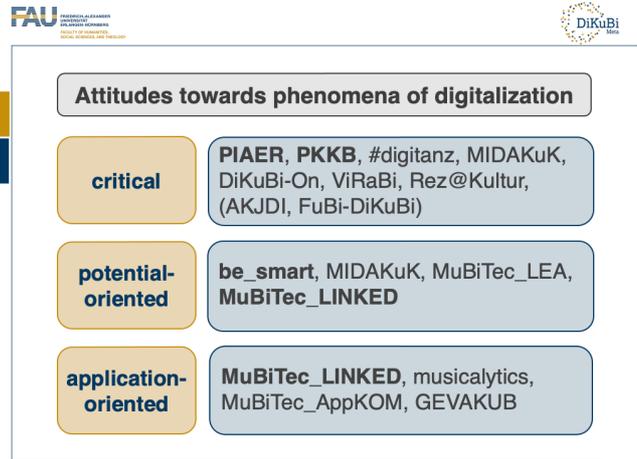


Abb. 2: Erste rekonstruktiv gewonnene Einschätzung bezgl. digitalitätsbezogener Grundhaltungen der Projekte (präsentiert auf der Tagung „Creative Convergence“, Winnipeg 2019).

Ein förderschwerpunkt-übergreifend herausgearbeitetes Interesse bezog sich auf die Methodenentwicklung. Im Zentrum des Interesses standen weiterhin die Angebotsstruktur (digitaler) kultureller Bildung (AKDJI, FuBi_DiKuBi), Lernprozesse sowie Kompetenzentwicklung (musicalytics, rez@kultur, be_smart, MuBiTec, MIDAKuK), digitale Alltagspraktiken (ViRaBi, AKDJI, rez@kultur, DiKuBi-on), die Gestaltung von digitalen Medien und Dingen (musicalytics, PKKB, GEVAKUB, MuBiTec, MIDAKuK) sowie Postdigitalität in den Künsten (PIAER, PKKB, #digitanz) (s. Abb. 3).

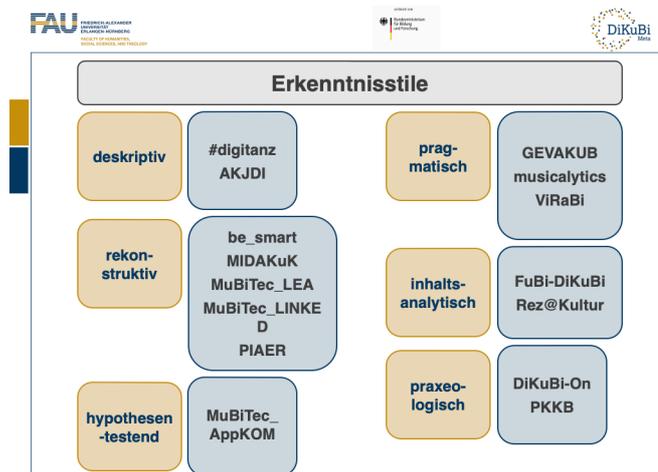


Abb. 3: Methodologische Einordnungen, präsentiert auf der Jahrestagung der Sektion Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der DGfE (FAU Erlangen-Nürnberg, 2019)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium für Bildung und Forschung



Neben diesen aggregierten, und daher auch abstrahierten Ergebnissen hat TP1 gemeinsam mit den (Teil-) Projekten aber auch leichter verständliche und übersetzbare Versionen der Kern-Fragestellungen erarbeitet, um die in der in der Förderlinie versammelten Forschungsfragen national und international einem breiteren und eher praxisorientierten Publikum bekanntmachen zu können (s. Abb. 4).

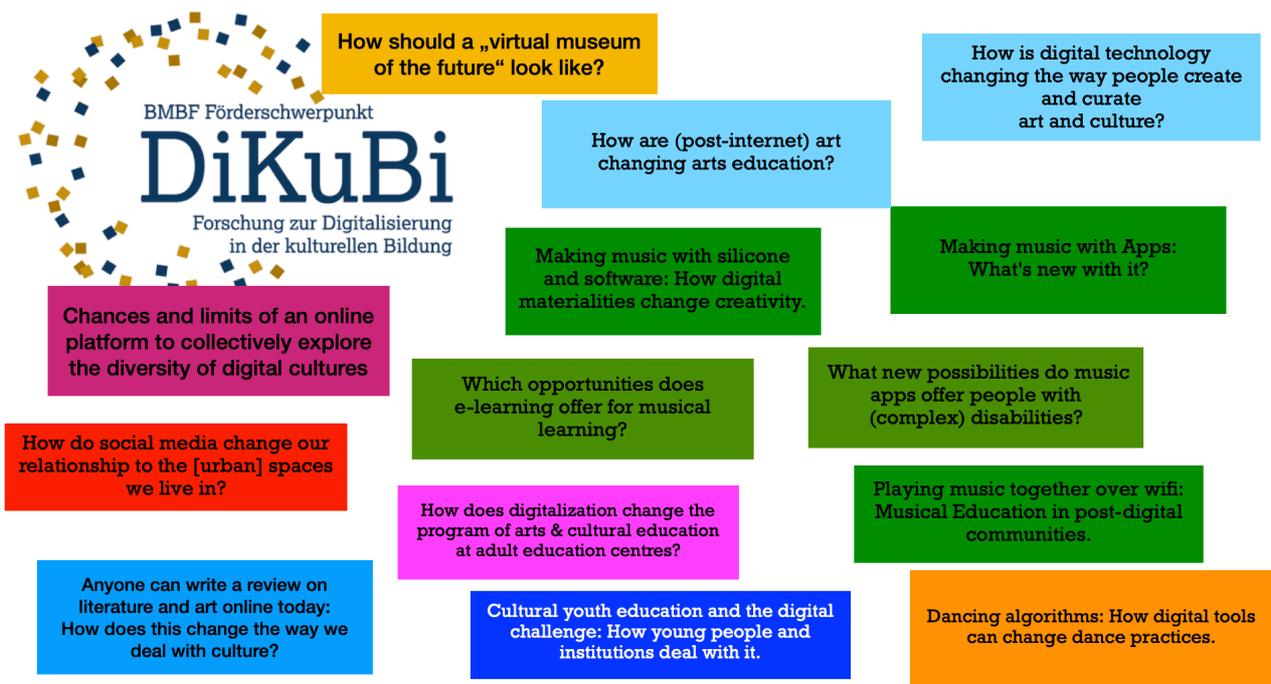


Abb. 4: Präsentationsfolie aus einer Keynote zur ISME World Conference (International Society of Music Education), Brisbane/online 2022. Präsentiert werden die erarbeiteten Kern-Fragestellungen der Förderlinien-Projekte in englischer Übersetzung.

B. Erarbeitung eines theoretischen Rahmenmodells, Anwendung im Kontext der Förderlinien-Projekte

Da die konsistente Verknüpfung der Themenbereiche der Förderrichtlinie die sowohl wissenschaftliche wie auch praktische Arbeitsgrundlage darstellt, lag ein grundlegendes Arbeitsziel in der Bereitstellung und fortlaufenden Weiterentwicklung eines konsistenten Rahmenmodells, das in der Lage ist, die systematischen Berührungspunkte von Digitalisierung und kultureller Bildung zum einen in ihrer bildungstheoretischen Breite, zum anderen in der notwendigen Tiefe und Differenziertheit im Hinblick sowohl auf ästhetische als auch auf technologische, mediale und kulturelle Prozesse zu erfassen. Der theoretische

Zugang hierzu bzw. die analyseleitenden Hypothesen beinhalten wesentlich ein Verständnis der „Digitalisierung von Kultur“ als Prozess der transformativen Einschreibung digitaler Logiken in kulturelle Formgefüge und -repertoires. Entsprechend sind diese Einschreibungen für die Frage nach der Digitalisierung in der kulturellen Bildung (analytisch und methodisch) orientierend. Sie beziehen sich

- a) auf die Ebene kulturell-diskursiver Ordnungen – empirisch betrachtet geht es hier um die Erforschung von rekonstruierbaren Formen veränderter ästhetisch-kultureller Diskurse und Dispositive (Othmer/Weich 2014; Bührmann/Schneider 2015) im Spannungsfeld von Tradierung und (digitalisierungsbedingter) Transformation.
- b) Auf der individuellen und (mikro-/meso-) sozialen Seite vollziehen sich diese Einschreibungen über die Teilnahme an sozialen und ästhetischen Praktiken und Alltagsvollzügen. Empirisch gewendet geht es um die Erforschung von individuellen und kollektiven Transformationen ästhetisch-artikulativer Praktiken (im Spannungsfeld von Wahrnehmung und Hervorbringung) und die dadurch rekonfigurierten Dispositionen von ästhetischer Erfahrung.
- c) Auf der materiellen, dinglichen und räumlichen Seite vollzieht sich Digitalisierung wesentlich über Designprozesse auf unterschiedlichen Ebenen wie etwa Softwaredesign, Interfacedesign und User-Interaction-Design (Jörissen 2015a; Jörissen/Verstaendig 2016; s.o.). Empirisch gewendet geht es hierbei beispielsweise um die Erforschung konkreter Transformationsphänomene materiell-dinglicher und materiell-medialer Grundlagen ästhetischer, kreativer und künstlerischer Praktiken, so beispielsweise der zunehmenden "Augmentierung" kreativer Prozesse durch digitale Technologien (vgl. etwa Ahlers 2009; Partarakis e.a. 2015).

Ausgehend von dieser Basis lassen sich hinsichtlich der Einschätzung gesellschaftlicher Relevanz Konsequenzen in Form eines theoretischen Rahmenmodells ziehen (vgl. Abb. 5). Die oben gewonnene Unterteilung eröffnet zunächst den Blick auf drei zu differenzierende Ebenen der empirischen Analyse von Digitalisierungsprozessen: Diskurse, Praxen und digitale bzw. hybride digital-materielle Designs und Environments. Unter Einbezug von digitalitäts- und medialitätsbezogenen Forschungs- und Theoriebeständen, Erkenntnissen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



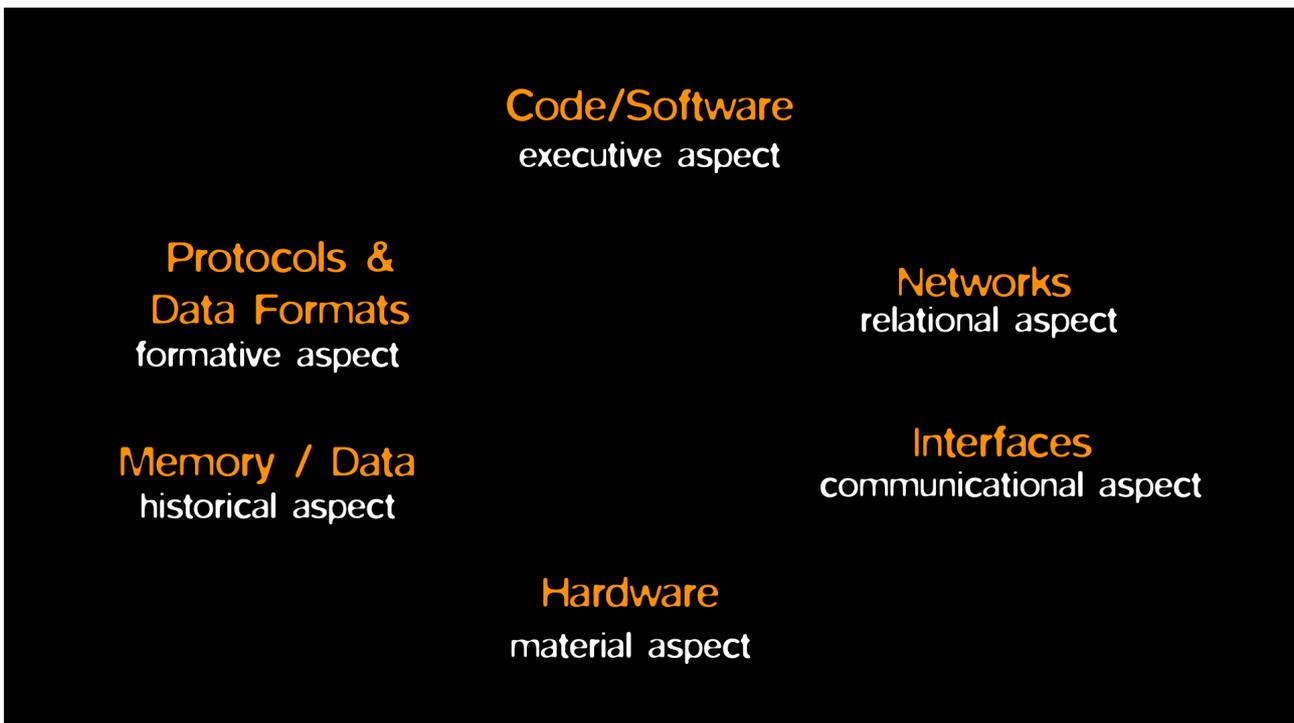


Abb. 5: Präsentationsfolie „Theoriemodell: Strukturaspekte von Digitalität“ (präsentiert auf dem *UNESCO International Expert Meeting on Culture and Arts Education*, Seoul/online 2022).

