

Sind es in erster Linie Widersprüche, die kulturelle Bildung konstituieren? Beobachtungen zum Stand des aktuellen Diskurses

von **Michael Wimmer**

Erscheinungsjahr: 2014

In den letzten Wochen war ich eingeladen, eine Reihe von sogenannten Akteursforen zum Thema kulturelle Bildung zu moderieren. Die Stiftung Mercator zusammen mit einer Reihe weiterer Stiftungspartner ermöglichte es jeweils rund 20 VertreterInnen des schulischen und außerschulischen Bereichs, der Politik, Verwaltung, von Stiftungen und Verbänden sowie der Wissenschaft jeweils einen Tag lang deutschlandweit „in Dialog zu treten“. Die Idee bestand darin, in jeweils überschaubaren Kreisen und abseits der Alltagsroutinen miteinander ins Gespräch zu kommen, zentrale Fragestellungen zu verhandeln, da und dort vielleicht sogar einen Nerv zu treffen. Mit unterschiedlicher Emphase gelang es, Empfehlungen zur besseren Verankerung von kultureller Bildung in der Schule zu erarbeiten, deren Umsetzung nicht reflexhaft einer anderen Akteursgruppe zugewiesen wurde, sondern die als Handlungsanleitungen für die eigene Gruppe angenommen werden konnten.

Der Titel des Programms „Stärken stärken“ weist hinlänglich auf die Absichten der Veranstalter, den Level des Rasonierens über die schwierigen Bedingungen möglichst niedrig zu halten und spürbar zu machen, welche Kräfte die jeweils eigene Akteursgruppe repräsentiert und allenfalls auch zu mobilisieren vermag ohne darauf zu vertrauen, dass sich die Rahmenbedingungen insgesamt schon irgendeinmal zugunsten besserer Realisierungsformen weiter entwickeln würden. Ende September wird es ein abschließendes Forum geben, um sich Akteurs übergreifend auszutauschen und aus all den vorgeschlagenen Maßnahmen einen „entscheidenden Hebel“ zu konstruieren, der kulturelle Bildung stärker ins Herz des schulischen Geschehens zu rücken vermag.

Bei den intensiven Gesprächen, die mir als österreichischem Beobachter wichtige Einsichten in das deutsche kulturelle Bildungsgeschehen ermöglicht haben, sind mir drei Widersprüche besonders aufgefallen. Ohne selbst allzu tief in die Falle geraten zu wollen, die zu vermeiden mir als „maitre de plaisir“ dieser Veranstaltungsreihe aufgetragen war, scheinen mir im Zuge der Diskussionen einige neuralgische Punkte offensichtlich geworden zu sein, ohne deren systematische Bearbeitung eine weitere strukturelle Verankerung dessen, was wir inhaltlich mit kultureller Bildung verbinden, nur wenig aussichtsreich erscheint.

Holt mich hier raus! - LehrerInnen im Eck

Da ist zum einen die fast körperlich spürbare Fremdheit, die LehrerInnen der traditionellen künstlerischen Trägerfächer, vor allem Musikerzieher und bildnerische Erzieher von den anderen Akteuren trennt. Wir alle kennen LehrerInnen, die mit großem Engagement und sehr erfolgreich Kooperationsprojekte mit außerschulischen Initiativen und Einrichtungen durchführen. Und trotzdem setzt sich in Settings wie den angesprochenen Akteursforen auf Seiten der LehrerInnen nur zu gerne ein Standesvertretungs- Jargon der Selbstverteidigung durch, der von allen anderen Akteuren außerhalb der Schule gerne als weitgehend weltfremde Verweigerungshaltung zur Verteidigung irgendwelcher Privilegien interpretiert wird. Kurz, da reden zwei Gruppen systemisch aneinander vorbei mit der Konsequenz, sich in ihren Bemühungen gegenseitig eher zu schwächen als zu stärken.

