

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-Genalogien*, 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).