über Projektthemen und Ergebnisse der Förderprojekte, Zwischenergebnissen aus anderen laufenden Forschungsprojekten (z.B. DiKuJu) sowie Teilergebnissen aus TP2 konnte dieser Rahmen weiterentwickelt werden. Hierfür waren insbesondere die paradigmatisch-theoretischen Aspekte der Förderprojekte im Spiegel internationaler digital studies und ihrer sich herausbildenden Teildisziplinen (software studies, critical data studies, critical design/HCI-studies, Studien im Kontext des kulturwissenschaftlichen *material turn*) von Bedeutung.

Digitalität lässt sich – auch forschungsheuristisch – als Ineinandergreifen unterschiedlicher Strukturbereiche verstehen, die auf unterschiedliche Weise einzeln oder in der Interaktion soziale und individuelle (mithin auch bildungstheoretische und pädagogische Sachverhalte) betreffen. Verständlich wird angesichts des Theoriemodells, dass für die Forschung zur Digitalisierung in der (nicht nur kulturellen) Bildung in hohem Maße interdisziplinäre Perspektiven von Bedeutung sind. Wir unterscheiden auf Basis unserer projektbegleitenden Theorieentwicklung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- 1) *materielle Momente*, die nicht nur Basis für informatische und symbolische Prozesse, sondern strukturelles Moment derselben sind (vgl. Mersch, 2002; Jörissen, 2014; Cubitt, 2016; Dourish, 2017);
- 2) *formative Momente* wie insbesondere Datenformate und Protokolle, auf deren Basis u. a. sinnesbezogene und relationale Prozesse ermöglicht werden (vgl. Sterne, 2012; Galloway, 2006; Hyland & Lewis, 2022);
- 3) *relationale Momente*, d.h. technische und soziotechnische Netzwerkbildungen, die mit unterschiedlichen Formen von Sozialität und Selbstverhältnissen einhergehen (vgl. Barkhoff et al., 2004; Clemens, 2015; Jörissen, 2016);
- 4) *gedächtnisbezogene Momente* – *Daten* als Effekt sozialer Konstruktionspraxen (vgl. Manovich, 1999; Drucker, 2010) –, die historiographisch als digitales Archiv (vgl. Ernst, 2013; Leopoldseder, 2013; L’Internationale Online, 2016; Carlin & Vaughan, 2016), kuratorisch als performative Praxis (vgl. Sellar, 2014; Ackermann et al., 2020; Meyer, 2020; Selke, 2020) und schließlich technisch als aggregierte *Big Data* wirksam werden (vgl. Iske et al., 2020; Dixon-Román & Parisi, 2020; Jarke & Macgilchrist, 2021; Dahlgren et al., 2021);
- 5) *kommunikationale Momente*, die wir als Grenz- und Übersetzungsphänomene von Interfaces auf unterschiedlichen, miteinander interagierenden Ebenen – nonhuman, human-nonhuman, human-human – im Sinne von “Postdigital Assemblages” (Macgilchrist, 2021) verstehen (vgl. Galloway, 2012; Hookway, 2014);
- 6) schließlich das *exekutive Moment Software*, dessen spezifisch rigide Performativität den Charakter digitaler Konstellationen und Vollzüge zutiefst prägt (vgl. Chun, 2011; Kitchin & Dodge, 2011; Parisi, 2013; Manovich, 2013; Jörissen & Verständig, 2016).

Das Modell erlaubt ein vertieftes Verständnis der diskursiven Orientierungen der Projekte der Förderlinie (und auch darüber hinaus). So zeigte sich insbesondere, dass sich der *material turn* in den Sozial- und Kulturwissenschaften bereits in vielen Projekten der Förderlinie manifestiert hatte: Das pädagogische Nachdenken über Digitalität im Rahmen der Förderlinie ist nicht etwa auf eine entkörperte, etwa informationsphilosophisch (Floridi, 2013) oder an der Virtualität (vorgeblich) *reiner* Online-Kommunikation ausgerichtete Perspektive beschränkt, sondern bezieht materialisierte Phänomene und Konfigurationen von Digitalität auf breiter Basis ein. Hierbei treffen materialitätstheoretische, medientheoretische und – insofern in digitalen Kontexten jedes Prozessmoment in Form von Softwares, Datenformaten und Interfaces definiert werden muss – designtheoretische Perspektiven aufeinander (vgl. Ehn, 2013; Jörissen, 2015). Einige Projekte der Förderrichtlinie, so zeigte sich in unseren vergleichenden Analysen, haben es unternommen, kunst- und kulturpädagogisch

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



nutzbare Mediendinge selbst zu entwickeln (vgl. Zühlke & Steinberg, 2020; Henze et al., 2019). Andere haben sich der Analyse von neuartigen Musikinstrumenten und -technologien gewidmet (vgl. Krebs, 2019; Eusterbrock et al., 2021; Rolle, 2021), wieder andere haben in einem partizipativen Laborformat an Social Media geforscht (vgl. Böhnke et al., 2022). In einer raumtheoretischen Perspektive beforschte das Projekt „Gestaltungsrichtlinien für virtuelle Lernräume zur kulturellen Bildung“ (Henze et al., 2019, S. 93) digitale Übersetzungs- und Hybridisierungsphänomene. Dabei geht es zum einen um Bedingungen und Auswirkungen der digitalen Übersetzung nicht nur von (Museums-) Artefakten, sondern auch sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten leiblicher Körperpräsenz in virtuellen Umgebungen. Virtuelle Räume werden dabei nicht als bloß abbildhafte, hyperreale Simulation materieller (Museums-) Räume beforscht, die von einer „größtmöglichen Immersion und modalen Überwältigung des Betrachters begleitet wird“ (ebd., S. 96), sondern vielmehr im Hinblick auf erweiterte kollaborativen Handlungsmöglichkeiten der Verfremdung, Pluralisierung (durch Auffächerung alternativer Objektkonfigurationen) oder der gestaltlichen Metamorphose (vgl. ebd., S. 101).

Die Erkenntnisse in diesem Schwerpunkt detaillieren ebenfalls das teils große Vermögen von *digitalen Mediendingen*, in den Handlungsablauf der Kreativakteure unvorhersehbar einzugreifen und so neue Formen ästhetischer, kreativer und künstlerischer Praxis zu schaffen. Dies zeigt sich exemplarisch im (Unter-)Projekt MuBiTec-Linked³ in Bezug auf ein kaum sichtbares und scheinbar ephemeres Phänomen, nämlich digitale Protokolle zur Steuerung und Vernetzung von Musiktechnologien. Die Frage nach der potenziellen Bedeutung einzelner digitaler Protokolle für Subjektivations- und Gemeinschaftsbildungsprozesse – die ebenfalls als „autooperationale Formen“ (s.o.; Richter & Allert, 2020) verstanden werden können – ist im Rahmen empirischer Forschungsdesigns aufgrund der Vielzahl mit- und aufeinander reagierender soziotechnischer Aktanten nicht leicht fokussierbar. Settings, in denen einzelne digitale Elemente im Hinblick auf relativ isolierte Praxisformen von Bedeutung sind, bieten daher besonders interessante Forschungszugänge. Ein solches Setting ist digital verbundenes Musizieren und Musikproduzieren. Seit dem Jahr 1982 existiert der (oben bereits erwähnte) „Musical Instrument Digital Interface“ Standard (MIDI) (Manning, 2013, S. 267). Dieser erlaubt es, musikalische Information an per Kabel miteinander (in Serie) verbundene elektronische Geräte quasi in Echtzeit weiterzuleiten, sodass komplexe musikalische Arrangements in synchronisierter Taktung an digital kontrollierte Instrumente, Steuerkonsolen usw. übermittelt werden können (vgl. ebd.). Musik-

³ Das Projekt MuBiTec fragte nach dem besonderen Bildungspotential, das sich aus der Mediamorphose künstlerisch-musikalischer Praxis im Kontext digitaler Mobiltechnologien ergibt. Die Teilstudie LINKED untersuchte musikalische Bildungsprozesse unter den Bedingungen digital vernetzter Mobiltechnologien.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



machen und -produzieren in MIDI-Umgebungen folgt der etablierten, hierarchischen Idee des zentralen Taktgebers. Im musikalischen wie im technischen Sinn kann immer nur von einem Gerät aus das gesamte technische – im Fall kollaborativen Live-Musizierens sozio-technische – Ensemble gesteuert werden. Diesem globalen Industriestandard gegenüber steht das konkurrentheit Protokoll „Link“, das von der Berliner Firma „Ableton“ zur Verfügung gestellt wird. Nicht nur stellt Link als Open Source eine dem proprietären, von global agierenden Industriekonsortien getragenen MIDI-Standard software-politisch entgegengesetzte Alternative dar. Korrespondierend dazu ist das Grundprinzip von „Link“ betont nicht-hierarchisch, insofern „das Tempo nicht zentral verwaltet (master/host und slave/client), sondern [...] von allen beteiligten Geräten gleichberechtigt änderbar“ ist (Godau et al., 2019, S. 131; Auslass. d. Autor:innen). Betrachtet man gemeinsames Musizieren als soziales Ritual (Wulf et al., 2001), so werden in der Differenz beider Protokolle nicht nur musikalisch-ästhetische Unterschiede sichtbar, sondern insbesondere solche der Anordnung und Verteilung von Positionalitäten im rituellen Setting. „Link“ ermöglicht Sozialität und erzwingt dabei zugleich – indem es qua Design keine hierarchische Position kennt und diese dezentrale Form qua Software alternativlos wirksam werden lässt – Aushandlungsprozesse. Diese gleichsam technisch festgeschriebene Form ursprünglicher Gleichheit spannt damit eine andere Grundkonstellation im Hinblick auf Subjektivations- und Vergemeinschaftungsprozesse auf als sie in hierarchisierten technischen, sozialen oder pädagogischen Settings gängig ist. Etwa in musikpädagogischen Situationen kann sie bewirken, dass dissensuelle Ereignisse – buchstäblich im Sinne einer alternativen Unterteilung der Zeiten und Räume (Hilbrich & Ricken, 2019, S. 59) – wie etwa Aushandeln und Streiten über die musikalische Gestaltung (vgl. Godau & Weidner, 2020) möglich werden.

C. Qualitativ-rekonstruktive Hot Spots: Ausgewählte Ergebnisse des codierenden Mappings im Rahmen des Monitorings der Förderlinien-Projekte

Darüber hinaus sind aus unseren Analysen Erkenntnisse über das Zusammenspiel professioneller, klientelseitiger und medientheoretischer Rahmenbedingungen von digitaler kultureller Bildung hervorgegangen, die sich primär aus einer Relationierung einiger wesentlicher im Rahmen des codierenden Mappings der Forschungsansätze und Resultate der Förderprojekte gebildeter Cluster zusammensetzen. Diese Cluster verweisen auf feldbezogene medientheoretisch-informatische Erkenntnisse, Erkenntnisse zu (post-)digitalen Transformationen ästhetischer, kreativer und künstlerischer Praxen von Jugendlichen und Erwachsenen, Erkenntnisse zu Bedürfnissen und Bedingungen digitaler kultureller Bildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



auf Teilnehmendenseite sowie Erkenntnisse zur Positionierung von pädagogischen Fachkräften und Institutionen in Auseinandersetzung mit Digitalisierung und Digitalität.

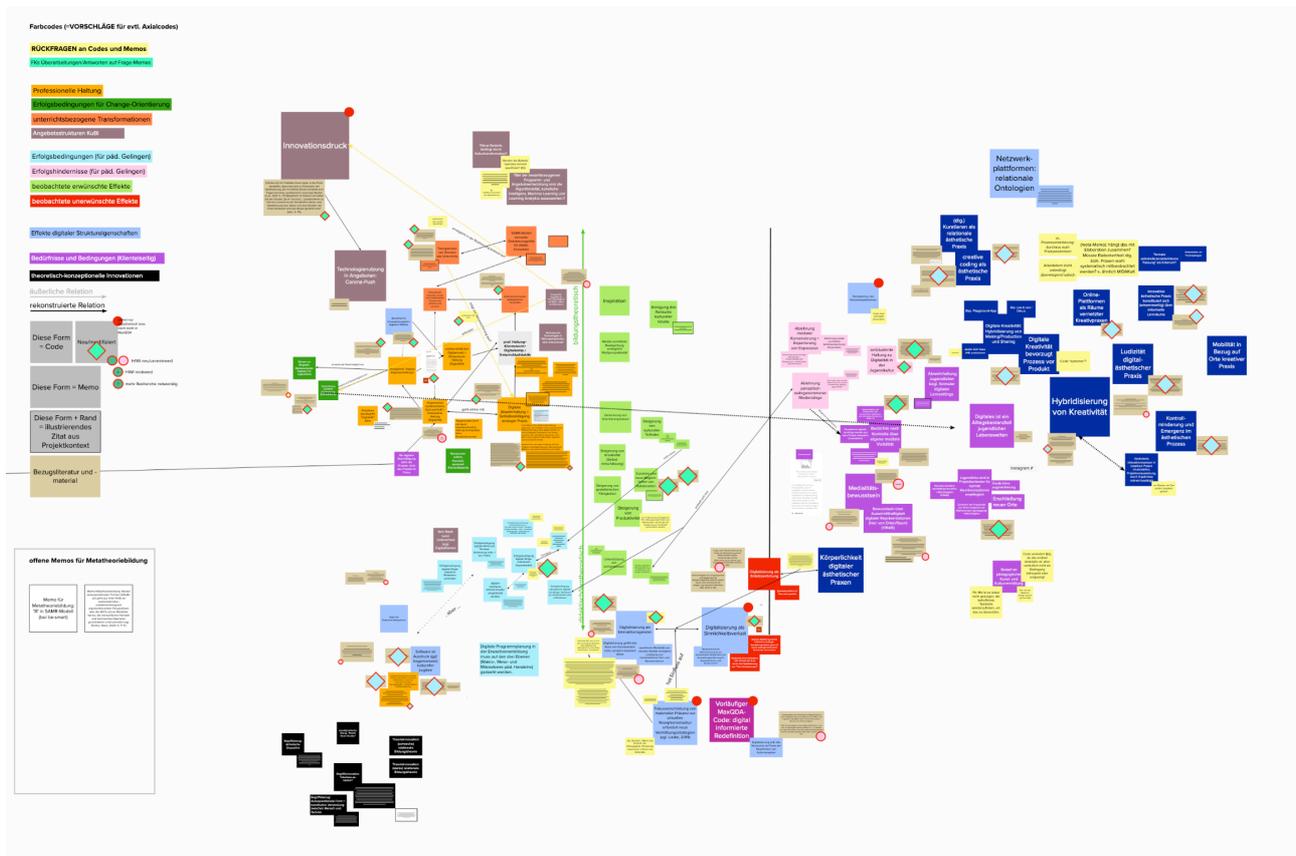


Abb. 6: Mapping und rekonstruktive Bildung theoretischer Hot Spots (Codes und Memos). Die Farbcodierungen repräsentieren axiale und selektive Codes, beispielsweise: dunkelorange = unterrichtsbezogene Transformationen; hellorange = professionelle Haltungen; grün = beobachtete erwünschte Effekte; blau = Transformationen jugendkultureller Kreativitätsmuster; lila = klientelseitige Bedürfnisse und Bedingungen.

