

Benjamin Jörissen

benjamin@joerissen.name

<http://joerissen.name>

(Dieser Text darf im Rahmen der creative-commons-Lizenz cc-by 4.0 verwendet werden.)

Von der Notwendigkeit kulturell-ästhetischer Bildung als Arbeit an der Basis gelebter Kulturen

(Manuskript des Impulsvortrags im Rahmen der Sechsten *KulturRucksack*-Runde, Nürnberg, 9.10.2014)

Fragt man nach „Wirkungen“ Kultureller Bildung, so muss man zunächst den Wirkungsbegriff kritisch hinterfragen. Freilich befinden wir uns in einer Zeit knapper Ressourcen, die in Verbindung mit einer zunehmend evidenzbasierten Politik unausweichlich Rechtfertigungszwänge mit sich führt. Dies hat im Feld der Kulturellen Bildung dazu geführt, diese nicht als Selbstzweck, sondern oft als Mehrwert für Drittes zu betrachten. Ich will dies nicht etwa pauschal kritisieren, sondern zunächst darauf hinweisen, dass somit zwei grundlegend unterschiedliche Perspektiven auf das Feld der kulturellen Bildung erzeugt wurden:

- Die eine Perspektive schaut auf die immanente Verfasstheit z.B. ästhetischer Bildung, und sie tut dies im Rahmen jeweils zwar unterschiedlicher, jedoch durchweg bildungstheoretisch gelagerter Begründungsfiguren. Es geht hier also etwa um Entfaltung, Persönlichkeitsbildung, ästhetische Erfahrung und -differenzerfahrung und ihre Bedeutung für das Selbst- und Weltverhältnis von Individuen, oder auch um die Hervorbringung des Sozialen in und durch ästhetisch-kulturelle Kontexte, also um das Wechselverhältnis von Partizipation und Kultur.
- Die zweite Perspektive ist demgegenüber eine, die weniger von kulturell-ästhetischer Bildung ausgehend, sondern von außen *auf* diese blickend, hervorgebracht wird. Hier erscheint Kulturelle Bildung als eine Option (neben anderen), die nicht auf ihren Eigenwert und Selbstzweck, sondern auf ihre Nützlichkeit hin befragt - also evaluiert - wird. Dieser Blick sucht also nach

nachweisbaren Effekten, den sogenannten Wirkungen, oder auch dem Output, von Maßnahmen im Feld der Kulturellen Bildung. Dies ist auch durchaus berechtigt. Wer von uns würde nicht, wenn es um die Verteilung knapper Ressourcen geht, verlangen, dass entsprechende positive Effekte einer Investition sichtbar gemacht werden können?

Und hier beginnen die Übersetzungsprobleme. Denn zwar ist es möglich, Wirkungsforschung in diesem Sinne zu betreiben - und das wird ja auch reichhaltig gemacht. Alleine zeigt der aktuelle Diskussionsstand, dass die Wirkungsforschung oftmals etwas ganz anderes in den Blick nimmt, als aus der erstgenannten Perspektive relevant wäre. Da wird zum Beispiel, wie Christian Rittelmeyer kritisch hervorhebt, eine großangelegte quantitative Studie zu Transferwirkungen von Musikunterricht durchgeführt - und es wird nicht einmal berücksichtigt, welche Art von Musik eigentlich Gegenstand des Unterrichts war - war es Bach, Beethoven, Schönberg, Coltrane, ging es um Jazzimprovisation, Volksmusik oder doch nur um das Nachspielen von Andrew Lloyd Webber-Evergreens auf dem Keyboard? Es verwundert wenig, dass trotz der Masse an international betriebener Wirkungsforschung sich kaum eindeutige Ergebnisse finden lassen, und wenn man signifikante Ergebnisse feststellt, dann beziehen sie sich zumeist auf minimale Wirkungseffekte.

Der Kern des Problems liegt aber nicht in der verbesserungswürdigen Lage der Wirkungsforschung (und sie wird besser), sondern im Wirkungsbegriff selbst. Denn dieser wird nicht etwa wie in Kants Erkenntnistheorie, als ein Konstruktionsprinzip des Subjekts gedacht, sondern überwiegend wie in der Newtonschen Physik als *objektives* Ursache-Wirkungs-Verhältnis.

Wieso ist das ein Problem? Ganz einfach: Weil „Kultur“ nicht etwas Objektives ist. Sie ist vielleicht in Werken „objektiviert“, wie man sagt, doch wesentlich für ihre „Wirkung“ auf menschliche Subjekte ist die Tatsache, dass kulturelle Objektivierungen wahrgenommen und rezipiert werden müssen. Die Prozesse, in dessen Rahmen

Individuen dies tun und zu tun lernen, sind aber komplexe Bildungsprozesse. Diese aber lassen sich nicht auf einfache, gar standardisier- und messbare Kompetenzen reduzieren (es gibt keine generell Kunst-, Musik- oder Theaterkompetenz usw.), sondern allenfalls in aufwändigen qualitativen Studien rekonstruierend darstellen. In keinem Fall aber folgen Bildungsprozesse einfachen Ursache-Wirkungs-Ketten. Bildungsprozesse sind daher nicht evaluierbar, weil sie hochgradig individuell sind, so dass sich kein vorgefertigtes Evaluationsziel formulieren ließe, das ihnen gerecht werden könnte.

