



Kultur und Bildung — kulturelle Bildung?

Aus:

Birgit Althans, Kathrin Audehm (Hg.)

Kultur und Bildung – kulturelle Bildung?

Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Heft 2/2019

Dezember 2019, 144 S., kart.

14,99 € (DE), 978-3-8376-4463-0

E-Book:

PDF: 14,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4463-4

Die Zeitschrift für Kulturwissenschaften dient als kritisches Medium für Diskussionen über »Kultur«, die Kulturwissenschaften und deren methodische Verfahren. Ausgehend vom internationalen Stand der Forschung sollen kulturelle Phänomene gleichermaßen empirisch konzipiert wie theoretisch avanciert betrachtet werden.

Kulturelle Bildung ist umkämpftes Gebiet, das eine weitgehende konzeptionelle Unschärfe aufweist. Das Themenheft »Kultur und Bildung – kulturelle Bildung?« hinterfragt Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen kultureller Bildung und diskutiert die Relationen zwischen Bildung und populärer Kultur. Im Debattenteil wird die kritische Re-Aktualisierung der (britischen) Cultural Studies thematisiert.

Birgit Althans (Prof. Dr.), geb. 1960, lehrt Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Historische und pädagogische Anthropologie, Gender und Cultural Studies in der Erziehungswissenschaft, Performative Pädagogik, transdisziplinäre ethnographische Bildungsforschung, Transkulturalitätsforschung in der Erziehungswissenschaft.

Kathrin Audehm (Prof. Dr.), geb. 1968, lehrt Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Heterogenität am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind ethnographische Bildungs- und Sozialisationsforschung, pädagogische Anthropologie, performative Praktiken und Machtverhältnisse im pädagogischen Feld, interdisziplinäre Ritual-, Gesten- und Geschlechterforschung.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4463-0

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

Inhaltsverzeichnis

THEMA	9	Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion Birgit Althans Kathrin Audehm
	17	Selber können, selber machen. Der Imperativ der ›kulturellen Bildung‹ mag sich politisch geben, verweist aber auf den einzelnen Menschen Thomas Steinfeld
	21	Wessen Kultur und wessen Bildung? Nora Sternfeld
	27	Sozio-materielle Arrangements im Darstellenden Spiel. Anmerkungen zur Materialität kultureller Bildung an Schulen Katharina Bock
	41	Schön und gut? Aber! Über den Status Populärer Kultur in der kulturellen Bildung Barbara Hornberger
	55	Kultur, Qualität, Trash? Zur ästhetischen Erfahrung des Fernsehens Jule Korte
	69	Bilden Schnulzen? Michael Corsten Volker Schubert
	89	Populalalala. Kulturwissenschafts- und Soziologiemusik Johannes Salim Ismaiel-Wendt
DEBATTE	101	Cultural Studies als Konjunktur- und Konstellationsanalyse. Zur Einleitung Moritz Ege
	104	Das Kulturelle in politischen Konjunkturen Jeremy Gilbert
	114	Repliken Alexa Färber Ben Trott Alexandra Schwell Rainer Winter
	128	Respondenz Jeremy Gilbert
	137	Autor_innen

Bildung, Kultur, ästhetische Erfahrung? Eine Einladung zur begrifflichen Reflexion

Birgit Althans und Kathrin Audehm

Die Idee für dieses Themenheft ist aus einer Verwunderung entstanden, die uns dazu bewegt hat, eine Reflexion darüber anzuregen, wie Bildung, ästhetische Erfahrung und Kultur begrifflich ins Verhältnis gesetzt werden können. Uns verwundert dabei nicht, dass in den öffentlichen Debatten beim zur Zeit viel diskutierten Konzept der kulturellen Bildung die Kulturauffassungen derjenigen Institutionen und Akteure hinterfragt werden, die über die Entwicklung, Präsentation und Förderung öffentlich zugänglicher, kultureller Angebote entscheiden, die wiederum immer zahlreichere, explizit pädagogische Angebote einschließen. Uns erstaunt jedoch, dass Bildungsauffassungen dabei kaum eine Rolle spielen. Darüber hinaus beobachten wir diskursive Verschiebungen, die zu konzeptioneller Unschärfe beitragen. So wird im kulturwissenschaftlichen Diskurs kaum (noch) zwischen Kulturvermittlung und kultureller *Bildung* unterschieden. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederum lässt sich ebenfalls eine begriffliche Unschärfe beobachten, wenn *ästhetische* Bildung und *kulturelle* Bildung inzwischen weitgehend synonym gebraucht werden (Liebau 2018: 1221). Unabhängig davon, ob begriffliche Unschärfe nicht auch Vorteile hat oder schlicht der Preis diskursiver Grenzverschiebungen ist, irritiert uns die weitgehende Selbstverständlichkeit, in der dies jeweils geschieht.

›Bildung‹ und ›Kultur‹ sind zum einen wolkige, alltägliche Deutungsmuster, die aber auch als politische Kampfbegriffe fungieren, was sich aktuell an erhitzten Debatten und diffamierenden Attacken zeigt, denen Institutionen und Akteure auf dem Feld der kulturellen Bildung öffentlich ausgesetzt sind.¹ Zum anderen sind sie zwei der »komplexesten Begriffe der deutschen Sprache« (Fuchs/Liebau 2002: 28), auf die verschiedene Wissenschaftsdisziplinen Deutungshoheit erheben (können)².

1 Vgl. dazu die Ende August 2019 in der „Süddeutschen Zeitung“ erschienene Chronik der rechtskonservativen Anfragen zur öffentlichen Förderung der Kulturpolitik und kulturellen Bildung (Laudenbach/Goetz 2019).

2 Vgl. dazu schon Bollenbeck 1994.

Traditionell lagen Kultur und Bildung so dicht beieinander, dass zwischen kultivierten und gebildeten Subjekten nicht unterschieden wurde – mit den bekannten distinktiv agierenden Tonlagen und Abgrenzungen. Aus bildungstheoretischer Perspektive vereint dabei das den deutschen Bildungsdiskurs prägende, humboldtsche Bildungsideal Bildung mit Freiheit, wobei Bildung ein ästhetisches Bewertungskriterium anhaftet:

»Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnden Neigungen, sondern die unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung« (Humboldt 1960 [1792]: 64).

Zur Freiheit hinzu treten dann noch mannigfaltige Situationen, die Bildungsprozesse ermöglichen – und an Erziehungshandlungen gebunden sind. Schon Immanuel Kant hatte in seiner Schrift *Über Pädagogik* aus anthropologischer Perspektive die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen als dessen entscheidendes Merkmal als Gattungswesen bestimmt und gefragt: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange«? (Kant 2000 [1800]: 697). Diese Frage wurde von ihm mit einem überaus schroffen, vierstufigen Erziehungsmodell verknüpft, das mit Dressur und Disziplinierung beginnt, übergeht in die Pflege und Kultivierung der nun gebändigten und disziplinierten individuellen Neigungen und Anlagen und schließlich in Zivilisierung als Ausbildung eines sittlichen Grundvermögens mündet, das jedoch erst dann zur Vernunft wird, wenn Moralisierung einsetzt, was jedoch nur wenigen Glücklichen gelingen könne. Somit steht das Konzept der Erziehung als Formung, Disziplinierung und Dressur durch andere (auf die das zu erziehende menschliche Wesen aus anthropologischer Perspektive angewiesen ist) dem Konzept der Bildung mit seiner Betonung der Selbstbildungskräfte des Menschen gegenüber. Dabei wird sowohl durch Kant als auch durch Humboldt auf einen ursprünglich im Menschen angelegten ›Bildungstrieb‹ verwiesen, dem nur Gelegenheit gegeben werden müsse, sich zu entwickeln (vgl. Althans 2016; Geier 2012).