C1: Post-digitale Praxistransformationen und Bedürfnisse auf Teilnehmendenseite

Mit den Ergebnissen aus der Förderlinie wurden die genannten neueren Praxisformen als (post-)digitale ästhetische, kreative und künstlerische Praktiken untersucht. Charakteristisch für solche (post-)digitalen Praktiken sind nach den vorliegenden Ergebnissen informell konstituierte und hybride Formen von Kreativität. Die Hybridisierung von kreativen Prozessen insbesondere in Jugendkulturen war bereits im (ebenfalls BMBF-geförderten) Projekt „(Post-) Digitale Kulturelle Jugendwelten“ (2016 bis 2019) deutlich geworden (vgl. Flasche & Carnap, 2021; Jörissen et al., 2022; Keuchel & Riske, 2020). Hybride Kreativität äußert sich bspw. darin, dass Akteur:innen ein in seinen Auswirkungen unvorhersehbares

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Eingreifen von Mediendingen wie Musik-Apps in den Handlungsablauf akzeptieren und aufnehmen (vgl. Krebs, 2019, S. 276 f.) oder dass Making und Sharing, also eher produktive und eher rezeptive Praxisaspekte, sich zunehmend verflechten oder zumindest ähnlich relevant für die kreativ tätigen Akteur:innen werden. Kennzeichnend für (post-)digitale ästhetische, kreative und künstlerische Praktiken sind außerdem Vernetztheit und Mobilität (vgl. Eusterbrock et al., 2021), die auf die konstitutive Funktion von Entitäten wie Netzwerkplattformen oder Smartphones verweisen, sowie Ludizität und Prozesshaftigkeit (vgl. Krebs, 2019, S. 275 ff.). Der Gewinn der Ergebnisse in diesem Schwerpunkt liegt darin, dass avantgardistische ästhetische, kreative und künstlerische Praktiken in ihrem Orientierungswert für Prozesse digitaler Kultivierung sichtbar gemacht werden. Hierdurch entstehen Aufschlüsse für kunst- und kulturpädagogische Bezugnahmen im institutionellen Bildungsbereich.

In den Forschungsergebnissen der Förderrichtlinie zeigte sich deutlich, dass das Digitale als fester Alltagsbestandteil jugendlicher Lebenswelten anzusehen ist; Befunde früherer bzw. paralleler Jugendkulturstudien (vgl. Albert et al., 2019; Calmbach et al., 2020; Feierabend et al., 2019) werden damit zum einen bestätigt und zum anderen in Bezug auf ästhetische und kreative jugendkulturelle Praktiken maßgeblich differenziert. Interessant erscheint in diesem Licht etwa die Beobachtung, dass Jugendliche auf digitale Lernsettings im formalen Bildungsbereich unter bestimmten Bedingungen auch mit Skepsis und Vorbehalten reagieren (Steinberg et al., 2019, S. 59). Die Befunde aus der Förderrichtlinie illustrieren zudem, dass Jugendliche (auch dies ist eine Konsolidierung vorhandener Ergebnisse) ohnehin über ein Medialitätsbewusstsein verfügen, d.h. sie besitzen eine Vorstellung von der Ausschnitthaftigkeit digitaler Repräsentationen, z. B. wenn sie sich in eher bildbasierten sozialen Netzwerken wie Instagram bewegen (vgl. Flasche, 2020). Insgesamt dokumentiert sich in den Befunden eine ambivalente jugendkulturelle Haltung zu Digitalität. Dies spiegelt sich in einem weiteren auf Jugendliche und auch Erwachsene bezogenen Befund wider: Mit der Teilnahme an digitaler kultureller Bildung geht das Bedürfnis einher, über die eigene mediale Visibilität verfügen zu können (vgl. Krieter et al., 2020, S. 194). Gleichwohl wird dieses Bedürfnis unter bestimmten Bedingungen kompromisshaft beiseite gestellt wird, z. B. wenn die Teilnahme am Bildungsangebot wie im Projektsetting von musicalytics von Datenspenden abhängt (vgl. ebd). Insgesamt stellt eine projektüber-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



greifend beobachtete Ablehnung panoptisch wahrgenommener Mediendinge – die wohl insbesondere Assoziationen an panoptische Aspekte der Schule hervorrufen mag (Grabau & Rieger-Ladich, 2014) – ein potenzielles Erfolgshindernis für pädagogisches Gelingen in der digitalen kulturellen Bildung dar. Als solches sollte es in Praxis- und Forschungskontexten adressiert werden. Bei der Konzeption von Angeboten digitaler kultureller Bildung und von kunst- und kulturpädagogisch einzusetzenden Artefakten sind die ambivalenten medialen Habitus der Adressat:innen und ihre Ablehnung von Überwachung (bspw. via Partizipation oder bewusster Datensparsamkeit) zu berücksichtigen.

C2: Abwehrend bis integrativ, nicht post-digital: professionelle und institutionelle Positionen

Ergebnisse der Förderlinie wie diese schaffen eine Grundlage dafür, konkrete pädagogische Ziele und Vorgehensweisen anhand der Bedarfe und Eigenlogiken der Praxen der Adressat:innen formulieren und begründen zu können. Dies kann im Rahmen von Transferprozessen zur Entstehung von professionellem und institutionellem Orientierungswissen (vgl. Mittelstraß, 1989, S. 19) beitragen. Angesichts der obigen Befunde stellt sich die Frage, wie es um die digitalitätsbezogene Professionalität pädagogischer Fachkräfte in der kulturellen Bildung und den Stand der institutionellen Auseinandersetzung mit Digitalisierung und Digitalität bestellt ist. Die Ergebnisse der Förderlinie können hier ausschnittsweise Auskunft geben.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Digitalen (auch als Folge der pandemiebezogenen Digitalisierungsentwicklungen) wird im Praxisfeld als wichtig erachtet. Dies lässt sich aus dem Vorhandensein von Bildungsangeboten und Expert:innenperspektiven ableiten. Im Förderprojekt AKJDI wurden in dem Angebotsstrukturen außerschulischer digitaler kultureller Bildung, Positionen von entsprechenden Bildungsträgern zu Digitalität sowie digitale jugendkulturelle Praxen und Positionen zu den Bildungsangeboten untersucht. Anhand einer quantitativen Angebotsanalyse konstatieren Forschende des Projekts, dass das Digitale hier vielfach eine Rolle spielt (vgl. Pfeifer & Beiser, 2021, Fol. 4 f.) und infolge der bildungsbezogenen Pandemiopolitik nochmals verstärkt Bedeutung erlangt hat (vgl. ebd., Fol. 11). Unterschiede zwischen den Angebotsstrukturen in der Stadt und auf

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



dem Land seien nicht feststellbar, wohl aber regional unterschiedliche Herangehensweisen (vgl. Thole & Züchner, 2021, Fol. 4). Die befragten Expert:innen aus dem Kreis der Bildungsanbieter und -träger sehen die digitale Durchdringung von Angeboten der außerschulischen jugendkulturellen Bildung als einen sukzessive ablaufenden, derzeit un abgeschlossenen Prozess (vgl. Rohde, 2021, Fol. 9). Als Herausforderungen dessen werden von den befragten Expert:innen zum einen Wissen und Können und zum zweiten finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen (Pfeifer & Beiser, 2021, Fol. 11; Rohde, 2021, Fol. 9) genannt.

Die Beobachtungen der Forschenden des Projekts AKJDI und auch der Förderprojekte FuBi-DiKuBi und be_smart, in dem Praxen mit Musikapps aus der Perspektive inklusiver Musikpädagogik erforscht wurden, legen nahe, dass die vorhandene pädagogische Digitalitäts-Expertise im Praxisfeld Lücken aufweist. Auf der Angebotsebene zeigt sich das im außerschulischen Bereich kultureller Bildung darin, dass digitalen Technologien der Status eines Besonderen zugewiesen wird (vgl. Thole & Züchner, 2021, Fol. 4 ff.). Im Kontext der Forschung von FuBi-DiKuBi, die u. a. mittels einer Programmanalyse der Frage nach der digitalen Durchdringung von Volkshochschulprogrammen gewidmet war, stellt Robak fest, dass Digitalität in der Angebotsentwicklung diskursiv lediglich als „Einsatz von Medien“ (Robak, 2020, S. 48) eine Rolle spielt. Die tatsächliche Programmplanungspraxis zeigt sich hier aber digital durchdrungener, insofern sie bspw. digitalisierungsbedingte kulturelle Transformationen reflexiv zum Thema macht (vgl. Robak, Kühn und Fleige im Band). Gleichwohl wird deutlich, dass (post-)digitale Transformationen kreativer und künstlerischer Praxen kaum in den Programmen berücksichtigt werden (vgl. ebd).

In der außerschulischen kulturellen Bildung mangelt es an der professionellen Anerkennung dessen, dass das Leben von Jugendlichen unter post-digitalen Bedingungen stattfindet und damit dessen, dass das Digitale essentiell für jugendliche Identitätsbildungs- und Artikulationsprozesse ist (vgl. Thole & Züchner, 2021, Fol. 7). Die pädagogischen Angebots- und Programmplanungspraxen hinken der (post-)digitalen Lebenswelt (Jugendlicher) hinterher; pädagogische Potenziale bleiben so unausgeschöpft. Hinderlich sind in diesem Zusammenhang auch Haltungen der Distanzierung und Abwehr gegenüber dem Digitalen bei pädagogischen Fachkräften. Forschende im Projekt be_smart, die solches

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



beobachten konnten, verweisen darauf, dass es problematisch sei, dass abwehrende Haltungen Selbstbestätigungen analog orientierter Bildungspraxis bedingen (vgl. Niediek et al., 2020, S. 125 f.). Solche Haltungen sind teils mit werkorientierten (vs. prozessorientierten) Sichtweisen auf kulturelle Bildung assoziiert (vgl. ebd.). Insofern sie praxisleitend sind, erschweren sie es, die (post)digitale Verfasstheit jugendlicher Lebenswelten und den Charakter (post-)digitaler ästhetischer, kreativer und künstlerischer Praktiken als spielerisch und prozessorientiert angemessen zu berücksichtigen. Abwehrende und distanzierte Haltungen stehen auch im Zusammenhang mit einer von den Fachkräften wahrgenommenen Unübersichtlichkeit des Digitalmarktes (vgl. ebd.) und einer unzureichenden digitalen Allgemeinbildung (vgl. ebd., S. 127). Insgesamt können wechselseitige Verstärkungen und resultierende Beharrungseffekte vermutet werden. Eine Herausforderung für die Entwicklung von digitalitätsbezogener Professionalität zeigen auch Befunde zu unterrichtsbezogenen Transformationen an, die sich gleichsam im internationalen und nationalen DiKuBi-Diskurs wiederfinden (vgl. Lee et al., 2021; Holz, 2020), und die auf die Notwendigkeit der Transformation der Lehrenden-Rolle verweisen. So erscheint es ratsam, Strategien des Umgehens mit den Dissonanzen zu entwickeln, die sich zwischen neuen und traditionellen Formen des Lehrens und Lernens zeigen (vgl. Steinberg et al., 2020, S. 97). Gleiches gilt für die Transgression von Grenzen des Unterrichts durch den Einbezug von bspw. Smartphones (vgl. Zühlke et al., 2020, S. 74 f.).