Um diesen Reibungen etwas besser auf die Spur zu kommen, schlage ich einen kurzen Blick in die Vergangenheit vor, in der sich zumindest bestimmte Schulen zusammen mit Kultureinrichtungen als kommunizierende Gefäße verstanden haben. Dabei kam den Schulen die Aufgabe zu, in einer lang dauernden und systematisch vorgetragenen Weise SchülerInnen auf das Angebot kultureller Einrichtungen vorzubereiten. Für eine privilegierte Gruppe von SchülerInnen war es ein durchaus mühsamer und schwieriger, im Erfolgsfall aber umfassend bereichernder Lernprozess, sich das notwendige Wissen, die Fähigkeiten und auch die Haltungen anzueignen, die notwendig waren, um vollwertig am kulturellen Leben teilzunehmen. In diesem Aneignungsprozess kam den Musik- und Kunstlehrern (in aller Regel männlich) eine wichtige Torwächterfunktion zu, die sicherstellte, dass die BesucherInnen von Kultureinrichtungen über das nötige Know-how verfügten. Allen anderen wurde deutlich gemacht, dass sie mangels entsprechender Voraussetzungen nicht dazugehören. In den nicht gymnasialen Schulformen, die explizit nicht als Bestandteile dieses kommunizierenden Systems gedacht waren, sollten sie sich auf einige Grundfertigkeiten wie dem Singen oder Zeichnen beschränken und darüber hinaus keine weiteren kulturellen Ansprüche stellen.

Es war unter anderem dem außerschulischen Bereich zu verdanken, diese Form der kulturellen Selektion in Frage zu stellen. Im Gegensatz zur traditionellen musischen Erziehung in der Schule sollte mit dem Kampfbegriff der „Kulturellen Bildung“ vor allem für junge Menschen, die durch die bestehende Schulstruktur benachteiligt wurden, neue Formen des Umgangs mit Kunst und Kultur entwickelt werden. Sie sollten mithelfen, ihre soziale Diskriminierung zumindest zu relativieren und sie mit den ihnen zustehenden kulturellen Rechten auszustatten. So ist es nicht verwunderlich, dass die außerschulische Jugendkulturarbeit ursprünglich einen Gutteil ihrer Energie aus der Abarbeit an den traditionellen Schulstrukturen bezog, zu denen sie sich als die bessere Alternative verstand.

Seit der Etablierung dieses Grundkonflikts ist viel passiert, Schulen haben ihr Monopol auf kulturelle Selektion verloren, Kunst- und Kultureinrichtungen können sich nicht mehr auf „ihre“ Schulen verlassen, die für ihr Programmangebot notwendige Vorbildung bereit zu stellen und Jugendkultureinrichtungen sind – trotz dem Weiterbestehen vielfältiger organisatorischer Zwänge – auf vielfältige Kooperationen mit Schulen verwiesen. Und doch blitzen dahinter bislang ungelöste Widersprüche auf, deren weitere Tabuisierung den Grund liefern könnten, die anhaltenden Fremdheiten weniger aufzulösen denn zu verklären.

Einmal ist Allemal - Was kulturelle Bildung verspricht und was sie zu halten vermag

Da ist zum einen der Anspruch von LehrerInnen, eine kontinuierliche (wenn auch in knappe Zeiteinheiten gestückelte) Form der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zu gewährleisten. Dieser kollidiert mit einer Flut von Einzelprojekten, Einmalaktionen oder Hauruck-Initiativen, die allesamt suggerieren, Kunst und Kultur ließen sich unmittelbar erfassen, dafür bräuchte es, wenn überhaupt

rasch und leicht vermittelter Voraussetzungen. Diese neuen Settings widersprechen der schulischen Behauptung, der Umgang mit Kunst und Kultur könne nur in einem langen, mühsamen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung erworben werden. Aus LehrerInnen-Sicht hingegen erreichen sie nichts anderes als eine stetige Verbeliebung, Instantisierung und damit Entwertung dessen, wofür Kunst und Kultur einst gestanden sind.

LehrerInnen leiden unter der zunehmenden Verwirrung darüber, worum es bei Kunst und Kultur überhaupt (noch) geht. Immerhin hat Schule (trotz aller staatlich dekretierten Lehrpläne) weitgehend ihre Definitionsmacht darüber eingebüßt, was künstlerisch bzw. kulturell von Bedeutung ist und was nicht. Dazu müssen LehrerInnen zur Kenntnis nehmen, dass in einer demokratischen Gesellschaftsordnung ein systematischer Ausschluss einer Mehrheit junger Menschen an einem mittlerweile hoch ausdifferenzierten Kulturgehen nicht gerechtfertigt werden kann.