Der Entgegensetzung von Bildung und Erziehung gab Friedrich Schiller in seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung* (1795) eine ästhetisch-anthropologische Wende und transformierte in seiner Auseinandersetzung mit Kants Konzept der teleologischen Urteilskraft seine Ausdifferenzierung des Bildungstriebes in eine Trias aus ›Sinnlichem Trieb‹, ›Formtrieb‹ und ›Spieltrieb‹:

»Der sinnliche Trieb will, dass Veränderung sei, dass die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, dass die Zeit aufgehoben, dass keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide verbunden wirken (es sei mir einstweilen, bis ich diese Benennung gerechtfertigt haben werde, vergönnt, ihn *Spieltrieb* zu nennen), der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden also mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren« (Schiller 1984 [1795]: 178).

Damit wird das Konzept der Freiheit als zentrales Moment des humboldtschen Bildungsideals ins Zentrum der Ästhetik gerückt, denn Freiheit und Autonomie werden erst in der

Kunst erfahrbar. Ästhetische Erziehung wird damit grundlegend für Bildungsprozesse allgemein, d.h. sie schafft die Grundlage für die moralische und politische Mündigkeit des bürgerlichen Individuums. Gleichzeitig wird hier deutlich, dass Kultur, die für Bildung taugt, stets Hochkultur meint.³ Der hohe Ton aber, mit dem klassisch von Bildung gesprochen wurde, ist längst einem anderen Tonfall gewichen:

»Wird von Bildung gesprochen, geschieht dies meist in einem besonderen Tonfall – und nicht selten in einem Zustand von Erregung. [...] Es sind zumeist gesellschaftliche Krisendiskurse, die ihm seine besondere Aura verleihen: Indem er in Aussicht stellt, dass erst durch ein verstärktes Engagement im Bereich der Bildung Missstände überwunden werden können, dass erst eine Intensivierung der Bemühungen in den Bildungseinrichtungen hier dauerhafte Abhilfe verspricht, wird der Begriff zu einem Hoffnungsträger *par excellence*, – und führt dabei doch die Diagnose gesellschaftlicher Verwerfungen wie einen Schatten mit sich« (Rieger-Ladich 2019: 13).

Zu den Schattenseiten des aktuellen Bildungswesens gehört, dass die Chancengleichheit verheißenden, öffentlichen Bildungs- und Kulturinstitutionen selbst nach wie vor Ausgrenzungserfahrungen vermitteln und verstärken. Aus herrschaftskritischer, bildungssoziologischer Perspektive sind diese Schattenseiten dem pädagogischen Feld eingeschrieben. Bildung und Kultur überlagern sich hier insofern, als Erziehungsarbeit jene (vollkommenen) Bildungsneigungen (vollkommen) einprägt, die sich an legitimer Kultur orientieren, womit das pädagogische Feld entscheidend zur kulturellen und sozialen Reproduktion beiträgt (vgl. Bourdieu/Passeron 1973). Allerdings wirft dies die Frage danach auf, was, weshalb denn aktuell als legitime Kultur und legitime Einprägungsweise gilt – und wer dies bestimmt. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach dem Eigensinn sinnlicher Wahrnehmungen und ästhetischer Erfahrungen, die sich durch Fremdheit, Erfahrung von Andersheit und Unverfügbarkeit auszeichnen (Liebau 2013: 35, Zirfas 2005: 74) und in denen das Sinnliche selbst thematisch wird (Dietrich/Krinniger/Schubert 2012: 19).

Die britischen Cultural Studies haben im Begriff der *popular culture* den Gegensatz zwischen Hoch- und Massenkultur aufgelöst. Darin enthalten ist die Kritik an einer Konsumkritik, die von passiven Rezipient*innen ausgegangen war, die ohne verfeinerten Geschmack und ohne Anstrengung Kultur konsumieren – bildungstheoretisch gesprochen also von defizitären Subjekten. Darüber hinaus formulierten sie ein Bildungsprogramm, in dem es darum ging, eigene Interessen zu artikulieren, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und reflexive wie kreative Bezüge zur umgebenden Alltagskultur zu finden.

3 Ruprecht Mattig (Mattig 2019) weist allerdings in einer detaillierten Studie nach, dass Humboldt selbst seine Bildungstheorie und die damit verbundenen Reformen – entgegen der bisherigen Rezeption – durchaus mit Bezug auf seine frühen Feldstudien im »Plan einer vergleichenden Anthropologie« (1794) entwickelte, die er in unterschiedlichen europäischen Regionen und Ländern durchführte und in denen er sich überaus kritisch zum Konzept einer Elitebildung äußerte.

Markus Rieger-Ladich schlägt daher vor, die Fallstudien der Cultural Studies auch als »bildungstheoretische Fallstudien« (Rieger-Ladich 2019: 131) zu lesen.

Wenn aus sozialwissenschaftlicher Perspektive eine spätmoderne, tiefgreifende »Kulturalisierung des Sozialen« (Reckwitz 2017: 17, Herv. im Orig.) konstatiert wird, so ist diese u.a. verbunden mit einer zunehmenden Ästhetisierung und Stilisierung von Lebenswelten und -stilen, wobei sich in der erhitzten »globalen *Hyperkultur*« (ebd., Herv. im Orig.) kaum noch zwischen Kultur und Nicht-Kultur unterscheiden lässt. Ähnliches gilt für die Unterscheidung zwischen ästhetischer Bildung und weiteren Kompetenzen, wenn ästhetisch-künstlerische Praktiken, Fächer und Angebote in einer systematischen Analyseperspektive konfrontiert werden mit einem Ringen um (messbare) Synergieeffekte zwischen ästhetischer Bildung und z.B. Lese- und Schreibkompetenz. Ästhetische Bildung wird damit, ähnlich mathematischen Fertigkeiten, weitgehend einer Kompetenzorientierung unterstellt (Laner 2018: 19f., Mattig 2019: 33).⁴

Aber: Welche kulturellen Gegenstände gelten aktuell als legitim für ästhetische und kulturelle Bildung? Welche Grenzziehungen prägen den Diskurs gegenwärtig? In welchem Verhältnis stehen dabei Ästhetik, Kultur und Bildung? Wie steht es um das Verhältnis von Bildung und Erziehung in den unterschiedlichen Konzepten und Angeboten der ästhetischen und kulturellen Bildung?