Ein weiteres Problem des Wirkungsansatzes ist, dass er häufig einem Denkmodell folgt, für das die Massenmedien das Paradigma darstellen: nämlich dem Sender-Empfänger-Modell (das, wie Jürgen Habermas 1962 in seiner Habilitationsschrift über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ darlegte, das zentrale Medienmodell der sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft darstellte – kein Zufall also, dass die Idee der „Sendung“ von Kultur unser tradiertes europäisches Kulturverständnis tiefgreifend prägt). Dieses (heute weitgehend veraltete) Medienmodell geht davon aus, dass es kulturelle Objekte objektiv „gibt“, die dann eben gesendet, die vermittelt und von Empfängern rezipiert werden. So jedoch funktioniert vielleicht ein Funkmast, aber nicht Kultur. Kultur ist ein lebendiges Bedeutungsgewebe, das sich in ständigem Fluss befindet. Wenn man das Schwinden der Besucherzahlen in klassischen hochkulturellen Institutionen beklagt, müsste man nach dem Sender-Empfänger-Modell nichts anderes als *audience development* betreiben. Ästhetische Bildung wird dann zum Funktionsträger, um Kultur einem Publikum verständlich zu machen. Das aber ist nur eine Seite der Medaille.

Denn wie könnte in einer globalisierten, transkulturalisierten und, was die Kinder- und Jugendkultur betrifft, digitalisierten, vernetzten, mediatisierten Welt „Kultur“ als etwas in diesem Sinne vorgängig Bestehendes verstanden werden, das also nur vermittelt werden müsste? Die Tatsache, dass Kultur erst dadurch zustande kommt, dass Subjekte ihren Objektivationen und Artkkulationen *Bedeutung* verleihen – dass also das, was Kultur ist, immer von einer *bestimmten* Perspektive aus wahrgenommen, geschätzt, genossen, gewürdigt oder auch abgelehnt wird, und dass

es definitiv keine objektive Bedeutung außerhalb solcher Perspektivitäten gibt –, verweist darauf, dass die scheinbar passiven Nutzer, Rezipienten etc. diese nolens volens mit-konstruieren, und zwar maßgeblich. In der Entwicklung des kulturellen Feldes in der Moderne war dieses Phänomen der Perspektivengebundenheit lange Zeit *relativ* unauffällig, denn es gab eine grundsätzlich weitgehend geeinte, und teilweise sogar kanonisierbare Perspektive des Bürgertums, das diese Kultur, ihre Formen, Diskurse und ihre Institutionen wesentlich hervorgebracht hat. Später meinte man immerhin noch die Einheit soziokultureller Milieus als jeweilig homogene Bezugspunkte ausmachen zu können. Doch solche einenden Perspektiven bestehen in einer globalisierten, vernetzten, transkulturalisierten Welt nicht mehr (und das ist auch gut so, weil jeder Einschluss notwendig Ausschlüsse produziert).

Und gerade da erlangt Kulturelle Bildung eine vielleicht neue oder aktualisierte Bedeutung. Ohne dass ihre alten Bedeutungsschichten dadurch weniger wichtig würden - von ästhetischer Urteilsfähigkeit bis zur Persönlichkeitsentwicklung, von der Genussfähigkeit bis hin, zum, warum nicht, audience development als ein Mittel, Menschen Erfahrungen zugänglich zu machen. Doch meines Erachtens darf die Legitimation kultureller Bildung nicht mehr auf die Bildung nach dem Modell von Empfängern, Nutzern, Publikum beschränkt werden. Vielmehr muss die *Transformation* von Kultur in einer sich wandelnden Gesellschaft so gedacht werden, dass die Teilhabe und Teilnahme der Menschen diese wesentlich verändert und mitbestimmt (und zwar gerade nicht auf ihre vermeintlich „eigene“ soziokulturelle Sphäre beschränkt). Dabei spielt ästhetisch-kulturelle Bildung als Basisarbeit an den gelebten Kulturen eine maßgebliche Rolle, denn sie stellt einen wichtigen Teil und zudem einen Rückkanal dar, der in die kulturellen und künstlerischen Diskurse zurückwirkt.

Ich möchte dies in aller Kürze anhand nur eines Transformationsbereiches aufweisen, nämlich dem der Mediatisierung hin zu digitalen Jugendkulturen.