Das Problem, das sich für viele LehrerInnen stellt, besteht schlicht darin, dass sie nicht ausreichend gelernt haben, mit jungen Menschen, die nicht ihrer eigenen sozialen Schicht angehören, lernend umzugehen. Da wo früher Selektionsmechanismen LehrerInnen von ihnen sozial fremden SchülerInnen befreit haben, sind ihnen LehrerInnen heute auf Gedeih und Verderb ausgeliefert. Da ist viel Angst im Spiel, wenn es darum geht, die kulturellen Selbstverständnisse der ihnen anvertrauten jungen Menschen für schulische Lernprozesse produktiv zu machen – oder daran zu scheitern. Dass ihnen außerhalb der Schule VertreterInnen der Jugendkultureinrichtungen vermitteln, nur sie wüssten, wie es geht, trägt nur wenig zur Schaffung einer diesbezüglichen Zuversicht unter den LehrerInnen bei.

Jenseits von Angebot und seiner Vermittlung - Wann beginnt das Nachdenken über ein zeitgemäßes kulturelles Bildungsprofil von Kunst- und Kultureinrichtungen?

Und da sind schließlich Kunst- und Kultureinrichtungen, die (unterstützt von einer angebotsorientierten Kulturpolitik) ungebrochen so tun, als seien sie nach wie vor angeschlossen an den kommunizierenden Gefäßen und würden folglich von Schulen mit einem ausreichend kulturell gebildeten Publikum versorgt. Viele von ihnen agieren in der Illusion, sich mit den zum Teil dramatischen demographischen Veränderungen, die mittlerweile auch den Schulbereich voll erfasst haben, erst gar nicht auseinander setzen zu müssen. Es genüge, auf den je eigenen künstlerischen Anspruch zu vertrauen, um allenfalls das seit vielen Jahren weitgehend unveränderte Angebot um ein paar punktuelle Vermittlungsinitiativen zu ergänzen. Mit der damit verbundenen Erwartung, unmittelbare Lerneffekte zu erzielen (bei denen LehrerInnen als potentielle Störenfriede tunlichst ausgeschlossen bleiben sollen) tragen sie bei zu einer weiteren Entfremdung derjenigen bei, die sich der Aufrechterhaltung halbwegs kontinuierlicher Formen des kulturellen Kompetenzerwerbs verpflichtet sehen und dabei von innerhalb und außerhalb der Schule zunehmend unter Druck geraten. Sie aus dieser Ecke herauszuholen, scheint mir einer der zentralen „Hebel“, um das System der kulturellen Bildung zu dynamisieren.

Zwei andere Widersprüche möchte ich an dieser Stelle noch ansprechen. Der eine bezieht sich auf die geänderte Stellung von Kulturverbänden im kultur- und bildungspolitischen Gefüge. Ursprünglich als Interessensvertretungen ins Leben gerufen, deren Sinn bestehen sollte, Politik zu machen bzw. diese im Sinn ihrer Mitglieder zu beeinflussen, mutieren sie zunehmend zu Serviceeinrichtungen. Dies hat auch mit Veränderungen des öffentlichen Förderwesens zu tun, das ursprünglich darauf abzielte, den Verbänden in kontinuierlicher Weise (als demokratisch legitimierte Akteure des Gemeinwesens) ihre politische Arbeit zu ermöglichen. Im Zuge der zunehmenden Projektorientierung sehen sich auch die Verbände (oft in Konkurrenz zu ihren Mitgliedern) gezwungen, selbst Projektmittel einzuwerben, um in Durchführung damit verbundener Dienstleistungen ihr Überleben zu sichern. Ressourcen für die

eigentliche politische Arbeit trocken hingegen weitgehend aus.