Ausgehend von diesen Fragestellungen haben wir Vertreter*innen aus dem Feld der ästhetischen und kulturellen Bildung und Erziehung sowie der Kultur-, Sozial-, und Erziehungswissenschaften zur Positionierung und Reflexion ihres Verständnisses von kultureller Bildung eingeladen. So loten die im Themenheft versammelten Beiträge aus, was im Verhältnis von Bildung, ästhetischer Erfahrung und Kultur ästhetische und kulturelle Bildung sein *kann*. Das Themenheft versteht sich somit als Angebot zur weiteren Reflexion.

Wir wollten uns auch von kontroversen Positionierungen aus dem Feld konfrontieren lassen. Deshalb beginnt dieses Themenheft mit zwei kurzen Statements von Thomas Steinfeld und Nora Sternfeld, in denen sie sich zur Problematik kultureller Bildung positionieren. Nora Sternfeld, documenta-Professorin an der Kunsthochschule Kassel, und Thomas Steinfeld, Kulturjournalist, waren mit ihrer Expertise eingeladen, ihre Erfahrungen mit und Überlegungen zum Begriff der kulturellen Bildung aus einer Außenperspektive – aus einer Praxis der Kulturkritik – heraus zu formulieren. So geben sie hier zwei sehr unterschiedliche »Anstöße«. Während Thomas Steinfeld sich dazu bekennt, »Kultur« und »Bildung« nur zusammen denken zu können und den Begriff »Kulturelle Bildung« somit als Pleonasmus wahrnimmt (und darauf hinweist, dass auch kulturelle

4 »Generell kann man wohl sagen, dass die Rolle von ästhetischer Bildung im Rahmen der Kompetenzorientierung – wenn es nicht darum geht, was oder wie viel jemand weiß, sondern was oder wie viel jemand (leisten) kann – nicht mehr diejenige von der Schaffung eines autarken Raums sein kann, in dem eine von anderen Praktiken abgetrennte künstlerisch-ästhetischen Praxis um ihrer selbst willen eingeübt werden kann. Im Gegenteil wird es de facto viel eher darum gehen müssen, zu verstehen, wie sich sowohl die aktiv gestaltende wie auch die passiv rezipierende Auseinandersetzung mit ästhetischen Dingen auf die Fähigkeiten auswirken, die über das ästhetische Feld hinaus von Interesse sind.« (Laner 2018: 19f.)

Bildung nur durch intellektuelle Anstrengungen und Arbeit erworben werden kann und exemplarisch dafür die Erfahrung des mittlerweile als ›nutzlos‹ deklarierten Lateinunterrichts als exotisches Erleben einer ›absolut fremden und fernen‹ Welt skizziert), stößt Nora Sternfeld ihre Überlegungen gewissermaßen von der anderen Seite des Spielfelds an: Sie kritisiert den bürgerlichen Kulturbegriff – sein deutsches Gepäck in den Blick nehmend – als distinktive, ausgrenzende Praxis der Feststellung von ›Kultiviertheit‹. Sternfeld verknüpft dies mit den kolonialen Praktiken der Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem, als Konstruktions- und Festschreibungspraxis des ›Anderen‹, was viele Kinder und Jugendliche, die in postmigrantischen Umfeldern aufwachsen, tagtäglich erfahren. Sternfeld problematisiert zugleich die Forschungspraxis und Förderprogramme der Kulturellen Bildung. Diese stellten, so Sternfeld, eine ambivalente Praxis des ›für Andere (Subalterne) Sprechens‹ dar. Der Begriff der ›Kulturellen Bildung‹ schaffe gerade durch seine Offenheit fast programmatisch eine umfassende Ausschließung und stelle selbst eine Distinktionspraxis dar.

Die beiden konträren Positionierungen verweisen auf die Ambivalenzen einer einerseits bildungspolitischen Wertschätzung kultureller Bildung, die jedoch häufig ohne weitere Konsequenzen bleibt, beispielsweise hinsichtlich prekärer Arbeitsverhältnisse insbesondere in den außerschulischen Bereichen, sowie der Anerkennung der klassisch-künstlerischen Schulfächer als gleichberechtigte Fächer neben den MINT-Fächern. Der Beitrag von Katharina Bock greift diese Ambivalenz aus sozialwissenschaftlicher Perspektive auf und verdeutlicht deren Rolle im pädagogischen Alltag einer Integrierten Gesamtschule. Darüber hinaus knüpft ihre ethnografische Analyse der ›sozio-materiellen Arrangements‹ im Unterrichtsfach *Darstellendes Spiel* an die kultur- und erziehungswissenschaftliche (Wieder-) Entdeckung der Materialität von Kulturen und Bildungsprozessen seit den 2000er Jahren an. Dabei zeigt sich, dass sich das Bildungspotential des Fachs nicht auf Kompetenzvermittlung reduzieren lässt. Die pädagogische Entfaltung dieses Potentials fordere nicht vorrangig die Schüler*innen zur Anstrengung auf, vielmehr sei ein alltägliches, anstrengendes Engagement der Lehrkräfte erforderlich, mit dem sie trotz vielfach ungünstiger räumlicher Gegebenheiten eine besondere Atmosphäre schaffen, die die kreative Arbeit der Schüler*innen an und mit den eigenen Körpern unterstützt.

Der Beitrag der Kulturpädagogin Barbara Hornberger gibt einen historischen Überblick über die Arbeit an der Grenze zwischen Hochkultur und Populärer Kultur. Hier wird Populäre Kultur großgeschrieben – auch als dezidierter Gegensatz zu einem einschränkenden, skeptischen ›Aber!‹, mit dem Populärer Kultur als Gegenstand kultureller Bildung immer noch begegnet wird. Dabei zeigt sich, dass die Orientierung an bürgerlicher Hochkultur ein nach wie vor existenter, wenn auch nicht mehr selbstverständlicher, hegemonialer Konsens ist, der auf Repräsentation, Distinktion und Legitimität gerichtet ist. Die (deutsche) harte Grenzziehung zwischen ernster und unterhaltender Kunst wirkt dabei in abgeschwächter Form fort und lässt sich an erneuten Differenzierungen zwischen Kunst und ›Kitsch‹ (oder auch zwischen Diskurs- und Mainstreampop) oder an Debatten über künstlerisch ambitionierte Anstrengung vs. Unterhaltung nachvollziehen. Die Auswahl und Wertschätzung bedeutsamer Phänomene im populärkulturellen Bereich folgt dagegen sowohl dem Kriterium der Relevanz als auch der Schönheit, die aufs Praktische gerichtet ist. In Hornbergers Beitrag wird kulturelle Bildung mit der

Problematik der kulturellen Teilhabe verbunden, wobei davon ausgegangen wird, dass populärkulturelle Praktiken ein Expert*innentum einschließen und das pädagogische Klientel nicht erst an kulturelle Gegenstände herangeführt werden muss.