Die Frage nach Bedingungen und Zielen digitalitätsbezogener Professionalitätsentwicklung sowie organisationaler und institutioneller Weiterentwicklung bildet weiterhin ein Forschungsdesiderat. In Anbetracht der Erkenntnisse des Förderschwerpunkts zu digitalen Praxen und Teilnehmendenbedürfnissen lässt sich in Bezug auf Ziele der Weiterentwicklung von Professionalität zumindest ein Vorschlag formulieren. Dieser schließt an den Grundgedanken eines Modells von Puentedura (vgl. Puentedura, 2013) an, das vier Stufen der pädagogischen Integration digitaler Medien in den Unterricht differenziert. Augmentation (Substitution, Augmentation) wird hierbei von zwei Stufen einer tiefgreifenderen Transformation unterschieden (Modification, Redefinition) (vgl. Puentedura, 2013): Eine digitalitätsbezogene pädagogische Professionalität sollte demnach beinhalten, digitale Medien keineswegs bloß substituierend oder funktionsverbessernd einzusetzen. Stattdessen kann ihre je spezifische Medialität (z. B. vgl. Pietraß, 2020) dazu dienen, grundlegend

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



andere pädagogische Herangehensweisen zu erproben und verfolgen, in denen bestehende Lernformen substanziell redefiniert werden. Mediendidaktisches Wissen und Können sowie Medienkompetenzmodelle können hier einen Anhalt bieten, greifen aber vor dem Hintergrund der Bedeutung des medialen Habitus von Fachkräften für die medienpädagogische Professionalisierung (vgl. Bolten-Bühler, 2021) in Bezug auf die Entwicklung eines nötigen Rahmenmodells der digitalitätsbezogenen Professionalitätsentwicklung in der kulturellen Bildung zu kurz. In dem Zusammenhang wäre zu untersuchen, wie unterschiedliches Können sowie heterogene Wissensbestände, Diskurspositionen und Haltungen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Wenn man heterogen ausgestaltete Beschäftigungsverhältnisse und heterogene (berufliche) Herkünfte voraussetzt, stellt sich die Frage, wie Habitustransformationen (vgl. Rosenberg von, 2011) angestoßen werden können, die sich auf den professionellen Zugang zu Medialität und Digitalität beziehen. Ebenso gilt es auszuloten, wie relationale Bildungsprozesse angeregt werden können, die menschliche individuelle und kollektive Praxisakteur:innen, Bildungsorganisationen oder materiale Entitäten wie Dinge und Räume einbeziehen (vgl. Jörissen, 2018, S. 54 ff.). Inwiefern können solche Bildungskonzepte theoretisch auf Professionalität sowie Begriffe organisationaler und institutioneller digitaler Transformation bezogen werden? Digitale Medien mit den ihnen eigenen Struktureffekten sowie der von Digitalmärkten (und Digitalpolitiken) ausgehende Innovationsdruck greifen nicht nur auf Lehren und Lernen aus, sondern auch auf die organisationale und institutionelle Ebene. Es kann also in der Praxisfeldentwicklung nicht lediglich um Fragen adäquater, digitalitätsorientierter Programm- und Angebotsgestaltung gehen, sondern es stellt sich auch die Frage der nach digitalen Reife pädagogischer Organisationen (vgl. Ifenthaler & Egloffstein, 2020) in der kulturellen Bildung, insofern Digitalisierung als Kulturtransformation alle Organisationsbereiche betrifft (vgl. Dörner & Rundel, 2021, S. 62), insbesondere auch Infrastrukturen, Modi des (Zusammen-)Arbeitens und des organisationalen Lernens.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



C3: Relationslogiken digitaler kultureller Bildung: paradigmatisch-theoretische Entwicklungen

Projektübergreifend ist an vielen Stellen der Versuch erkennbar, Praktiken und Formen kultureller und ästhetischer Bildung unter Bezugnahme auf relationslogisch verfasste paradigmatische, theoretische und konzeptionelle Perspektiven als Prozesszusammenhang von Elementen zu beschreiben, die in Handlungsabläufe eingreifen können. Der diskursive Fokus verschiebt sich so von der Konstruktion von feststehenden Beobachtungsobjekten (und der empirischen Beschreibung ihrer Eigenschaften, Funktionen oder Handlungsweisen) hin zur Spezifikation der Relationshaftigkeit des Beobachteten (und der empirischen Beschreibung von Relationen). Diese Verschiebung steht in Bezug zu sozial-, kultur- und techniktheoretischen Ansätzen, die ihre Gegenstände – mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Graden ontologischer Radikalität – in ihrer gegenseitigen Bezogenheit konstruieren, bspw. Praxistheorien (vgl. Hörning, 2001; Reckwitz, 2003) und Netzwerktheorien (vgl. Latour, 2007).

Während im Förderschwerpunkt interdisziplinär mit Bezug auf mehr als Dutzend unterschiedliche Disziplinen und Subdisziplinen sowie diverse Gegenstandsbereiche geforscht wurde, lag mit fünf Projekten bzw. Teilprojekten dennoch ein Schwerpunkt im Bereich Musik. Insbesondere in diesem musikpädagogischen Strang der Förderrichtlinie sowie im Bereich der Erforschung von Social-Media-Praktiken konzentrierten sich einige Projekte darauf, relationale Betrachtungsweisen kultureller oder kreativer Artikulationen grundlegend zu explorieren und einzuführen. Es geht hier um neue Beschreibungsweisen von Mensch-Technik-Verwicklungen, die auch z. T. empirisch rückgebunden werden. Exemplarisch ist hier das musikpädagogische Projekt MuBiTecLEA zu nennen, in dem mobile Praktiken des AppMusik-Machens untersucht wurden. Als Referenzpunkt der eigenen Untersuchungen gilt den Forschenden der interdisziplinäre Forschungsbereich der Mobile Music Studies. Für diesen ist u. a. die Annahme einer wechselseitigen Bezogenheit von Menschlichem und Nicht-Menschlichem (im Projektkontext auftretend als Technisches, konkret als Musikkapps) sowie des Räumlich-Traversalen und des örtlich Definierten zentral (vgl. Gopinath & Stanyek, 2014, S. 5). AppMusik wird dementsprechend im Projektkontext als ästhetische Praxis verstanden, die auf Artefakte, Orte und Communities of Practice bezogen ist (vgl.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Eusterbrock et al., 2021, S. 158) und in dieser wechselseitigen Bezogenheit selbsttechnologische Aspekte ausbilden kann (vgl. ebd., S. 168 f.).

Im ebenfalls musikpädagogisch angelegten Projekt MIDAKuK widmeten sich die Forschenden mittels Praxis- und Strukturanalysen von MusikmachDingen der Untersuchung der pädagogischen Bedeutung neuartiger digitaler Musikinstrumente. Als wesentliches Ergebnis der relationslogischen Begriffsbildung kann hier der Terminus des „interface-as-relation“ (Wernicke, 2022, S. 239) angesehen werden. Dieser grenzt sich vom Begriff des Nutzer-Interfaces ab: Letzterer ist zwar weit verbreitet, aber wegen des implizierten dichotomischen Subjekt-Objekt-Modells der Nutzung für die Erforschung des Musikmachens mit digital-materiellen Dingen, die selbst als Kreativakteure auftreten können, weniger gut geeignet. „[I]nterface-as-relation“ (ebd.) meint keine Oberfläche eines Artefakts, sondern sowohl einen historisch gewordenen Prozess der Symbiose von Mensch und Artefakt, als auch die symbiosebedingte Definition, Distinktion und Augmentation von Menschen und Artefakten als Entitäten (vgl. ebd., S. 241 ff.), die im Zusammenspiel Sound hervorbringen (vgl. ebd., S. 232 f.).

Die im Projekt MIDAKuK spezifisch für den Bereich des Musikmachens untersuchte Verwicklung von Mensch und Technik wurde innerhalb der DiKuBi-Förderlinie zudem im Kontext der Erforschung von Social-Media-Praktiken thematisch. Im Förderprojekt DiKuBi-on, in dem Social Media als Bildungsraum partizipativ untersucht wurden, wurde gefragt, wie sich die Verwobenheit von „algorithmische[n] Strukturen, Daten und Interfaces im praktischen Gebrauch“ (Richter et al., 2020, S. 8; Anm. d. Autor:innen), deren prinzipielle Wichtigkeit für Subjektivierungs- und Bildungsprozesse in jüngeren Diskursbeiträgen anerkannt werde, systematisch beschreiben lässt (vgl. ebd.). Es wird vorgeschlagen, digitale Technologien techniktheoretisch als „autooperationale Formen“ (vgl. Richter & Allert, 2020, S. 19) zu fassen, um technische Operationen von menschlichem Handeln unterscheiden und das Hervorgehen von Operationen aus Handeln mit Blick auf die historisch-kulturelle Bedingtheit technischer Operationen erklären zu können (vgl. ebd., S. 18). Anhand der Diskussion einer Software-Technologie, die die ästhetische Qualität von Fotografien automatisiert bewertet und im Rahmen einer Foto-Sharing-App das Teilen und Verkaufen von Fotografien ermöglicht, zeigen Richter und Allert auf, inwiefern diese Software unter dem Aspekt ihrer

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Autooperationalität „ein normatives Modell der ästhetischen Urteilsfindung“ (ebd., S. 26) etabliert, das auf „markt- beziehungsweise aufmerksamkeitsökonomische Ideen rekurriert“ (ebd., S. 25). Digitale Technologien beziehen sich mithin qua Design auf lebensweltliche Milieus; sie determinieren diese nicht etwa, aber sie informatisieren ihren Gegenstandsbe- reich (vgl. ebd., S. 22). Damit produzieren sie auch Ausschlüsse dessen, was sich im Rahmen der hybriden Verflechtungen von Kultur, Subjekt und Technologie einer „operatio- nalen Rekonstruktion“ entzieht (ebd., S. 24). Digitale Technologien determinieren Praxis- vollzüge demnach nicht, aber sie setzen den Rahmen, indem sie vorgeben, „wie der prak- tische Vollzug zu gestalten ist, damit die in der Technologie spezifizierten Ergebnisse ein- treten können (siehe Floyd 2002), und tragen auf diese Weise zu einer Stabilisierung oder Transformation etablierter Praktiken bei“ (ebd., S. 22).

Als substantielle Neuerung sind weiterhin Bezugnahmen auf die kulturhistorische Diagno- se der Post-Digitalität zu werten, die wiederum auf die kunstwissenschaftliche Beobach- tung des Phänomens der Post-Internet Art (vgl. Olson, 2011) rekurriert. Die Projekte PIA- ER und PKKB gehen davon aus, dass künstlerische und kulturelle Praktiken unter post- digitalen Bedingungen vollzogen werden. Die Internet-Euphorie sei abgeklungen, das Digi- tale unsichtbarer Alltag geworden (vgl. Ackermann & Egger, 2021, S. 6) und habe neue Machtstrukturen hervorgebracht (vgl. Meyer et al., 2019, S. 161). Aus den Veränderungen resultierende Verschiebungen im Verhältnis der Produktion, Rezeption und Distribution von Kunst äußern sich in Verquickungen von Medienkulturen im Alltag und Medienkunst (vgl. ebd.): Die Forschenden von PIAER nahmen insbesondere Phänomene der Post-In- ternet Art in den Blick. Hier verzeichneten sie neue Arten der „Kollaboration, der Wert- schöpfung und Institutionalisierung, die wiederum untrennbar verwoben sind mit neuen Entwürfen des (Künstlerin-)Subjekts, des künstlerischen Schaffensprozesses ästhetischer Erfahrung und Kritik, mit neuen Vorstellungen von Partizipation sowie veränderten Orien- tierungen im Umgang mit gesellschaftlicher Kontrolle“ (ebd.). Diese neuere Sichtweise kontrastiert insbesondere Perspektiven, die (digitale) Kultur und (digitale) kulturelle Bildung unter Rückgriff auf Konzepte prinzipiell autonomiefähiger Subjekte und für sich stehender, abgeschlossener Kunst- oder Kreativwerke als Produkt von Schaffensprozessen konstru- ieren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Eine relationslogisch orientierte Diagnose aktueller kultureller Gegebenheiten und Transformationen zieht in diesem Kontext nach sich, die prinzipielle Möglichkeit und die Verfasstheit des Subjekts kultureller und ästhetischer Bildung neu zu bestimmen. Mitimpliziert sind – neben methodisch-methodologischen Innovationen, z. B. topologischen Ansätzen (vgl. Klein & Klein, 2021), – pädagogische und bildungstheoretische Neukonzeptionen. Im Projekt PKKB etwa wurde deutlich, dass das hier in den Fokus genommene Kuratieren unter der Bedingung der zunehmenden Verquickung der „Produktions-, Kurations- und Vermittlungsebene“ (vgl. Ackermann et al., 2021, S. 123) im postdigital orientierten Kunstfeld mit einem expliziten Bedarf an spezifisch teilhabebezogenen Vermittlungsstrategien und -prozessen einhergeht. Für die Konzeption solcher Prozesse wird eine entsprechende Akzentuierung des Begriffs Edu-Curating vorgeschlagen. Post-digitales Kuratieren orientiere sich dann sowohl an nicht-hierarchischer Kollaboration als auch an der Verflechtung von physischen und virtuellen Ebenen (vgl. ebd., S. 126).

Manuel Zahn wiederum widmet sich im PIAER-Projektcontext der bildungstheoretischen Frage, inwiefern das kritische Moment ästhetischer Praxis angesichts ihrer Situiertheit in nicht-anthropozentrisch gedachten Medienökologien begrifflich gefasst werden kann (vgl. Zahn, 2020). Er nimmt hierzu Bezug auf Baduras Begriff des ästhetischen Dispositivs (vgl. ebd., S. 222), den er kunstanalytisch am Beispiel der Videokunst von Ryan Trecartin zur Anwendung bringt. Mit dem Begriff des ästhetischen Dispositivs werde sichtbar, dass Faktoren, die im Zusammenspiel ästhetische Erfahrungsprozesse unterstützen, oft widersprüchlich und vage aufeinander bezogen sind. Hierin liege auch das bildungstheoretische Potenzial des Begriffs: Mit ihm ließe sich Kunst daraufhin untersuchen, inwiefern sie, „weit entfernt davon, bloße Abbildung oder Affirmation sozialer, medienkultureller Wirklichkeit zu sein, kritische Praxis zeigen und gleichsam andere Möglichkeiten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns eröffnen kann“ (ebd., S. 224).