Digitale Jugendkulturen bringen eigene Formen hervor, die man verstehen und an die man den Anschluss finden muss, denn sie integrieren sich weniger denn je in tradierte

kulturelle Gefüge. Der Paradigmenwechsel vom „Subjekt in Gemeinschaft“ zum Netzwerken-Subjekt, von der Werkorientierung zu digitalen Produktionsflüssen (inkl. Remix, Cultural Hacking usw.), vom Subjekt der Artikulation zu kollaborativen Formen der Kreativität und auch des Wissens, ist unübersehbar. Was *ist* etwa ein „klassisches“ hochkulturelles Werk unter diesen Bedingungen? Wie kann es aus den neuen Perspektiven heraus so (re-) konstruiert werden, dass seine Gehalte noch oder wieder anschlussfähig, aussagekräftig, existenziell wichtig werden? Denn das Pochen auf kultureller Dignität qua Tradition – und auch das Locken mit ästhetischen Versprechungen und ihren positiven Nebenwirkungen – vermögen solche Anschlüsse nur mehr sehr bedingt herzustellen.

Kulturelle Bildung muss hier neue Anschlüsse finden und herstellen, aber es dürfte sehr klar sein, dass unter diesen Bedingungen auch der vermeintlich gegebene „Input“ nicht derselbe bleiben kann. Doch ist die pädagogische Begleitung und Mitgestaltung unbedingt nötig, denn die neuen digitalen Jugendkulturen entbehren, nur weil sie nun einmal so entstehen, wie sie entstehen, nicht jeden Kultivierungsbedarfs. Im Gegenteil. Dies gilt für Artikulation, Kommunikations- und Diskursfähigkeit, also für soziale und demokratische Bildung unter gegenwärtigen Bedingungen; es gilt für ästhetische Bildung, für Genussfähigkeit, Differenzierung und Distanzierungsfähigkeit gegenüber plakativen, unterkomplexen Sensations- und Faszinationsangeboten, wie sie medial billig verbreitet werden.

Es geht letztlich damit um Kernfragen der Selbstbestimmung und Partizipation. Kulturell-ästhetische Bildung dient diesen „Zwecken“ nicht etwa als Instrument, vielmehr ist sie umgekehrt deren *Basis*. Moderne Subjektivität ist aus der Kultivierung und Ästhetisierung hervorgegangen (im Ausgang von Aufklärung, Romantik, und Humanismus). Dies aus ökonomischer Perspektive zu übersehen, war schon immer ein Kardinalfehler moderner Gesellschaften. Die Stärke moderner Gesellschaften, ihre Rationalität, bringt zugleich diesen Fehler mit hervor, daher ist es eine beständige Aufgabe, der Reduktion auf Zahlen und ökonomische Rationalität, die nichts anderes als ein (vielleicht unvermeidbares) Selbstmissverständnis moderner Zivilisation darstellen, entgegenzuwirken. Wir evaluieren zwar die

Effizienz und Qualität von Angeboten kultureller Bildung, doch ist die Idee, kulturell-ästhetische Bildung müsse *an sich* ihre „Wirkung“ nachweisen, Ausdruck einer ökonomisch beschränkten Sichtweise, eben dieses besagten Selbstmissverständnisses.

Diese Basis zu sichern, heißt nicht nur, Kultur (im Sinne kulturell-ästhetischer Artikulationen) an Einzelne zu „vermitteln“, es heißt vielmehr, sie vermittelnd zu *entwickeln*: Anschlüsse herzustellen an die kulturellen Welten von Morgen ist eine doppelte Vermittlungsarbeit. Das ist mehr als audience development, denn letzteres grenzt Partizipation auf Handeln innerhalb gesetzter Settings ein; es ist zweckrational ausgerichtet, auch wenn es zweifelsohne guten Zwecken dient. Die Aufgabe ist jedoch aus Perspektive der Bildung keine in diesem Sinne ökonomische, sondern eine gesellschaftliche; sie besteht darin, in einen lebendigen Austausch mit den Generationen und ihren ästhetischen und medialen Kulturen zu geraten. Das ist die Lebensader nicht nur der Künste, sondern letztlich auch der Kunst. Dazu reicht das Feuilleton heute weniger denn je aus; es bedarf der konkreten Vermittlungsarbeit mit Menschen, aus der kulturelle Artikulationen und Produkte, aber eben zugleich auch individuelle Bildungsprozesse, neue Horizonte für die einzelnen, hervorgehen, die dann wieder eingehen können in kulturelle Produktionen und Werke. Diese Arbeit, die Kultur vermittelt und aber auch vermittelt erneuert und verändert, stellt eine wichtige Aufgabe gegenwärtiger Kulturpädagogik – und somit auch kulturorientierter Bildungspolitik – dar.