Die Medien- und Kulturwissenschaftlerin Jule Korte formuliert ihr Verständnis kultureller Bildung in ihrem Beitrag aus einer Forschungspraxis heraus, die sich empirisch mit jugendlichen Praktiken der ›Reality-TV-Rezeption‹ und Formaten der *scripted reality* auseinandersetzt. Sie beginnt mit Raymond Williams' Konzeption eines auf Massen- und Alltagskultur erweiterten Kulturbegriffs und untersucht die Definitionen und Diskurse, u.a. der aktuellen Ausführungen der Bundeszentrale für politische Bildung zu Kultur-, Qualitäts-, und ›Unterschichtfernsehen‹. Sie begründet ihre These vom Fernsehen als ästhetischer (aktuellen Bildungs-)Erfahrung schließlich mit Rekurs auf John Dewey und William James. Deren als grundlegend prozessual und relational angelegte Konzepte ästhetischer Erfahrung lassen sich wiederum an Raymond Williams spätere Beschreibungen des Fernsehens und der Fernseherfahrung als *flow* anschließen.

Der Beitrag von Michael Corsten und Volker Schubert verbindet kultursoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Die beiden Autoren prüfen das ästhetische Bildungspotential von Schnulzen. Der Beitrag geht von einer Irritation aus: Der Begriff ›Schnulze‹ wird in kulturwissenschaftlichen Nachschlagewerken pejorativ verwendet, bleibt inhaltlich jedoch ausgesprochen unbestimmt. Anhand musikalischer Performances von Freddy Quinn, Herbert Grönemeyer und der *Söhne Mannheims*, die jeweils einer Artefaktanalyse unterzogen werden, prüfen sie, inwiefern in der jeweils besonderen Qualität der Schnulzen und ihrer instrumentalen und stimmlichen Aufführung zur Affizierung des Publikums ein ästhetisches Bildungsmoment liegt. Entgegen einer Wiederholung bekannter Irrtümer von und über ästhetische Bildung wird dabei ästhetische Bildung und Erziehung auf die Modulierung sinnlicher Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse bezogen.

Und schließlich können die beweglichen, bewegten und bewegenden Grenzziehungen zwischen legitimen und illegitimen Formaten, Genres und Praktiken Populärer Kultur die kulturwissenschaftliche Reflexion anreichern. Auch der Beitrag des Musikwissenschaftlers Johannes Salim Ismaiel-Wendt geht von einer Verwunderung aus, die zum Anlass genommen wird, über die Grenzziehung zwischen Populärkulturschaffenden und Populärkulturforschenden zu reflektieren. Dabei plädiert der Beitrag dafür, auch außerhalb eines (ironisierenden) Diskurs-Pops die Trennung der beiden Sphären in einen (auch kommerziell) produzierenden und einen wissenschaftlich reflektierenden Bereich aufzuheben. Daraus werden Schlussfolgerungen für die eigene Forschungshaltung als Akteur der Popular Music Studies gezogen.

Während die Beiträge im Thementeil des Heftes mehr oder weniger explizit an Theoriebestände der Cultural Studies anknüpfen und diese für die konzeptionellen Auseinandersetzungen, die empirischen Analysen und programmatischen Reflexionen grundlegend sind, stellt der Debattenteil bestimmte Theoriebestände der Cultural Studies zur Diskussion.

Im Fokus der Debatte, die Moritz Ege angestoßen hat, steht die Frage nach der Rolle, die kulturelle Dynamiken in gegenwärtigen Krisensituationen spielen. Mit der *conjunctural analysis* steht ein Denkmodell für interdisziplinär-kulturwissenschaftliche

Analysen gesellschaftlicher Konstellationen und Konjunkturen zur Diskussion, das in den Cultural Studies der 1970er Jahre entstand und in den letzten Jahren, unter dem Eindruck der allgegenwärtigen Krisendiagnosen und -erfahrungen, immer wieder aufgegriffen und aktualisiert wurde – verbunden mit der Hoffnung auf ein besseres Verständnis des gegenwärtigen historischen Moments, das für politische Interventionen nützlich sein kann, aber auch auf kollaborative Arbeitsweisen setzt. Jeremy Gilbert sieht in der *conjunctural analysis* nichts Geringeres als den Kern des Projekts der Cultural Studies insgesamt und legt in seinem Debattenbeitrag ein Verständnis des Kulturellen innerhalb dieses Ansatzes dar, das sich in Relation mit z.B. politischen und ökonomischen Dynamiken in einer spezifischen gesellschaftlichen Konstellation bestimmt. Wie sich dieser Ansatz zu so unterschiedlichen Projekten wie der Akteur-Netzwerk-Theorie und der Queer Theory verhält und inwiefern diese methodologische Diskussion zugleich eine zeitdiagnostische mit erheblichem politischen Einsatz ist, verdeutlichen sein Statement, die Kommentare von Autor*innen aus verschiedenen Bereichen der Kulturwissenschaften und Gilberts Replik.

Wir danken Moritz Ege für die Konzeption und Redaktion des Debattenteils. Und wir bedanken uns bei allen Autor*innen für ihre Beiträge zum Themen- bzw. Debattenteil. Wir wünschen den Leser*innen eine anregende und spannende Lektüre mit zahlreichen Denk- und Reflexionsanstößen.

Literatur

- ALTHANS, Birgit (2016): »Das Tier in mir – Überlegungen zu Performances behinderter Künstler und ihrer Rezeption«. In: »... was den Menschen antreibt ...«. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*, hg. v. Carsten Heinze/Egbert Witte/Markus Rieger-Ladich, Oberhausen: Athena-Verlag, 211–236.
- BOLLENBECK, Georg (1994): *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main: Insel-Verlag.
- BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- DIETRICH, Cornelia/KRINNIGER, Dominik/SCHUBERT, Volker (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- FUCHS, Max/LIEBAU, Eckart (2002): »Kapiteleinführung: Mensch und Kultur«. In: *Handbuch Kulturelle Bildung*, hg. v. Hildegard Bockmann et al., München: Kopaed-Verlag, 28.
- GEIER, Manfred (2012): *Aufklärung. Das europäische Projekt*, Reinbek: Rowohlt.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1960 [1792]): »Schriften zur Anthropologie und Geschichte«. In: *Werke*, Bd.1, hg. v. Andreas Flitner/Klaus Giel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KANT, Immanuel (2000 [1800]): »Über Pädagogik«. In: *Werke in zwölf Bänden*, Bd XII: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 695–768.
- LANER, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- LAUDENBACH, Peter/GOETZ, John (2019): *Kampffeld Kultur. Theater, Opernhäuser und Museen im Visier der Neuen Rechten*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 28. August 2019, S. 10–11.
- LIEBAU, Eckart (2013): »Ästhetische Bildung. Eine systematische Annäherung«. In: *Kulturelle und ästhetische Bildung*, hg. v. Annette Scheunflug/Manfred Prenzel, Wiesbaden: Springer VS.
- LIEBAU, Eckart (2018): »Kulturelle und Ästhetische Bildung«. In: *Handbuch Bildungsforschung*, hg. v. Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 1219–1239.
- MATTIG, Ruprecht (2019): *Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- RECKWITZ, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- RIEGER-LADICH, Markus (2019): *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- SCHILLER, Friedrich (1984 [1795]): *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Frankfurt/Main: S. Fischer.
- ZIRFAS, Jörg (2005): »Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Spiel«. In: *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*, hg. v. Eckart Liebau et al., Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 69–86.

Selber können, selber machen.