Gleichfalls im Rahmen der PIAER-Forschung schlägt Torsten Meyer (2021) vor, das Subjekt der ästhetischen Bildung topologisch zu fassen und schließt dafür an Lacans Konzeption des Psychischen als eine Borromäische Verknotung an. Verknotet sind hier drei Stränge: das Reale (d.h. das Kontinuierliche, Totale, nicht Verfügbare), das Imaginäre (d.h. die individuelle Identität und bildliche Vorstellung) und das Symbolische (d.h. das sprachli-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



che System). Meyer fasst das Subjekt als dasjenige, „was entsteht, wenn das individuelle Imaginäre mit dem System der Sprache oder des Symbolischen strukturell verkoppelt wird“ (ebd., S. 90). Unter dieser Prämisse stellt er die Frage, als was neuere „Werkzeug[e] des Symbolischen“ (ebd., S. 93; Anm. d. Autor:innen) wie die Suchmaschine Google gelten können, deren Imaginäres menschlichen Akteuren nicht zugänglich ist und die sich menschlicher Kontrolle weitgehend entziehen (vgl. ebd., 92 f.). Meyer schlägt vor, Werkzeugen des Symbolischen, die inzwischen „wesentliche Komponente der künstlerischen Funktionsnetze“ (ebd., 96) geworden sind, den Status von Quasi-Objekten oder Quasi-Subjekten zuzuschreiben (vgl. ebd., 94) – sofern sie an der netzwerkförmigen Produktion ästhetischer Erfahrung erkennbar mitwirken (vgl. ebd., 86, 94). Er beschreibt das Subjekt der ästhetischen Bildung und gleichzeitig ihr Resultat in Abgrenzung zu einem dualistischen Subjekt-Objekt-Modell ästhetischer Erfahrung, die von inhärenten Eigenschaften von Objekten, z. B. Kunstwerken, angeregt werden kann. Das Bildungssubjekt als ein „Sujet“ (ebd., S. 86), das begrifflich auf das Subjekt und den künstlerischen Stoff Bezug nimmt, sei vielmehr zu betrachten als ein „Gesamtarrangement der an solchen Prozessen beteiligten menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten, also das, was alles zusammenhält“ (ebd., S. 86).

C4: Innovative Transferperspektiven

Forschungserkenntnisse sollen einen Mehrwert nicht nur für die Scientific Community besitzen. Sie sollen ebenso einen gesellschaftlichen Nutzen aufweisen, insbesondere seit der Bewegung weg „von einer epistemisch geprägten, disziplinär organisierten und hierarchisch strukturierten Wissenschaft im ‚Modus 1‘ hin zu einer stärker außeruniversitär verorteten Wissenschaft mit verstärktem Anwendungs- und Praxisbezug im ‚Modus 2‘“ (Stošić, 2017, S. 26). Der Förderschwerpunkt konzentrierte sich im Kern auf Grundlagenforschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Die oben referierten Ergebnisse unterstreichen durchweg den Befund einer hohen Komplexität des Digitalen, dies wird insbesondere an relationslogisch verfassten Perspektiven auf (post-)digitale Praxen und digitale kulturelle Bildung deutlich. Aus metatheoretischer Sicht lässt das auch Rückschlüsse über die Grundlagen der Gestaltung von Innovation im Feld zu: Neuerungen entfalten sich praktisch und performativ, etwa bezogen auf bestimmte Handlungsfelder oder

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Organisationen. Angemessen erscheinen daher partizipative Herangehensweisen an die Feldentwicklung; zukünftige Forschungsvorhaben könnten dies noch stärker berücksichtigen.

Im DiKuBi-Förderschwerpunkt oblag dem Metavorhaben die Aufgabe, Transfer als „adressatengerechte Aufbereitung projektübergreifender Ansätze und Ergebnisse zur Veröffentlichung insbesondere in praxisorientierten Publikationen, auf Veranstaltungen, die eine breitere Fachöffentlichkeit erreichen“ (vgl. BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017) sicherzustellen. In der Förderlogik ist damit zunächst ein substanzialistisch und linear gedachtes Transferkonzept angelegt. In diesem fungiert Transfer als „strukturelle Schnittstelle“ (Schäffter, 2017, S. 222) zwischen den substanzialistisch voneinander getrennten Relata, der Wissenschaft als „Anlehnungssystem“ und der Praxis als „Anwendungssystem“ (ebd., S. 225; Hervorh. i. O.). Demnach werden die Forschungsbefunde disziplinentypisch generiert und durch einen nachträglich eingesetzten Transfer potenziellen Interessent:innen mittels klassischer Disseminationsformate wie Publikationen oder Vorträge zur Verfügung gestellt. Dies ist nicht zuletzt auf die Fokussierung der Förderrichtlinie auf Grundlagenforschung zurückzuführen.

Gleichwohl vereint die Förderrichtlinie eine Vielfalt an Forschungsansätzen und Forschungslogiken, sodass sich neben substanzialistisch angelegten Transferkonzepten Ansätze identifizieren ließen, die spezifische „Hinsichten“ (ebd., S. 228) der Praxisakteur:innen auf Ergebnisse kultureller Bildungsforschung in ihrer Forschung berücksichtigt haben (vgl. Schmiedl & Krämer, im Erscheinen). Insbesondere in partizipativen Designs (u. a. in den Projekten DiKuBi-On, #digitanz, MIDAkuK und musicalytics) erscheint das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis „relationstheoretisch als produktive Wechselwirkung“ (Schäffter, 2017, S. 226). Ein relationstheoretisch konzeptualisierter Transfer berücksichtigt eine disziplinäre wie auch praxisfeldbezogene Gegenstandsbestimmung gleichermaßen (vgl. ebd., S. 229) und zeigt sich in diesem Sinne als Beziehungsfeld ko-produktiver Wissensgenerierung.

Insbesondere in Bereichen, in denen bereits Grundlagenforschung geleistet wurde, ist es vor diesem Hintergrund zu wünschen, dass sich die disziplinäre Wissensproduktion stärker in Richtung einer „beidseitig sowohl von disziplinärer Theorie als auch praxisfeldba-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



sierter Expertise getragene[n] ‚Produktion von Wissen‘“ (ebd., S. 230; Hervorh. i. O.; Anm. d. Autor:innen) öffnet, ohne dass dabei Wissenschaftsfreiheit einem verordneten Nützlichkeitsdiktat geopfert wird: Dies gelingt dann, wenn nicht administrativ vorgegebene Innovationsziele, sondern das Einlassen auf unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsformen von Wissenschaft und Praxis ins Zentrum gestellt werden. Transferkonzepte, die in diesem Sinne einen transdisziplinären Ansatz verfolgen und die Praxis von Beginn an in den Forschungsprozess eindenken, werden zunehmend auch von förderpolitischer Seite unterstützt, z. B. in der Ausschreibung des BMBF zur Förderung von Forschungsprojekten zum „Wissenstransfer“ (vgl. BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) oder der Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen (vgl. BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022). Hier bieten sich Anschlüsse für eine bislang noch wenig entwickelte transferbezogene Metaforschung.

C5: Forschungslücken und -bedarfe

Ihrem Charakter als Grundlagenforschung zur Exploration von Digitalisierungsphänomenen in der kulturellen Bildung entsprechend, wurden innerhalb der Förderlinie durchaus heterogene Forschungsbedarfe hinsichtlich der Genres, gegenwärtiger gesellschaftlicher Innovationsbereiche, Kontexte und Methoden adressiert. Die beforschten Genres digitaler kultureller Bildung betreffend, zeigten die Forschenden des quantitativen Teilprojekts 2 des Metavorhabens im Rahmen ihrer Forschungssynthesen auf, dass insbesondere Digitale Spiele und die so genannten „Social Media“ als Hot Spots gegenwärtiger internationaler quantitativer Forschung identifiziert werden können, die in *anderen* Forschungsfeldern als der „arts education“ mit Bezug zu Bildungsfragen bearbeitet werden (vgl. Christ et al., 2019, S. 836). Wenn auch Projekte der Förderlinie sich dem Kontext der sozialen Medien zuwenden, so bleiben insgesamt nicht unerheblich Erkenntnislücken der Transformationen kultureller Bildung in diesen Feldern (s. Abb. 7). Dies gilt umso mehr bedauerlicherweise für eine der neuen Kunstformen und auch rezeptionsseitig wichtigen Kulturfelder der Digitalen Spiele. Es kann nicht zufriedenstellen, dass in der digitalitätsorientierten kulturellen Bildungsforschung solche Innovationsthemen eher marginal in den Blick genommen werden und etwa Gamedesign als künstlerisches Praxisfeld innerhalb der kulturellen Bildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



kaum berücksichtigt wird. Allgemeiner gilt dies für Design sowie Making als Gegenstandsfelder digitaler kultureller Bildung, und auch im Bereich postdigitaler Theaterpädagogik besteht Forschungsbedarf.



Abb. 7: Offene (Anschluss-) Fragen in Bezug auf die Erkenntnislandschaft der Förderlinie

Es wären zudem gegenwärtige gesellschaftspolitisch relevante Transformationen aufzugreifen, z. B. jene, die mit der rasanten Weiterentwicklung von Anwendungen künstlicher Intelligenz (KI) zusammenhängt oder jene, die mit der erkannten Erfordernis sozialer, kultureller und ökologischer Nachhaltigkeit und Formen ihrer gouvernementalen Behandlung einhergeht: Für die kulturelle Bildung stellen sich hier Fragen nach der Rolle von KI innerhalb von Kreativitätsprozessen oder danach, was es für die kulturelle Bildung überhaupt bedeuten und bewirken könnte, sich vermehrt an Nachhaltigkeit zu orientieren. Insbesondere der letzte Punkt verweist, sofern Nachhaltigkeit umfassend verstanden wird, auch auf einen Forschungsbedarf zu Kontexten digitaler kultureller Bildung (z. B. milieubezogene Bildungsungleichheit, Gender, Migration). Nicht zuletzt ergeben sich auch methodisch-methodologische Forschungsbedarfe. Insbesondere generative, aber auch analyseorientierte KIs greifen nicht nur in Kreativitätsprozesse in erstaunlichen Weisen ein, sondern gleichsam in Vollzüge wissenschaftlicher Praxis; diese Eingriffe und ihre Konsequenzen sollten auch in der Forschung zur (Digitalisierung in der) kulturellen Bildung exploriert werden. Dies ist umso mehr der Fall, wenn zukünftig stärker transdisziplinär gearbeitet wird (vgl. BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022), wenn sich also Gelegenheiten auftun, die feldspezifische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitisch wichtigen Di-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



gitalisierungsentwicklungen partizipativ und responsiv zusammen mit der Praxis sowie Akteur:innen aus zentralen Bezugsfeldern der kulturellen Bildung zu gestalten.

D. Abschließende Einschätzungen zur Einordnung der Forschungsergebnisse der Förderlinie und der Arbeit des Meta-Vorhabens

D1: Einschätzung der inhaltlichen Relevanz und Reichweite

Im Ergebnis zeigt die Arbeit der qualitativ-theoretischen Teilprojekte des Meta-Vorhabens, dass die Erkenntnisse der Förderprojekte von hoher bildungs- und fachpolitischer Relevanz sind. Denn sie ermöglichen es, neben der dezidiert wissenschaftlichen Weiterentwicklung struktursensible und die relationale Grundstruktur des Digitalen berücksichtigende Anstöße für die Feldentwicklung zu geben. Dies geschieht, indem sie bestehende und gegenwärtig emergierende alltags- und jugendkulturelle, ästhetische, kreative und künstlerische Formen und Bedingungen der Auseinandersetzung mit dem Digitalen aufgreifen und in ihren Besonderheiten sichtbar machen. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen zum einen als Vergleichshorizont für eine Analyse des Status Quo in der kulturellen Bildung, zum anderen können sie als Orientierungsanhalt genutzt werden, um über Richtungen der nötigen professionellen und institutionellen Weiterentwicklung und (relationale) Transferkonzepte nachzudenken. Aus disziplinärer und fachpolitischer Sicht förderungswert erscheint die besondere Perspektive einer Bildungsforschung, die Bildungskontexte ausgehend von deren ästhetisch und kulturell bildendem Potenzial betrachtet und nicht zu einer Gelegenheit instrumentellen und als zweckrational erachteten Lernens als Anpassung und Kapitalbildung (vgl. Simons & Masschelein, 2008, S. 411) reduziert. Dementsprechend setzen sich Förderprojekte unter medien- und materialitätsanalytischen Perspektiven mit pädagogisch relevant erscheinenden Strukturen von Artefakten und Technologien auseinander, etwa ihrem Angebots- und Aufforderungscharakter gegenüber den Teilnehmenden, die mit ihnen agieren. Im Gegensatz zu einem (nicht nur gegenwärtig) hegemonialen Ansatz, in dem Technologie pädagogische Vor- und Herangehensweisen bestimmt und zu einem wissenschaftlich zu erschließenden Allheilmittel wird (vgl. Ferster, 2014, S. 80 ff. vgl. Klebl, 2007, S. 2; Krämer, 2018, S. 73), werden hier Medialitäten und Materialitäten untersucht, um herauszufinden, was in einer digitalitätsorientierten kulturellen Bildung pädagogisch

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



wünschbar und möglich ist. Es geht darum, mit Hilfe des Vermögens komplexer digitaler Technologie, pädagogische Prozesse und Praxis zu strukturieren, pädagogisch zu innovieren – stets auch in Anbetracht dessen, dass Innovationsprozesse oft anderes hervorbringen als das, was anfänglich gesucht worden war (vgl. Ahrens, 2011, S. 22 ff.). Ein solcher Ansatz schließt solutionistische Perspektiven auf Digitalisierung ebenso aus – und ist hierin als post-digital zu bezeichnen (Jandrić et al., 2018, S. 895) – wie er rein instrumentellen Perspektiven auf kulturelle Bildung kritisch gegenübersteht.