Gewinnen die Stiftungen? - Die Kulturverbände und das Ende der kulturpolitischen Interessensvertretung

Eine besondere Pointe ergibt sich im Verhältnis der Verbände mit den zunehmend an kultur- und bildungspolitischen Einfluss gewinnenden privaten Stiftungen. Einer der Gründe für ein sich verschlechterndes Standing ist schlicht dem Umstand geschuldet, dass Verbände im Kontakt mit Politik und Verwaltung tendenziell als Nachfrager von Ressourcen (vor allem Fördermittel) auftreten während private Stiftungen als dessen Anbieter auftreten können. Eine Politik, die sich zunehmenden Sparzwängen ausgesetzt sieht, wird - so meine Vermutung - leichter Einvernehmen erzielen mit einem Partner, der selbst Mittel einbringt und damit zusätzliche Aktivitäten ermöglicht als ein solcher, der sich um Mittel bewirbt und diese dann möglicher Weise dazu nutzt, die fördergebende Politik zu kritisieren. Unversehens kommt es auf diese Weise zu einer nachhaltigen Schwächung der Verbände als Repräsentationsformen eines gemeinsamen Willens, bei einer gleichzeitigen Stärkung des Einflusses einzelner Stiftungen, die demokratisch in keiner Weise legitimiert sind sondern sich stattdessen auf den Willen ihrer jeweiligen Stifter berufen.

Über die Hierarchie des Wissenschaftsbetriebs - Oben die Erziehungswissenschaft, unten die Fachdidaktik

Und dann ist da noch der Wissenschaftsbereich. Bei den Diskussion mit den VertreterInnen einer Reihe von Wissenschaftseinrichtungen kam mir meine Teilnahme an der ExpertInnen-Kommission zur Einführung der Neuen Mittelschule in Erinnerung. Schon damals war es faszinierend mitzuverfolgen, mit welcher zum Teil elegant vorgetragener Ignoranz ErziehungswissenschaftlerInnen den Beitrag von Kunst und Kultur für die Schulentwicklung zu negieren vermochten. Im Forum Wissenschaft wurde mir der Grund klarer: Er liegt im Fortbestand einer strikten Hierarchie, die innerhalb des Wissenschaftsbetriebs besteht und der Erziehungswissenschaft eine wesentlich größere Bedeutung zumisst als der Fachdidaktik.

Da ja der Fisch immer vom Kopf her stinkt, finde ich hier eine Erklärung für die potentielle Randständigkeit der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur in der Schule, die, obwohl von einer elaborierten Fachdidaktik konzipiert, von weiten Teilen der Erziehungswissenschaften hingegen nach wie vor bestenfalls als belanglose Form der Behübschung, die von wesentlichen Fragen der Schulentwicklung ablenken würde, angesehen wird. Dass sich dieses wissenschaftliche Ungleichgewicht in der Stellung der betroffenen Gegenstände im schulischen Curriculum (und ihrer LehrerInnen) niederschlagen muss, liegt auf der Hand. Womit wir wieder bei einer der Ursachen für die tendenziell defensive Haltung derer wären, die eine gedeihliche Zukunft der kulturellen Bildung in der Schule zu aller erst zu verantworten haben.

In der Hoffnung auf Fortsetzung des öffentlichen Diskurses

Ich bin neugierig, welche Themen das abschließende Forum herausarbeiten wird, um das Thema kulturelle Bildung weiter auf der Agenda der Schulentwicklung zu halten und freue mich auf die Gelegenheit, einen Beitrag zu dieser Form des öffentlichen Diskurses, der hoffentlich mit dem Abschlussforum kein Ende findet wird, leisten zu können. Ohne vorgreifen zu wollen, hoffe ich, dass die Diskussion zumindest Bezüge zu den, kulturelle Bildung vielleicht erst konstituierenden Problemstellungen, wie Rolle der LehrerInnen im Gefüge kultureller Bildung, das Verhältnis von privatem und kollektivem Engagement oder das Standing im Wissenschaftsbetrieb herzustellen vermag. Denn - so meine Vermutung - ohne eine Weiterarbeit an den angesprochenen Widersprüchen

wird bei allem guten Willen der Beteiligten „nicht viel weiter gehen“.

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist am 25. August 2014 erstmals in "Wimmers Weekly" im Blog von EDUCULT erschienen. Alle Blog-Beiträge von Michael Wimmer finden Sie auf der Homepage von EDUCULT – Denken und Handeln im Kulturbereich, Wien; <http://www.educult.at/blog/>

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Michael Wimmer (2014): Sind es in erster Linie Widersprüche, die kulturelle Bildung konstituieren? Beobachtungen zum Stand des aktuellen Diskurses. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/sind-erster-linie-widersprueche-kulturelle-bildung-konstituieren-beobachtungen-zum-stand>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>