Der Imperativ der ›kulturellen Bildung‹ mag sich politisch geben, verweist aber auf den einzelnen Menschen

Thomas Steinfeld

Das Wort von der ›kulturellen Bildung‹ ist ein Pleonasmus. Worin sollte ›Kultur‹ bestehen, wenn nicht in ›Bildung‹, und was wäre von einer ›Bildung‹ zu halten, die keine ›Kultur‹ wäre? Das Wort ist dennoch im Umlauf, nicht zuletzt in einem politischen und programmatischen Sinn. Es steht für eine Forderung, eine zunehmend als überflüssig und nutzlos angesehene Bildung nicht nur in den Schulen und Hochschulen, sondern auch in der Achtung der Öffentlichkeit zu erhalten. Und während man ersteres vielleicht noch erzwingen kann, bis auf weiteres und mit unsicheren Resultaten, so erscheint das Verlangen in der zweiten Hinsicht als zunehmend aussichtslos: So wie die klassische Musik aus dem Programm der öffentlichen Rundfunkanstalten verschwindet, so wie Goethes Roman *Die Wahlverwandtschaften* keine Leser mehr zu haben scheint, die nicht aus beruflichen Gründen zu dieser Lektüre greifen, so leer sind die Säle des Lindenau-Museums in Altenburg, das aus ökonomischen Gründen nicht in der Lage ist, seine einzigartige Sammlung früher italienischer Tafelbilder in ein Ereignis zu verwandeln. Das Wort von der ›kulturellen Bildung‹ ist, eben weil es eine Dopplung darstellt, eine Beschwörung: Bildung muss sein, weil es eine Welt ohne Bildung im klassischen Sinn nicht geben darf.

Es gibt viele Elemente der ›kulturellen Bildung‹, denen sich aktuelle Nutzlosigkeit nachsagen ließe: das Notenlesen zum Beispiel, die Fähigkeit, literarische Texte zu verfassen oder Französisch zu sprechen. Das Muster dieser scheinbar überflüssigen Errungenschaften ist nun schon seit Jahrzehnten das Latein, die tote Sprache schlechthin. Dass dem Lateinischen kein praktischer Nutzen abzugewinnen wäre, abgesehen vielleicht von einem analytischen Blick auf die Grammatik, ist jedoch eine Wahrheit, die zu relativieren wäre: Ins Englische wächst man hinein, eher als dass man diese Sprache lernen müsste, und folglich orientiert sich die Pädagogik dieser Sprache an Idealen der Immersion. Mit dem Lateinischen ist es anders: Das Erlernen dieser Sprache erfordert eine systematische Anstrengung, das Überwinden einer beträchtlichen intellektuellen Schwierigkeit. Auf diese Anstrengung aber kommt es an: Schwierigkeit erzeugt Abstand und Abstand Besinnung. Erst in der Mühe entsteht der Nutzen, den das Erlernen dieser Sprache in sich trägt, und es ist tatsächlich ein Nutzen. Wer mehr ›kulturelle Bildung‹ fordert, sollte

so ehrlich sein, von vornherein zu sagen, dass sein Desiderat ohne ein erhebliches Maß an Arbeit nicht zu haben ist.

Einen weiteren Nutzen zeitigt das Erlernen des Lateinischen, und zwar gerade weil es sich dabei um eine tote Sprache handelt: Hat man die Anfangsgründe des Unterrichts einmal hinter sich gebracht, tritt den Schülern eine Welt entgegen, die in jeder Hinsicht – zeitlich, mental und kulturell in einem erweiterten Sinn – mit der Welt, in der sie leben, nichts zu tun hat. Diese Welt erscheint als von der Gegenwart kategorial getrennt, absolut fremd, obwohl sie auf innigste Weise mit den Ursprüngen der abendländischen Kultur verbunden ist. Die Erfahrung dieses Fremden nun zerstört eine Illusion, die ebenso weit verbreitet ist, so sie der Unbildung zugehört: die Vorstellung nämlich, dass es zu allen Zeiten und an allen Orten ungefähr so zugegangen sei, wie es im frühen 21. Jahrhundert in den wohlhabenden Staaten der Welt zugeht. Von Friedrich Nietzsche stammt der Satz, ein Geist, der sich mit dem Konjunktiv befasst habe, gehe aus dieser Begegnung nicht unverwandelt hervor. Der Satz trifft in jeder Beziehung zu, und auch in dieser Beziehung sollten die Verfechter der ›kulturellen Bildung‹ ehrlich sein: Sie kann nicht etwas sein, das zu allen anderen Formen der ›Bildung‹ – also etwa zu dem, was man in einem deutschen Gymnasium gegenwärtig lernt oder vielmehr auch nicht lernt – hinzutreten könnte. Sollte mit der ›kulturellen Bildung‹ ernst gemacht werden, änderten sich die Voraussetzungen und Gestalten von Bildung von Grund auf.

Es ist indessen nicht die Schule der Distanz und der Reflexion, die an der ›kulturellen Bildung‹ gegenwärtig als besonders attraktiv erscheint, sondern eine vage Erinnerung daran, dass das Lateinische vom Mittelalter an das Medium einer einzigartigen Einheit des Wissens und Glaubens gewesen war, bis ins achtzehnte Jahrhunderts hinein und in einigen Bereichen, vor allem im humanistischen Gymnasium, noch bis ins zwanzigste Jahrhundert. Getragen wurde diese Einheit von nur einer Instanz, nämlich der (katholischen) Kirche. Wenn die Klosterschulen Lesen und Schreiben lernten, so hieß das: Latein. Denn die europäischen Volkssprachen besaßen noch lange keine allgemein durchgesetzte Schriftform. Lateinisch war die Heilige Schrift. Dass sie ursprünglich auf Griechisch abgefasst war, interessierte niemanden. Die Kleriker und die Gebildeten verständigten sich auf Latein, in einer Gemeinschaft, die ganz Europa umfasste, auch wenn nur wenige Menschen dazugehörten. Heute gibt es das Wort von der ›europäischen Bildungslandschaft‹. Nie war sie so einheitlich gewesen wie im Mittelalter, und diese Einheit wirkt, als Ideal und Idol von Gemeinschaft, fort bis in die Gegenwart.

Die Forderung nach ›kultureller Bildung‹ ist insofern eine Reflexion nicht nur auf ein fortschreitendes Maß an einer kulturellen Verblödung, die etwa darin zu erkennen wäre, dass die Vermehrung des praktisch notwendigen Wissens in einer fortgeschritten kapitalistischen Gesellschaft (mitsamt den allfälligen Folgen eines ›lebenslangen Lernens‹) offenbar konsequent mit einem Verlust an Gedächtnis oder den Anforderungen ans Gedächtnis einhergeht (weswegen die Gegenwart ein enzyklopädisches Zeitalter ist, siehe Wikipedia). Sondern sie ist auch eine Reflexion auf einen moralischen Verlust. Diesen Verlust zu kompensieren erscheint angesichts dessen, dass nur wenige Inhalte ›kultureller Bildung‹ überhaupt noch so etwas wie allgemeine Verbindlichkeit zu besitzen scheinen, ein aussichtsloses Unterfangen zu sein. Es könnte indessen sein, dass gerade die Vergewöhnlichkeit den moralischen Impetus in dieser Forderung vergrößert, insofern nämlich schon

die bloße Forderung eine Gemeinschaft begründet, in der ihre Propagandisten dann im Glanz ihrer guten, aber leider etwas tragischen Gesinnung dastehen.