Darüber hinaus wurden in der Förderlinie – ihrem Charakter als Unternehmen der Grundlagenforschung entsprechend – heterogene Forschungsbedarfe hinsichtlich der Genres, gegenwärtiger gesellschaftlicher Innovationsbereiche, Kontexte und Methoden sichtbar. Die beforschten Genres digitaler kultureller Bildung betreffend, zeigten die Forschenden des Teilprojekts 2 des Metavorhabens auf, dass insbesondere Games und Social Media als Hot Spots gegenwärtiger quantitativ ausgerichteter Forschung bezeichnet werden können, die in anderen Forschungsfeldern mit Bezug zu Bildungsfragen bearbeitet werden (vgl. Christ et al., 2019, S. 836). Dies jedoch spiegelt sich nicht in der digitalitätsorientierten kulturellen Bildungsforschung wider; damit korrespondierend wird Gamedesign als künstlerisches Praxisfeld innerhalb der kulturellen Bildung kaum berücksichtigt. Allgemeiner gilt dies für Design sowie Making als Gegenstandsfelder digitaler kultureller Bildung, und auch im Bereich postdigitaler Theaterpädagogik besteht Forschungsbedarf. Es wären zudem gegenwärtige gesellschaftspolitisch relevante Transformationen aufzugreifen, z. B. jene, die mit der rasanten Weiterentwicklung von Anwendungen künstlicher Intelligenz (KI) zusammenhängt oder jene, die mit der erkannten Erfordernis sozialer, kultureller und ökologischer Nachhaltigkeit und Formen ihrer gouvernementalen Behandlung einhergeht: Für die kulturelle Bildung stellen sich hier Fragen nach der Rolle von KI innerhalb von Kreativitätsprozessen oder danach, was es für die kulturelle Bildung überhaupt bedeuten und bewirken könnte, sich vermehrt an Nachhaltigkeit zu orientieren. Insbesondere der letzte Punkt verweist, sofern Nachhaltigkeit umfassend verstanden wird, auch auf einen Forschungsbedarf zu Kontexten digitaler kultureller Bildung (z. B. milieubezogene Bildungsungleichheit, Gender, Migration). Nicht zuletzt ergeben sich auch methodisch-methodologische Forschungsbedarfe. Insbesondere generative, aber auch analyseorientierte KIs greifen nicht nur in Kreativitätsprozesse in erstaunlichen Weisen ein, sondern gleichsam in

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Vollzüge wissenschaftlicher Praxis; diese Eingriffe und ihre Konsequenzen sollten auch in der Forschung zur (Digitalisierung in der) kulturellen Bildung exploriert werden. Dies ist umso mehr der Fall, wenn zukünftig stärker transdisziplinär gearbeitet wird (vgl. BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022), wenn sich also Gelegenheiten auf-tun, die feldspezifische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitisch wichtigen Digitalisierungsentwicklungen partizipativ und responsiv zusammen mit der Praxis sowie Akteur:innen aus zentralen Bezugsfeldern der kulturellen Bildung zu gestalten.

D2: Methoden/Methodologienentwicklung (TP1)

Zum Zeitpunkt der Erhebungen bzw. des Ergebnismonitorings lagen einzelne Ansätze, aber keine allgemein anerkannten und für unterschiedliche Kontexte adaptierbare Methoden eines qualitativen Meta-Mappings von Forschungsergebnissen vor. Wir haben einen Methodenrahmen in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Clarke e.a. 2017) gewählt, der eine hohe Flexibilität im Umgang mit heterogenen Forschungsständen und Diskursperspektiven, zugleich aber auch die Inbezugsetzung gewonnener (Zwischen-) Ergebnisse ermöglicht. In frühen Phasen der laufenden Projektarbeit haben wir dabei zunächst pragmatische Übersichten und Ordnungen auf Basis inhaltsanalytischer Analysen erstellt. Projektergebnisse (v.a. Vortragsfolien und Publikationen) wurden sukzessive gesichtet und ebenfalls inhaltsanalytisch bearbeitet. Auf Basis dieser Analysen konnten wir eine anwachsende Orientierung über den Ergebnisstand der Förderlinie gewinnen, die einen rekonstruktiven Forschungszugriff ermöglichte. „Rekonstruktion“ bezieht sich hierbei auf eine gegenstandsbezogene Theoriebildung über das Förderlinienthema „Digitalisierung in der kulturellen Bildung“ auf Basis einer projektübergreifenden Clusterung inhaltlicher und struktureller Ergebnisaspekte. Die dabei relevante komparative Dimension hat es erlaubt, paradigmatisch unterschiedliche Zugriffe zu identifizieren (um deren Ergebnisse relativ zu ihren jeweiligen paradigmatischen Rahmungen einzuordnen) und zugleich auch eine Kontrolle über eventuelle kontradiktorische Funde und Projektergebnisse zu erhalten (wir können bestätigen, dass die Projekte zwar ein großes Spektrum unterschiedlicher Grundperspektiven auf Bildung und Digitalität, wie auch unterschiedliche Forschungsverständnisse aufweisen, allerdings keine sich widersprechenden Befunde identifiziert werden konnten).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



D3: Ergebnisse in Bezug auf Vernetzung/Wissenschaftsorganisation und Wissenschaftskommunikation

Vernetzung der Akteure inner- und außerhalb der Förderlinie zählte zu den wissenschaftsorganisatorischen Aufgaben des Meta-Vorhabens. Dabei standen für das Meta-Vorhaben unterschiedliche Aspekte und Herausforderungen im Vordergrund:

- Vertrauensaufbau in der Kommunikation mit Projektleitenden und -mitarbeitenden, die teilweise den Begriff des „Monitorings“ im Sinne des Versuchs der Überwachung und Kontrolle durch das BMBF gedeutet hatten und daher der damals noch neuen Institution eines „Meta-Vorhabens“ zunächst nicht ohne Skepsis begegnet sind. Hierzu wurden die Projekte von den Mitarbeitenden des TP1 vor Ort besucht; Fragen wurden offen beantwortet.
- Die hergestellten Kontakte wurden aktiv über die gesamte Laufzeit aufrechterhalten, die Mitarbeitenden des Meta-Vorhabens TP1 standen in vielfältiger Kommunikation mit allen Projekten der Förderlinie zu unterschiedlichen Anlässen.
- Herstellung von Sichtbarkeit innerhalb der Förderlinie: Durch die genaue Einsicht nicht nur in die Forschungsdesigns, sondern auch in die beteiligten Forscher_innenpersönlichkeiten, ihre Arbeitsperspektiven und Interessen, konnte das Meta-Vorhaben gezielte Quervernetzungen innerhalb der Förderlinie herstellen.
- Ansprechbarkeit für Anliegen und Mitwirkung bei der Außenpräsentation der beteiligten Projekte (auf Anfrage). Hierzu zählen Keynotes im Rahmen von Abschlusstagungen der Projekte und Textbeiträge für Abschlusspublikationen.

Wissenschaftskommunikation:

Das Meta-Vorhaben hat auf unterschiedlichen Ebenen zur Dissemination einzelner, vor allem aber übergreifender Ergebnisse der Förderlinienprojekte beigetragen:

- Sammlung und Darstellung der Projektanliegen und -fragestellungen sowie Mitarbeitenden auf der Website (dikubi-meta.de) einschließlich professionell erstellter Video-Portraits der Projekte.

- Zahlreiche Keynotes und Fachvorträge in wissenschaftlichen wie v.a. auch praxisorientierten Kontexten national und international; zur Dissemination an ein breites Publikum wurden Podcastauftritte und Radiointerviews gegeben (u.a. WDR 5).
- Ermöglichung einer synoptischen Präsentation der in der Förderlinie erarbeiteten Ergebnisse nicht nur innerhalb der Förderlinie (Netzwerktreffen), sondern auch im Rahmen einer groß angelegten inhaltlichen Abschlussagung in Zusammenarbeit mit der Sektion Medienpädagogik der DGfE und dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung. Pandemiebedingt musste diese Tagung online durchgeführt werden, was aber auf Basis aufwändiger technischer Vorbereitung und einem innovativem Umgang mit der Distanz-Situation einer Zoom-Tagung mit einigem Erfolg gelang. (Ergänzend zu dieser eher synoptisch angelegten Tagung hat TP2 im 2022 eine methodenorientierte Ausblick-Tagung veranstaltet.)
- Publikation von Publikationen und Vorträgen der Projekte bis zum Jahr 2022 auf der frei zugänglichen Literatur-Datenbankplattform zotero.org.

E. Literaturangaben

- Ackermann, J., & Egger, B. (2021). Postdigitale Kulturelle Bildung: Zur Einführung. In J. Ackermann & B. Egger (Hrsg.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung: Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung* (S. 1–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32079-9>
- Ackermann, J., Egger, B., & Kovarik, M. (2021). Postdigitale Kunst ausstellen und erfahren. Gestaltung empathischer Feedbackschleifen als Ordnungsmoment für hybride Ausstellungskontexte. In J. Ackerman & B. Egger (Hrsg.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung: Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung* (S. 113–138). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32079-9>
- Ackermann, J., Egger, B., & Scharlach, R. (2020). Programming the Postdigital: Curation of Appropriation Processes in (Collaborative) Creative Coding Spaces. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 416–441. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00088-1>
- Ahrens, S. (2011). *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welter-schließung*. transcript.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H., & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Andersen, C. U., Cox, G., & Papadopoulos, G. (Eds.). (2014). POST-DIGITAL RESEARCH I a peer-reviewed journal about_ (VOLUME 3, ISSUE 1, 2014). http://www.aprja.net/?page_id=1291
- Barkhoff, J., Böhme, H., & Riou, J. (2004). *Netzwerke: Eine Kulturtechnik der Moderne*. Böhlau Verlag.
- Berry, D. M., & Dieter, M. (Eds.). (2015). *Postdigital Aesthetics*. Palgrave. <http://www.palgrave.com/us/book/9781137437198>
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Bundesanzeiger vom 02.03.2017*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1326.html>
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zum Thema „Wissenstransfer“*. Bundesanzeiger vom 21.01.2021. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/01/3331_bekanntmachung.html
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen*. Bundesanzeiger vom 01.02.2022. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html>
- Böhnke, N., Richter, C., Schröder, C., Ide, M., & Allert, H. (Hrsg.). (2022). *Atlas sozialer Medien: Verortungen in den Weiten digitaler Kultur*. Universitätsverlag Kiel. <https://doi.org/10.38072/978-3-928794-69-5>
- Bolten-Bühler, R. (2021). Der mediale Habitus als Ermöglichungsraum und Begrenzung medienpädagogischer Professionalisierung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs, & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse. Befunde. Perspektiven* (S. 173–188). wbv Publikation.
- Borries, F. von. (2016). *Weltentwerfen: Eine politische Designtheorie*. Suhrkamp Verlag.
- Bukow, G. C., Fromme, J., & Jörissen, B. (Eds.). (2012). *Raum, Zeit, Medienbildung: Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*. VS Verlag.
- Calmbach, M., Flaig, B. B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Carlin, D., & Vaughan, L. (2016). *Performing Digital: Multiple Perspectives on a Living Archive*. Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd Aufl.). Sage Publications Ltd.
- Christ, A., Penthin, M., & Kröner, S. (2019). Big Data and Digital Aesthetic, Arts, and Cultural Education: Hot Spots of Current Quantitative Research. *Social Science Computer Review*, 089443931988845. <https://doi.org/10.1177/0894439319888455>
- Chun, W. H. K. (2011). *Programmed Visions: Software and Memory*. MIT Press.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Clarke, A. E. (2019). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry. In *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (S. 3–48). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526436061>
- Clemens, I. (2015). *Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft: Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft*. Juventa.
- Cramer, F. (2015). What is 'Post-digital'? A Peer-Reviewed Journal About. <http://www.aprja.net/?p=1318>
- Cubitt, S. (2016). *Finite Media: Environmental Implications of Digital Technologies*. Duke University Press.
- Dahlgren, A., Hansson, K., Reichert, R., & Wasielewski, A. (Hrsg.). (2021). *The Politics of Metadata*. transcript.
- Dixon-Román, E., & Parisi, L. (2020). Data capitalism and the counter futures of ethics in artificial intelligence. *Communication and the Public*, 5(3–4), 116–121. <https://doi.org/10.1177/2057047320972029>
- Dörner, O., & Rundel, S. (2021). Organizational Learning and Digital Transformation: A Theoretical Framework. In D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Egloffstein, & C. Helbig (Hrsg.), *Digital Transformation of Learning Organizations* (S. 61–75). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_4
- Dourish, P. (2017). *The Stuff of Bits: An Essay on the Materialities of Information*. MIT Press.
- Drucker, J. (2010). *Data as Capta*. Druckwerk.
- Ehn, P. (2013). Partizipation an Dingen des Designs. In C. Mareis, M. Held, & G. Joost (Hrsg.), *Wer gestaltet die Gestaltung?: Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs* (S. 79–104). Transcript Verlag.
- Ernst, W. (2013). *Digital Memory and the Archive*. University of Minnesota Press.
- Eusterbrock, L., Godau, M., Haenisch, M., Krebs, M., & Rolle, C. (2021). Von „inspirierenden Orten“ und „Safe Places“. Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In J. Haselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 155–172). Waxmann Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-243373>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., & Reutter, T. (2019). *JIM 2021. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg.). Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Ferster, B. (2014). *Teaching Machines. Learning from the Intersection of Education and Technology*. John Hopkins University Press.
- Flasche, V. (2020). Hinter den Spiegeln – Ikonische Selbstthematizierungen im Netz. In S. Iske, J. Fromme, D. Verständig, & K. Wilde (Hrsg.), *Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte* (S. 157–170). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28398-8_9