Der ›kulturellen Bildung‹ ist damit wenig gedient. Aufhelfen ließe sich dieser Forderung hingegen vermutlich, wenn man ihr, nach dem Muster des Lateinischen, den Nutzen in ihrer vermeintlichen Nutzlosigkeit nachweise. Oder anders gesagt: Das Verlangen nach ›kultureller Bildung‹ hätte zunächst einmal in der ›kulturellen Bildung‹ ihrer selbst zu bestehen, und das heißt: im Nachweis ihres analytischen oder ästhetischen Vermögens. Eine Literaturwissenschaft, die außerhalb der eigenen Gelehrtenschaft niemanden mehr von Sinn und Nutzen literarischer Werke überzeugen kann, betreibt ihre Verwandlung in ein Orchideenfach, mit den entsprechenden Folgen für den Schulunterricht. Eine Literaturkritik, die ihre Argumente aus der Schilderung des Erlebens und Miterlebens bezieht, ist eine pubertäre Veranstaltung. Und eine gedruckte Zeitung, die ihren Erfolg in *clicks* und in der Verweildauer der Leser bei einzelnen Artikeln misst, wird bald keine Zeitung mehr sein. Selber etwas von dem zu leisten oder zumindest leisten zu können, was man für andere fordert, ist eine elementare Voraussetzung, sollte so etwas wie eine ›kulturelle Bildung‹ je wieder handfeste Gestalt annehmen sollen.

Überfordert wird dadurch niemand. Denn eine andere Bildung als die Bildung, die man gewöhnlich ›Halbbildung‹ nennt, hat es nie gegeben. Oder anders gesagt: Es gibt keine Bildung, die nicht auch in dem schmerzlichen Bewusstsein bestünde, nicht genug zu wissen und nicht genug zu können. Dieses Bewusstsein lässt gebildete Menschen nicht nur zu Melancholikern werden, sondern auch zu angenehmer Gesellschaft. Umgekehrt ist die Lebensphilosophie mit ihren vielen mehr oder minder praktischen Filiationen, wie sie im späten neunzehnten Jahrhundert entstanden, ein nur allzu verständliches Phänomen der Auflehnung wider ein Pharisäertum der ›kulturellen Bildung‹, das man heute schon in seinen Motiven nicht mehr versteht. Dies ist etwa daran erkennbar, dass etliche Werke zum Beispiel Hermann Hesses oder Frank Wedekinds gar nicht mehr rezipiert werden. Das lebensphilosophische Verlangen nach dem echten, dem wahrhaften und unverstellten Dasein ist hingegen geblieben und trägt dauerhaft zur Verhinderung ›kultureller Bildung‹ bei. Der zeitgenössischen und beinahe allgegenwärtigen Lebensphilosophie (allgegenwärtig, weil die unzähligen Schulen der Selbstoptimierung ihren Ausgangspunkt in der Lebensphilosophie haben) ihren idealistischen Irrtum nachzuweisen – darin bestehend, dass etwa die methodische Verehrung von Sinnlichkeit alles mögliche hervorbringt, bloß keine Sinnlichkeit –, wäre ein Moment, ohne den eine Forderung nach mehr ›kultureller Bildung‹ nicht zu erheben wäre. Denn selbstverständlich hat eine solche Forderung auch Gegner, auch wenn diese nicht in Form des Einspruchs, sondern in Gestalt von Ignoranz auftreten.

Eines bleibt noch zu sagen: ›Kulturelle Bildung‹ ist keine demokratische Veranstaltung und sie kann keine demokratische Veranstaltung sein. Sie vollzieht sich nur im Einzelnen und sie setzt zu ihrer Verwirklichung die Vereinzelung voraus, in Gestalt des stillen Lernens, der intellektuellen Versenkung und der Kontemplation. Sie entsteht nur, wenn einer kommt und einen kulturellen Gegenstand zu seiner Sache macht, um seinetwillen und aus keinem anderen Grund.

Wessen Kultur und wessen Bildung?

Nora Sternfeld

The best thing for being sad is to learn something. That is the only thing that never fails [...] Learn why the world wags and what wags it. That is the only thing which the mind can never exhaust, never alienate, never be tortured by, never fear or distrust, and never dream of regretting. Learning is the thing for you (hooks 2003: 43).¹

Unter welchen Bedingungen könnte dieser Text mit dem kraftvollen, widerständigen Potential beginnen, mit dem Versprechen, das Lernen immer ist? Wir könnten von kultureller Bildung als eben diesem Selbstverständnis, diesem Recht ausgehen, von einer Fähigkeit, die allen gemein ist, von einem Vermögen, das uns alle zu denen gemacht hat, die wir sind: zu lernen und uns dabei zu verändern. Mein Essay zur kulturellen Bildung beginnt mit einem Potential im Konjunktiv, mit einem Versprechen, das sich erst einlösen kann, wenn das, was damit in Geschichte und Gegenwart auch konnotiert ist, verlernt wird (zum Begriff des Verlernens vgl. Sternfeld 2014: 9)². Denn zunächst und zumeist wurde und wird anderes gemeint und anderes vollzogen, wenn von kultureller Bildung die Rede ist. Das hat einerseits mit der Geschichte der beiden Begriffe und Praktiken zu tun – der Kultur und der Bildung –, die sich in der ›kulturellen Bildung‹ verbunden finden, und andererseits mit deren neuer Rolle als Schlagwort der Gegenwart. Um vor diesem Hintergrund ein kritisches, aber eben auch um ein emanzipatives Verständnis des Begriffes zu entwickeln, möchte ich zunächst sein deutsches historisches Gepäck in den Blick nehmen und ihn heute kritisch

1 bell hooks zitiert Parker Palmer, der sich wiederum auf den Zauberer Merlin bezieht. Hier ist das vollständige Zitat: »To bring a spirit of study to learning that takes place both in and beyond classroom settings, learning must be understood as an experience that enriches life in its entirety. Quoting from T. H. White's *The Once and Future King*, Parker Palmer celebrates the wisdom Merlin the magician offers when he declares: ›The best thing for being sad is to learn something. That is the only thing that never fails [...]. Learn why the world wags and what wags it. That is the only thing which the mind can never exhaust, never alienate, never be tortured by, never fear or distrust, and never dream of regretting. Learning is the thing for you.«

2 Auch online unter: <http://kunst.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-30> (28.8.2019).

zu verstehen versuchen. Davon ausgehend schlage ich eine Neuperspektivierung vor, die diese Auseinandersetzungen ernst nimmt.

Doch bevor wir auf unsere ›kulturelle Bildung‹/›Kultur‹ bestehen, beginnen wir mit der problematischen Seite der Idee der ›Kultur‹, die in ihrer historischen Entstehung übrigens eng mit dem Begriff der ›Bildung‹ verknüpft ist: Die Kunstvermittlerin und Vermittlungstheoretikerin Carmen Mörsch macht in einem überzeugenden, kurzen Essay auf die ›Abgrenzungsfunktionen‹ des Kulturbegriffs aufmerksam (vgl. Mörsch 2016). Kultur klingt gut, ›kultiviert‹ eben, doch dabei markiert der Begriff Unterschiede. Wenn wir uns jemand als ›kultiviert‹ vorstellen, dann stellen wir wohl fest, dass wir hier schon eine Unterscheidung hören – wir haben wohl ein bestimmtes Bild vor Augen. Der Motor mit dem diese soziale Distinktion hergestellt wird, ist die Vorstellung, dass manche Arten von Kultur (z.B. Wissensformen, Musikvorlieben, Lebensarten und Interessen) wertvoller und relevanter sind als andere. So diente der Begriff historisch einerseits also der bürgerlichen Distinktion. Andererseits diente er auch der kolonialen Unterscheidung zwischen dem ›Eigenen‹ und dem ›Fremden‹, dem ›Westen‹ und dem ›Rest‹. Vielfach wurde aufgezeigt, dass der Kulturbegriff hier oft die Funktion einer Abgrenzung hat und dabei rassistische Züge annehmen kann (vgl. Gürses 2003). Der Motor, mittels dessen diese Differenz unter anderem hergestellt wird, ist die Rede von den ›anderen Kulturen‹. Dazu schreibt die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt: »Kultur kommt als historische Differenzierungs- und Beschreibungsform immer dann ins Spiel, wenn es um die ›andere Kultur‹ geht. Erst in der Abgrenzung kommt der Kulturdiskurs so richtig in Schwung« (Messerschmidt 2009: 111). Der Autor und Migrationsforscher Mark Terkessidis formuliert seine Kritik an dieser problematischen Konnotation der Kulturalität pointiert anhand einer eigenen Erfahrung:

»Ich kann mich noch gut daran erinnern, dass ich in der Schule, vor allem zu Beginn meiner Gymnasialzeit, oftmals zum Fachmann für Griechenland avanciert bin – in Fragen von Sprache, Geschichte oder Religion. Nur war ich zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht in Griechenland gewesen« (Terkessidis 2010: 77).

Ausgehend davon macht Terkessidis deutlich:

»Wo die Mittel zur Reflexion fehlen, greift man auf die verbreiteten Wissensbestände zurück, und die besagen in Deutschland: Die Kinder mit Migrationshintergrund sind von vornherein anders, selbst wenn sie ihr ganzes Leben in Deutschland verbracht haben. Das aber ist ein schwerer und folgenreicher Irrtum, da diese Herangehensweise die Kinder anders macht« (ebd.: 79).

Der ›anderen‹ Kultur steht dann die eigene gegenüber, als gäbe es diese in Reinform, oder vielleicht gerade weil es diese in Reinform nie gab.³ Ist Kultur also etwas, das alle

3 Der französische Chansonnier Jacques Brel ist zum Beispiel ein Belgier, der argentinische Sänger Carlos Gardel, der für die Kultur des Tango Argentina steht, ist ursprünglich Franzose und das Spaghetti-Eis kann eigentlich nur in Deutschland erfunden worden sein, denke ich mir – mit Kindheitserinnerungen verbunden – ein Zeichen deutscher

haben, oder nur manche? Wer soll vor diesem Hintergrund was lernen? Unter welchen Bedingungen und Machtverhältnissen? Und wer kann das festlegen? Um diese Fragen zu beantworten, hilft es, dass es auch eine andere Perspektive auf den Kulturbegriff gibt – eine, die sich gerade mit dessen Geschichte auseinandergesetzt und angelegt hat. In den 1950er Jahren formulierte etwa eine Gruppe von Intellektuellen in Großbritannien ein Projekt, das auf eine ›neue Linke‹ bestehen und sie formieren wollte. Von einem keineswegs auf Unschuld basierenden Kulturbegriff ausgehend, entwickeln sie ein neues Modell von culture und education: die Cultural Studies. Der politische Theoretiker Oliver Marchart beschreibt Kultur aus der Perspektive der Cultural Studies als »ein Feld von Machtbeziehungen, auf dem soziale Identitäten wie Klasse, ›Rasse‹, Geschlecht oder sexuelle Orientierung konstruiert werden« (Marchart 2008: 16). Die Cultural Studies gehen also davon aus, dass die Welt der Kultur von Macht und Konflikt bestimmt ist und sie wollen dies keineswegs bloß beklagen, sondern eine neue Form der emanzipativen Bildung und Kultur als Infrastruktur entwickeln. Ganz in diesem Sinne spricht auch Carmen Mörsch von einem neueren Potential der »Kultur als konflikthafte Praxis des kollektiven Weltmachens« (Mörsch 2016). »Der Kulturbegriff« sei, so Mörsch,

»in den vergangenen Jahrzehnten vor allem durch postkoloniale Interventionen verunsichert und erneuert worden. Kultur in dieser Perspektive ist konflikthafte Praxis, ist Prozess – etwas, das innerhalb von historisch gewachsenen Verhältnissen kontinuierlich sozial hergestellt wird. Kultur ist also weder etwas das man hat, noch etwas, das von alleine etwas könnte – zum Beispiel Welten öffnen. Sondern sie bedeutet ein Ringen um Positionen, bei dem Welt gemacht wird« (Mörsch 2016, Herv. im Orig.).

Eine neue Kultur und eine neue Bildung, die ernst nimmt, dass sie selbst umkämpft ist, dass sie innerhalb von Machtverhältnissen stattfindet und Position beziehen muss, die zugleich davon ausgeht, dass alle Wissen haben und ständig in und mit Kultur und Bildung leben und handeln, birgt also doch ein Versprechen. Ähnlich argumentiert Arjun Appadurai in seinem Text »The right to research«, in dem er Bildung als Forschung denkt und diese als allgemeines Recht vorstellt:

»Research is normally seen as a high-end, technical activity, available by training and class background to specialists in education, the sciences and related professional fields. It is rarely seen as a capacity with democratic potential, much less as belonging to the family of rights. In this paper, I will argue that it is worth regarding research as a right, albeit of a special kind. This argument requires us to recognise that research is a specialised name for a generalised capacity, the capacity to make disciplined inquiries into those things we need to know, but do not know yet. All human beings are, in this sense, researchers, since all human beings make decisions that require them to make systematic forays beyond their current knowledge horizons« (Appadurai 2006: 167).

Tourismuskultur in einem Einwanderungsland. Vgl. dazu auch <https://www.faz.net/aktuell/stil/essen-trinken/50-jahre-spaghetti-eis-ein-besuch-beim-erfinder-16126547.html> (29.06.2019).