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Flasche, V., & Carnap, A. (2021). Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien: Ästhetische Praktiken von Jugendlichen an der Social Media Schnittstelle. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 259–280. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.22.X>
- Floridi, L. (2013). *The Philosophy of Information*. OUP Oxford.
- Fuhse, J. A., & Mützel, S. (2010). *Relationale Soziologie: Zur Kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. VS Verlag.
- Galloway, A. R. (2006). *Protocol: How Control Exists after Decentralization*. MIT Press.
- Galloway, A. R. (2012). *The Interface Effect*. John Wiley & Sons.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications.
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M., & Weidner, V. (2019). MuBiTec—Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 129–148). kopaed.
- Godau, M., & Weidner, V. (2020). Digitales Bandmusizieren mit Ableton Link. *Praxis des Musikunterrichts* 143.
- Gopinath, S., & Stanyek, J. (2014). Anytime, Anywhere? An Introduction to the Devices, Markets, and Theories of Mobile Music. In S. Gopinath & J. Stanyek (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Mobile Music Studies, Volume 1* (S. 1–36). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195375725.013.001>
- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 63–79). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_4
- Gunn, W., Otto, T., & Smith, R. C. (Eds.). (2013). *Design Anthropology: Theory and Practice*. A&C Black.
- Hagener, M., & Hediger, V. (Eds.). (2015). *Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Campus.
- Henze, N., Koubek, J., Wolf, K., Puppel, M., Reinhardt, J., & Rzayev, R. (2019). Gestaltungsrichtlinien für virtuelle Lernräume in der kulturellen Bildung. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 93–108). kopaed.
- Hepp, A. (2010). Netzwerk und Kultur. In C. Stegbauer & R. Häußling (Eds.), *Handbuch Netzwerkforschung* (pp. 227–234). VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92575-2_20
- Hilbrich, O., & Ricken, N. (2019). Vom ‚Hass der Pädagogik‘ zum ‚Unvernehmen‘ der Generationen – Überlegungen zur systematischen Bedeutung von Streit für Theorien der Erziehung. In R.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Mayer, A. Schäfer, & S. Wittig (Hrsg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren* (S. 45–69). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24783-6_2
- Holz, V. (2020). Nachhaltige digitale Jugendkultur. Lernen durch informelle kulturelle Praktiken im Netz. In K. Braun-Wanke & E. Wagner (Hrsg.), *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung* (S. S. 52-62). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992868>
- Hookway, B. (2014). *Interface*. The MIT Press.
- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Velbrück Wissenschaft.
- Hyland, P., & Lewis, T. E. (2022). *Studious Drift: Movements and Protocols for a Postdigital Education*. U of Minnesota Press.
- Ifenthaler, D., & Egloffstein, M. (2020). Development and Implementation of a Maturity Model of Digital Transformation. *TechTrends*, 64(2), 302–309. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00457-4>
- Iske, S., Fromme, J., Verständig, D., & Wilde, K. (Hrsg.). (2020). *Big data, Datafizierung und digitale Artefakte*. Springer VS.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jarke, J., & Macgilchrist, F. (2021). Dashboard stories: How narratives told by predictive analytics reconfigure roles, risk and sociality in education. *Big Data & Society*, 8(1), 20539517211025560. <https://doi.org/10.1177/20539517211025561>
- Jörissen, B. (2014). Digitale Medialität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 503–514). VS Verlag.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–233). Springer Fachmedien Wiesbaden. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 231–255). Springer VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-10007-0_12
- Jörissen, B. (2018). Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 51–70.
- Jörissen, B., Klepacki, L., & Wagner, E. (2018). Arts Education Research. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Jörissen, B., Schröder, K., & Carnap, A. (2022). Creative and artistic learning in post-digital youth culture: Results of a qualitative study on transformations of aesthetic practices. In A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning* (S. in print). Palgrave.
- Jörissen, B., & Verständig, D. (2016). Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Soft-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- ware Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz*. (Bd. 1–35, S. 37–50). VS Verlag. <http://www.springer.com/de/book/9783658150105>
- Keuchel, S. (2006). Das 1. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Eminem und Picasso. In S. Keuchel & A. J. Wiesand (Eds.), *Das 1. Jugend-KulturBarometer*. “zwischen Eminem und Picasso”; mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des Jugend-KulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend-Kulturarbeit. (pp. 19–168). ARCult Media.
- Keuchel, S., & Jörissen, B. (2020). „*Postdigitale kulturelle Jugendwelten*“—*Schlussbericht: Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt*. BMBF.
- Keuchel, S., & Riske, S. (2020). Postdigitale kulturelle Jugendwelten. Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In A. Scheunpflug & S. Timm (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung* (S. 79–98). Springer VS.
- Kitchin, R., & Dodge, M. (2011). *Code/space: Software and Everyday Life*. MIT Press.
- Klebl, M. (2007). Die Verflechtung von Technik und Bildung—Technikforschung in der Bildungsforschung. *Bildungsforschung*, 4(2), 1–21.
- Klein, K. (2021). Auditions for Audacity. Post-Digital, Post-Internet und die Young Girl Reading Group. In B. Egger & J. Ackerman (Hrsg.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung: Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung* (S. 43–62). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32079-9>
- Klein, K., & Klein, E. (2021). *Mapping Exhibitions in the field of Post-Internet Art, 2009-2020. Post-Internet Arts Education Research, University of Cologne*. Mapping Post-Internet Art Project "Post-Internet Arts Education Research"; <https://graphcommons.com/graphs/1bebf-fe9-c1f0-4b74-bcfc-430658bf4f31>
- Koch, W., & Frees, B. (2016). Dynamische Entwicklung bei mobiler Internetnutzung sowie Audios und Videos. *Media Perspektiven*, 9, 418–437.
- Krämer, F. (2018). Educational AI. A Critical Exploration of Layers of Production and Productivity. *Digital Culture and Society*, 4(1), 67–85. <https://doi.org/10.25969/mediarep/13526>
- Krebs, M. (2019). Wenn die App zum Musizierpartner wird. Eine Annäherung an die Besonderheiten technologievermittelten Musizierens am Beispiel der Musikapp PlayGround. In H. Gembris, J. Menze, & A. Heye (Hrsg.), *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (Bd. 12, S. 235–282). Lit.
- Krieter, P., Viertel, M., & Breiter, A. (2020). We Know What You Did Last Semester: Learners’ Perspectives on Screen Recordings as a Long-Term Data Source for Learning Analytics. In C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez, & S. M. Dennerlein (Hrsg.), *Addressing Global Challenges and Quality Education: 15 th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2020 Heldeberg, Germany, September 14-18, 2020*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Proceedings: Bd. Lecture Notes in Computer Science 12315* (S. 187–199). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_14
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Lee, T., Pham, K., Crosby, A., & Peterson, J. F. (2021). Digital collaboration in design education: How online collaborative software changes the practices and places of learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(2), 231–245. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1714700>
- Leopoldseher, H. (Hrsg.). (2013). *Total recall: The evolution of memory ; [Ars Electronica 2013, Festival für Kunst, Technologie und Gesellschaft, 5. - 9. September 2013, Linz]*. Hatje Cantz.
- Leung, B. W. (2013). Transmission and Transformation of Cantonese Opera in Hong Kong: From School Education to Professional Training. In S. Leong & B. W. Leung (Hrsg.), *Creative Arts in Education and Culture: Perspectives from Greater China* (S. 145–156). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7729-3_11
- Liebau, E., & Jörissen, Benjamin. (2013). Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland seit 1990. Projektbericht. <https://www.paedagogik.phil.fau.de/files/2012/10/Liebau-Jo%CC%88ris-sen-e.a.-2013.-Forschung-zur-Kulturellen-Bildung-in-Deutschland-Projektbericht.pdf>
- L'Internationale Online (Hrsg.). (2016). *Decolonizing Archives*. L'Internationale Online. www.internationaleonline.org
- Macgilchrist, F. (2021). Theories of Postdigital Heterogeneity: Implications for Research on Education and Datafication. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00232-w>
- Manning, P. (2013). *Electronic and Computer Music* (4. Edition). Oxford University Press.
- Manovich, L. (1999). Database as Symbolic Form. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 5(2), 80–99. <https://doi.org/10.1177/135485659900500206>
- Manovich, L. (2013). *Software Takes Command*. Bloomsbury Academic.
- Mareis, C. (2011). Design als Wissenskultur: Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960. Transcript.
- Mersch, D. (2002). *Ereignis und Aura: Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Meyer, T. (2020). Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In A. M. Loffredo (Hrsg.), „*Ran an die Wand, rein in die Vitrine? – Internationale Positionen zum Ausstellen von Comics in der pädagogischen und musealen Praxis* (1. Auflage). kopaed. <https://d-nb.info/1213823749>
- Meyer, T. (2021). Ein neues Sujet für die Ästhetische Bildung. Topologischer Versuch. In A. Hartmann, K. Kleinschmidt, & E. Schüler (Hrsg.), *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance* (Bd. 67). koepead.
- Meyer, T., Zahn, M., Herlitz, L., & Klein, K. (2019). Post-Internet Arts Education Research (PIAER). Kunstpädagogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste. In B.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (Bd. 1, S. 171–182). kopaed.
- Mittelstraß, J. (1989). Glanz und Elend der Geisteswissenschaften. In *Oldenburger Universitätsreden Nr. 27.* (S. 5–35). Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf>
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism.* PublicAffairs.
- Munster, A. (2013). *An Aesthesis of Networks. Conjunctive Experience in Art and Technology.* MIT Press.
- Neuhausen, T., Wernicke, C., & Ahlers, M. (2021). Technology-centred learning processes as digital artistic development: On the reciprocal effects of conceptual models, metaphors and presets. *Journal of Music, Technology and Education*, 13(2–3), 287–304. https://doi.org/10.1386/jmte_00027_1
- Niediek, I., Gerland, J., Hülsken, J., & Sieger, M. (2020). Nachschlag zu Heft 1/2020: Mehr Teilhabe an Kultureller Bildung durch digitale Musikinstrumente? *Gemeinsam Leben*, 28(2), 123–128.
- Olson, M. (2011). Postinternet. Art after the Internet. *Foam Magazine*, 29(Winter 2011/2012), 59–63.
- Parisi, L. (2013). *Contagious Architecture: Computation, Aesthetics, and Space.* MIT Press.
- Pfeifer, V., & Beiser, L. (2021, 15.01). *Digitale Medien und digitale Inhalte in Angeboten/ Aktivitäten kultureller Jugendbildung. Ergebnisse der standardisierten Befragung der Anbieter und Träger.* [Abschlussworkshop des Projekts „Angebote in Handlungsräumen der kulturellen Jugendbildung im Prozess der Digitalisierung“ (AKJDI)].
- Pietraß, M. (2020). Das „mögliche Unmögliche“ in digitalen Spielwelten: Die Hervorbringung von Wirklichkeit in neuen Zeichenkonfigurationen. In S. Iske, J. Fromme, D. Verständig, & K. Wilde (Hrsg.), *Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte* (S. 141–156). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28398-8_8
- Puentedura, R. R. (2013, Mai 29). SAMR: Moving from Enhancement to Transformation. *Proceedings of the 2013 AIS ICT Management and Leadership Conference.* 2013 AIS ICT Management and Leadership Conference, Canberra, Australia.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Richter, C., & Allert, H. (2020). Bildung an der Schnittstelle von kultureller Praxis und digitaler Kulturtechnik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 39(Orientierungen), 13–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.02.X>
- Richter, C., Schröder, C., Thiele, S., & Asmussen, M. (2020). *Rahmenmodell zur Analyse von Praktiken der ästhetischen Artikulation in Sozialen Medien.* Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.18778.77768>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- Robak, S. (2020). Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 44–54.
- Rohde, J. (2021, 15.01). *Perspektiven von Anbietern und Trägern auf Praktiken und Formen der Digitalisierung in der kulturellen Jugendbildung. Ergebnisse der Interviews mit Expert*innen* [Abschlussworkshop des Projekts „Angebote in Handlungsräumen der kulturellen Jugendbildung im Prozess der Digitalisierung“ (AKJDI)].
- Rolle, C. (2021). *Schlussbericht Verbundprojekt MuBiTec Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. Teilstudien LEA – Lernprozesse und Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis LINKED – Musikalische Bildung in postdigitalen Gemeinschaften*.
- Rosenberg von, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation*. transcript Verlag. <https://www-1transcript-2verlag-1de-10010f8c053b9.emedia1.bsb-muenchen.de/978-3-8376-1619-4/bildung-und-habitustransformation/>
- Schäffter, O. (2017). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung*.
- Schmiedl, F., & Krämer, F. (im Erscheinen). *Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung. Eine relationale Perspektive*.
- Schulz, M., & Ruddat, M. (2008). Unvereinbare Gegensätze? Eine Diskussion zur Integration quantitativ-qualitativer Ergebnisse. *Soziale Welt*, 59(2), 107–122.
- Selke, S. (2020). Der editierte Mensch. Künstliche Intelligenz als Kurator von Erinnerung. Ein postdisziplinärer Essay. *Medien + Erziehung*, 64(6), 99–109.
- Sellar, T. (2014). The Curatorial Turn. *Theater*, 44(2), 21–29. <https://doi.org/10.1215/01610775-2409491>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp Verlag.
- Steinberg, C., Bindel, T., Jenett, F., Koch, A., Ritterhaus, D., & Zühlke, M. (2019). #digitanz – Die Frage nach der digitalen Unterstützung kreativer Prozesse. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 141–154). kopaed.
- Steinberg, C., Zühlke, M., Bindel, T., & Jenett, F. (2020). Aesthetic education revised: A contribution to mobile learning in physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 92–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00627-9>
- Sterne, J. (2012). *MP3: The Meaning of a Format*. Duke University Press.
- Stošić, P. (2017). *Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems*. Springer Fachmedien.
- Street, 1615 L., NW, Washington, S. 800, & Inquiries, D. 20036 202 419 4300 | M. 202 419 4349 | F. 202 419 4372 | M. (2017, January 12). Social Media Fact Sheet. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/>
- Thole, W., & Züchner, I. (2021, 15.01). *Digitalität in der kulturellen Jugendbildung. Erkenntnisse*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