Mit dieser Einsicht ließe sich nun in der Gegenwart weitermachen, wäre da nicht eine neue Konnotation und Unterscheidung, die die kulturelle Bildung heimsucht. Denn wie so viele Buzz-Words im Neoliberalismus – der die Gesellschaft, in der wir leben, in den letzten 20 Jahren in ihren Grundfesten veränderte und entscherte – wurde kulturelle Bildung zum Antragsvokabular und dabei zum schillernden Begriff, der vieles bedeuten kann, aber nicht in allen Fällen tatsächlich Förderung erfährt.⁴ Die Offenheit des Begriffs mag dabei fast als Programm erscheinen, als Bedingung für eine umfassendere Ausschließung. Denn vordergründig könnten wir bei aktuelleren Papieren und Programmatiken den Eindruck erhalten, es ginge um ein Recht: um die Teilhabe aller an Kunst und Kultur und zwar im Hinblick auf die Möglichkeit jedes Einzelnen sich persönlich zu entfalten.⁵ Allerdings sind mit ›kultureller Bildung‹ heute im öffentlichen und pädagogischen Diskurs zumeist Maßnahmen gemeint, die durch Anträge oder ähnliche infrastrukturelle Techniken erst hergestellt werden müssen. Die Erfahrung zeigt nun, dass das, wofür wir Anträge schreiben, in vielen Fällen vorher eigentlich selbstverständlich war. Insofern ändert der Schlagwortcharakter der ›kulturellen Bildung‹ auch nichts daran, dass ›Kultur‹ im schulischen Kanon nicht wichtiger wurde, sondern vielmehr unsicherer – er mag vielleicht sogar damit einhergehen. Das führte dazu, dass sie als Recht zwar adressiert und affiziert, aber keineswegs garantiert scheint und in diesem Sinne wie viele andere allgemeine Rechte prekär wurde. Wie gut open calls zur Einreichung von Projekten also auch klingen mögen, sie zeigen eigentlich an, dass das, was sie versprechen nur mehr für sehr wenige möglich werden wird. Und so sehr ich gerade deshalb allen gratuliere, denen es gelingt, Projekte im Bereich der kulturellen Bildung zu verwirklichen, so sehr müssen wir uns doch vor Augen führen, dass es eigentlich kein Grund zur Freude ist, dass sich manche gegen andere bei etwas durchsetzen, das doch allen garantiert sein sollte. Und so ist spätestens bei der Arbeit am Antrag bereits klar, dass mit dessen Prozessen und Diskursen schon entschieden sein wird, dass dabei alle möglichen Interessen, Politiken, Mathematiken, Techniken und Maßnahmen verhandelt werden würden, aber nicht ein gemeinsames Gut, mit entsprechendem Recht für alle. Die Debatte um die kulturelle Bildung funktioniert insofern leider immer noch entsprechend einer maßgeblichen ›Abgrenzungsfunktion‹, sie ist heute allen universalistischen Rhetoriken zum Trotz zum

4 Eine kritische, jahrelange und wichtige Auseinandersetzung zum Begriff und den Praxen der kulturellen Bildung geschah an der Zürcher Hochschule der Künste am Institut für Arts Education unter der Leitung von Carmen Mörsch. In einem entsprechenden Glossar finden sich hier auch weiterführende Links zum Begriff: <https://www.zhdk.ch/forschung/iae/glossar-972/kulturelle-bildung-3830> (29.06.2019).

5 2006 wurde in Lissabon der UNESCO Leitfaden für kulturelle Bildung 5 (Road Map for Arts Education) verabschiedet, die sich bei kultureller Bildung/Arts Education auf die Menschenrechte bezieht, https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2006_Leitfaden_Kulturelle_Bildung.pdf (29.06.2019). 2011 ging von Carmen Mörsch, die damals das Institute for Art Education an der ZHdK in Zürich leitete, ein transnationales Projekt aus, das kulturelle Bildung sowohl kritisch als auch, und vor allem, alternativ zum Leitfaden der UNESCO formulieren sollte: Another Roadmap for Arts Education ist ein Netzwerk von Akteur*innen aus Museen, Universitäten, Schulen und aus der freien Kultur- und Bildungsarbeit, die kulturelle Bildung in selbstorganisierten Arbeitsgruppen auf vier Kontinenten als engagierte Praxis für sozialen Wandel betreiben und erforschen. Vgl. <https://another-roadmap.net> (29.06.2019).

Wettbewerb geworden. Soweit zur ernüchternden Einschätzung des Versprechens der kulturellen Bildung. Weniger ernüchternd ist die Tatsache, dass niemand vom Lernen, von der Kultur und der Bildung abgehalten werden kann.

In diesem Sinne lässt sich mit Stefano Harneys und Fred Motens Buch »Die Undercommons« sagen: Es gibt ein Wissen der undercommons, eine Praxis des Zusammenkommens und gemeinsamen Lernens in Institutionen, auf der Straße, in der Nacht; ein Wissen über Aneignungsformen, denen die Anerkennung verwehrt bleibt, die die Anerkennung nicht einmal mehr wollen (vgl. Harney/Moten 2016). Für dieses Wissen, meinen Harney und Moten, finden sich überall Kontexte und überall Räume für das, was sie »study« nennen. Das Zeit miteinander und mit den Themen verbringen, ohne festgelegte Ziele und Zeitpläne – und vor allem ohne Credit-Points.⁶ Es ist eine Form des Lernens in den Zwischenräumen der Institutionen, in den Zwischenräumen der Ökonomisierung. Und dieses Lernen, diese kulturelle Bildung, wird weder durch ihre Marginalisierung, noch durch ihre Vereinnahmung und Enteignung für neue Förderschienen aufhören zu existieren. Sie ist eine Tatsache, sie ist ein Recht. Sie sich wieder anzueignen, sie zu besetzen und selbstverständlich zu machen, könnte die Aufgabe einer neuen kulturellen Bildung sein. Und so ließe sich in Anlehnung an die Bildungsproteste des 21. Jahrhunderts, die gegen alle Ökonomisierungstendenzen darauf bestehen, dass Bildung nicht zu verkaufen ist, sagen: Wessen Bildung? Unsere Bildung! Und wessen Zukunft? Unsere Zukunft!

Literatur

- APPADURAI, Arjun (2006): »The right to research«. In: *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 4, 167–177.
- GÜRSES, Hakan (2003): »Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs«. In: *Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien*, hg. v. Stefan Nowotny/Michael Staudigl, Wien: Turia + Kant, 13–34.
- HARNEY, Stefano/MOTEN, Fred (2016): *Die Undercommons. Flüchtige Planung und Schwarzes Studium*, Wien u.a.: transversal.at.
- HOOBS, bell (2003): *Teaching Community*, New York: Routledge.
- MARCHART, Oliver (2008): *Cultural Studies*, Konstanz: UVK.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder, Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*, Frankfurt/Main: Brandes und Apsel.
- MÖRSCH, Carmen (2016): *Urteilen Sie selbst: Vom Öffnen und Schließen von Welten*, https://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_2944.html (29.6.2019).
- STERNFELD, Nora (2014): *Verlernen vermitteln, Kunstpädagogische Positionen 30*, Hamburg: Repro Lüdke.
- TERKESSIDIS, Mark (2010): *Interkultur*, Berlin: Suhrkamp.

6 Stefano Harney: *On Study*, <https://www.youtube.com/watch?v=uJzMi68Cfw0> (29.06.2019).