aus einem Forschungsvorhaben—Eine Diskussionsaufforderung [Abschlussworkshop des Projekts „Angebote in Handlungsräumen der kulturellen Jugendbildung im Prozess der Digitalisierung“ (AKJDI)].

- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Vierkant, A. (2010). The Image Object Post-Internet Artie Vierkant. <http://jstchillin.org/artie/vierkant.html>
- Wagner, P. D. M., & Weiß, D. B. (2014). Meta-Analyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 1117–1126). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_88
- Wernicke, C. (2022). The Role of Acoustic Instrument Metaphors in Digital-Material Musical Interface Designs. In M. Dogantan-Dack (Hrsg.), *Rethinking the Musical Instrument* (S. 232–256). Cambridge Scholars.
- Westphal, K., & Jörissen, B. (Eds.). (2013). Vom Straßenkind zum Medienkind: Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Beltz Juventa.
- White, H. C. (2008). Identity and Control: How Social Formations Emerge. Princeton University Press.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., & Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. VS Verlag.
- Zahn, M. (2020). Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber, & K. Rummler (Hrsg.), *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation* (S. 213–233). Barbara Budrich.
- Zühlke, M., & Steinberg, C. (2020). Tanzen mit Mr. Griddle—Mithilfe einer App eine Choreografie kreieren. *Sport & Spiel*, 80(4/ 2020), 17–21.
- Zühlke, M., Steinberg, C., Rudi, H., & Jenett, F. (2020). #digitanz.lite – Ergebnisse der Begleitforschung zum Einsatz digitaler kreativer Tools im Sportunterricht und deren Bedeutung für die Lehrer*innenbildung. In *Tagungsband ZuS-Tagung-Digitalisierung*. Waxmann-Verlag.

2. Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Der größte Teil der Ausgaben des Meta-Vorhabens (in beiden Teilprojekten) fällt auf die Personalkosten sowie auf die Kosten für studentische Hilfskräfte zur Unterstützung der Projektarbeit. Neben diesen Positionen fielen Reisekosten für zahlreiche nationale Reisen zu den teilnehmenden Projekten und Tagungen sowie auch Kosten für internationale Rei-

sen an (wobei es bei einigen Gelegenheiten gelang, die Förderlinie und ausgewählte Ergebnisse im Kontext eingeladener, also fremdfinanzierter Keynotes vorzustellen, so u.a. in Beijing und Shanghai). Einen dritter maßgeblicher Teil der Kosten fiel auf die Organisation der Vernetzungstagungen und Konferenzen sowie auf die Finanzierung der Projektpublikationen (insbes. Sammelbände).

3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die Tätigkeitsbereiche des qualitativ-theoretischen Teilprojekts des Meta-Vorhabens erfüllen folgende Ziele:

- Steigerung der Effizienz der Forschung in der Förderlinie durch Identifikation von Quervernetzungs- und Synergiepotenzialen,
- Steigerung der Sichtbarkeit und der Einschätzbarkeit der Bedeutung der unterschiedlichen Ergebnisse der Förderlinienprojekte durch Aggregation und gemeinsame Darstellung im Rahmen von Interviews, Vorträgen und Publikationen,
- Einschätzung der diskursiven Lagerung, Reichweite sowie der methodischen und inhaltlichen Innovationen und Anschlusspotenziale der Ergebnisse der Förderlinie in synoptischer Perspektive, somit rückblickende Beurteilung der Leistungen und Grenzen der Förderlinie (nicht nur der Projekte, sondern auch der Zusammenstellung der Förderlinie selbst) und Einschätzung von Anschlussperspektiven durch übergreifende Identifikation von Desideraten einerseits und eröffneten Innovationsperspektiven andererseits.

Diese übergreifenden Ziele können nicht von den einzelnen Projekten für alle Projekte einer Förderlinie erreicht werden, sondern nur durch die Instanz eines Meta-Vorhabens. Das Meta-Vorhaben hat diese Ziele durch parallelen Einsatz der dazu notwendigen organisatorischen, kommunikativen und wissenschaftlich-methodischen Mittel verfolgt. Dabei wurde auf Basis der verfügbaren Mittel ein großes Spektrum wissenschaftsorganisatorischer, kommunikativer sowie wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Ergebnisdisseminierung erzielt. Zu den Highlights unserer Arbeit in Bezug auf die ersten beiden Punkte zählen u.E. nicht nur eine außergewöhnlich breite internationale Sichtbarmachung der Förderlinie (die nach unserer Einschätzung in ihrer Form für die Forschung zur kultu-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



rellen Bildung einzigartig war), sondern auch eine breite Dissemination (Radiointerviews) sowie – mit drei publizierten Sammelbänden und einem Dossier auf kubi-online.de und peer-reviewten Publikation u.a. in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ZfE-Edition – eine sehr solide Sichtbarkeit für das wissenschaftliche orientierte und das praxisorientierte Fachpublikum. U.E. stellt auch der Einsatz kostenfreier und niedrighschwelliger, aber hoch-effizienter Plattformen für OpenScience-Angebote – Zotero.org – eine wichtige Innovation dar, insofern diese nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch im Rahmen studentischer Arbeiten und Abschlussarbeit ein erheblich attraktiveres Angebot darstellt als statische Literaturlisten auf Projekt-Webseiten. Im Hinblick auf die eigene Forschung des Meta-Vorhabens haben beide Teilprojekte methodische Innovationen erarbeitet, die etwa auch für zukünftige Methodenentwicklung im Kontext qualitativer und qualitativ-rekonstruktiver Meta-Forschung eine Basis legen. Die durch gegenstandsbezogene Theoriebildung (qualitative Forschungssynthesen) gewonnenen Hot Spots stellen zusammen betrachtet eine wichtige neue Möglichkeit gegenstandsbezogener wissenschaftlicher Erkenntnisbildung – keineswegs im Wettbewerb zu den differenzierten Forschungsergebnissen der gemonitor-ten Projekte, aber als spannende Ergänzung und (Quer-) Bezugnahme zu diesen – dar, die im Verein mit quantitativen Forschungssynthesen (TP2) ein besonderes Potenzial entfalten.

4. Voraussichtlicher Nutzen, insbesondere Verwertbarkeit des Ergebnisses im Sinne des fortgeschriebenen Verwertungsplans

Es handelte sich um ein gemeinnütziges Forschungsprojekt ohne wirtschaftliche Nutzen- bzw. Gewinnorientierung. Die Wirkung der digital-kulturellen gesellschaftlichen Transformation auf die Felder der kulturellen Bildung konnte systematisch erforscht und in größere systematische Zusammenhänge eingebettet werden. Auf die Ergebnisse, vor allem die herausgearbeiteten Hot Spots und Forschungsdesiderate, können sowohl qualitative als auch quantitative Forschungen aufbauen und weiterführende Fragestellungen entwickeln. Die entwickelten (Meta-) Methoden und wissenschaftsorganisatorischen Erfahrungen können von anderen Forschungsprojekten – insbesondere auch Meta-Vorhaben – aufgegriffen werden.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



5. Darstellung des während der Durchführung des Vorhabens dem ZE bekannt gewordenen Fortschritts auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Es sind uns im Verlauf des Meta-Vorhabens keine ähnlich gearteten wissenschaftlichen Unternehmungen im Feld der kulturellen Bildung zur Kenntnis gelangt. Fortschritte beobachten wir aufgrund der Etablierung des Förderformates der von Meta-Vorhaben begleiteten Förderrichtlinien allerdings auch bei anderen Meta-Vorhaben, mit denen wir u.a. organisiert vom BMBF in regelmäßiger Vernetzung standen.

6. Erfolgte und geplante Veröffentlichungen der Ergebnisse

- Jörissen, B. (2018). Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 94(1), 51–70. <https://doi.org/10.30965/25890581-09401006>
- Jörissen, B. (2020). „Ästhetische Bildung“ im Regime des Komputablen. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 66(3), 341–356.
- Jörissen, B. (2021b). Sinne, Subjekt, Gemeinschaft. Perspektiven der Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. In N. Eger & A. Klinge (Eds.), *Wie viel Körper braucht die kulturelle Bildung?* (pp. 161–173). kopaed.
- Jörissen, B. (2022). Digitale Sympoiesis und kulturelle Resilienz: Alternative Perspektiven auf Digitalisierung im Anthropozän. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 98(4), 474–489. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703066>
- Jörissen, B. (2019c). „Kreativität“ und „Innovationsfähigkeit“: Perspektiven auf Kulturelle Bildung im chinesisch-deutschen Dialog. *Ifa Input*, 03/2019, 1–12.
- Jörissen, B., Klepacki, L., & Wagner, E. (2018). Arts Education Research. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-31?rskey=bOBXKD&result=1>
- Jörissen, B., Kröner, S., Birnbaum, L., Krämer, F., & Schmiedl, F. (Eds.). (2023). Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch. kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:26963>
- Jörissen, B., Kröner, S., & Unterberg, L. (Eds.). (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung*. kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:18486>
- Jörissen, B., Möller, E., & Unterberg, L. (2022). „Forschung zur Digitalisierung in der kul-

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



- turellen Bildung“ anthropologische Perspektiven und Rückfragen. *Edition ZfE*, 12(Kulturelle Bildung), 251–270. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35454-1>
- Jörissen, B., Roskopf, C., Rummler, K., Bettinger, P., Schiefner-Rohs, M., & Wolf, K. D. (Eds.). (2022). Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik—Digitalität—Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik. *MedienPädagogik*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18.X>
- Jörissen, B., & Unterberg, L. (2018a). Digital Cultural Education. The Capabilities of Cultural Education Facing Digital Transformation. In B. Jörissen, L. Klepacki, L. Unterberg, J. Engel, V. Flasche, & T. Klepacki (Eds.), *Spectra of Transformation* (pp. 31–37). Waxmann.
- Jörissen, B., & Unterberg, L. (2019a). Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Orientierungsangebot. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Eds.), *Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung*. kopaed.
- Krämer, F., Schmiedl, F., & Jörissen, B. (2023). Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Erträge gegenwärtiger Forschung in qualitativ-metatheoretischer Perspektive. In B. Jörissen, S. Kröner, L. Birnbaum, F. Krämer, & F. Schmiedl (Eds.), *Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch* (pp. 13–35). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:26963>
- Meyer, T., & Jörissen, B. (2018). Post Internet Art Education. Ästhetische Bildung, Post-Digitalität und ihre Subjekte. *Kunst + Unterricht*, 425/426, 88–90.
- Möller, E., Unterberg, L., & Jörissen, B. (2021). Cultural Sustainability and (Post-)digital Transformation(s) in the Context of Aesthetic, Arts, and Cultural Education. In B. Bolden & N. Jeanneret (Eds.), *Visions of Sustainability for Arts Education. Value, Challenge and Potential* (Vol. 3, pp. 125–139). Springer.
- Unterberg, L. (2018). Überblick: Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberblick-forschungsvorhaben-zur-digitalisierung-kulturellen-bildung>
- Unterberg, L., & Jörissen, B. (2021a). Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen: Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit. In J. Ackermann & B. Egger (Eds.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung* (pp. 29–42). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32079-9_3
- Unterberg, L., & Jörissen, B. (2021b). Online-Rezensionen als Beispiel relationaler Prozesse der Subjektivierung in der postdigitalen Kulturellen Bildung. In *Rezensiv—Online-Rezensionen und Kulturelle Bildung* (pp. 287–296). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839454435-018>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

