

Kulturelle Bildung theoretisch vermessen: Sinnereich & kunstvoll?

Impulsbeitrag im Forum THEORIE: „Kulturelle Bildung - Wo fängt sie an, wo hört sie auf?“ zur Auseinandersetzung mit der Frage „Kulturelle Bildung ohne Künste?“

von **Wolfgang Zacharias**

Erscheinungsjahr: 2014

Im Interesse einer theoriehaltigen und verallgemeinerungsangemessenen Bestimmung unseres kulturpädagogischen Gegenstands- und Handlungsfeldes befinden wir uns – nach wie vor – in einer komplexen, aber durchaus auch engagiert-lustvollen Dauerdebatte. Möge sie nie zu Ende gehen: Der Diskurs selbst und die Pluralität der Positionen, je nach subjektiven Standorten und professionellen Handlungsfeldern, ist schon ein Teil der Antwort, angemessen der Transformationspermanenz von Kulturen, dem Ästhetischen, von Sinnen über vielerlei symbolische und mediale Inhalts- und Interessensformatierungen und Gestaltungen bis zu den Künsten, im Wandel der Zeit: chronotopologisch. Und das alles nicht nur lokal, national, europäisch-amerikanisch, sondern auch mit interkulturell-globalem Anspruch – was als erweiterte Perspektive eher neu ist und unseren ererbt-überkommenen Theoriebezügen und Zeugnisgebenden, beispielsweise den speziell deutschen Geistesheroen, eher fremd war.

Fragestellungen komplexer Art

Und wenn dann noch die technologische und kommunikative Dynamik der Digitalisierung und der medialen Wahrnehmungsveränderungen der derzeit nachwachsenden Generationen dazu kommt, wird es erst richtig komplex und kompliziert mit theorieangemessenen Vermessungen und eher zeitlos gültigen Wahrheitsansprüchen jenseits von subjektiven Interessen und einer Art überzeugter Erfahrungs- und Glaubensfundierung im spekulativen Spiel von Hoffnungen, Versprechungen, Unterstellungen und Mythen, bezogen auf Bildungswerte des Ästhetischen, des sinnlichen Erlebens und künstlerischer Intensitäten in durchaus wechselweiser Bedingtheit oder „auf Augenhöhe“, wie man so schön sagt, zugunsten von Erfahrung und Erkenntnis.

Dies ist eigentlich schon eine sehr abstrakte Antwort auf die vermessen(d)en Fragen: Kulturelle Bildung – Wo fängt sie an, wo hört sie auf? Kulturelle Bildung ohne Künste? Oder besser: mit welchen künstlerischen

Formaten, Bezügen, Gestaltungs- und Rezeptionschancen? Mit und ohne vermittelnde Kulturpädagogen? Wo und für wen? Je nach Alter, sozialem Milieu, Institutionshintergrund, Sparten- und Einrichtungsspezifika, Partizipation- und Teilhabechancen? Und dies im unhintergehbaren Fokus lebensweltlich-leiblicher Gegenwart, gespannt zwischen objektiven Vergangenheitsüberlieferungen und personalen Erinnerungs- und Erfahrungspotentialen sowie perspektivischen Wirkungen, Intentionen, Möglichkeiten und subjektiven Entwicklungschancen für Zukunft: Diese Spannung ist zunächst jeder Erziehung/ Bildung/ Pädagogik/ Vermittlung, dann auch spezifisch im Fokus des Ästhetischen zwischen Sinnenreichen, symbolischen Medienphänomenen und Kunstwelten aufgegeben.

Ein Ansatz: Die kulturpädagogische und sozialräumliche Topographie

Einfacher wird's nicht. Und was bleibt uns bei unseren kulturpädagogischen Suchbewegungen zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft, Forschung, Ausbildung und den situativen und systemischen Ausformungen, den je zeitspezifisch alltagsrealen und sozialräumlichen kulturellen Bildungswirklichkeiten (der Plural ist absichtlich, entsprechend der herrschenden Differenzen) als relative Sicherheit im Wechselspiel von Praxis und Theorie?

Für ein „Handbuch Kulturelle Bildung“ haben wir uns diesen fragenden Schwierigkeiten stellen müssen und eine systematische Struktur entworfen. Für die fortschreibende Online-Version, entsprechend technisch-digitaler Formatierung, Ausdifferenzierung und Pluralisierung stellen sich diese Fragen immer wieder neu: Unabschließbar, aber doch mit professionellem, qualitativem und erhöhtem Verantwortungsanspruch entsprechend der Feldvermessung und eingedenk der Transformationspermanenz im Subjekt- und Weltbezug entsprechend Gegenständen und Generationen. Finale Fixierungen und Kanonisierungen des Künstlerisch-Kulturellen im Status quo oder entsprechend subjektiver Biografien und Professionsinteressen sowie einem Anspruch auf das „Allgemeine“ als dominante und leitende Orientierung verbieten sich hier eigentlich per se.

Qualifizierendes Vermessen zwischen Praxis und Theorie

Bleibt dann doch die Frage einer angemessenen Methode des „Vermessens“, als abstrahierende Kartographierung, auch als mapping bzw. spacing realer wie symbolischer Wirklichkeiten zu bezeichnen: Unseres kulturpädagogischen Feldes, der kulturellen Bildungslandschaften, zugespitzt auch auf die Rolle einer möglichen und in der Regel nobilitierenden Leitwährung der Kunst an sich, der Künste, des Künstlerischen zwischen Rezeption und Produktion und, etwa am Exempel des Bildkünstlerischen, zwischen Markt und Museum, streetart und Sakralbau. Eigentlich gibt es dafür auch einen aktuellen kulturpädagogischen Fingerzeig aus den aktuellen Diskursen: Die Bedeutung der sozialraumbetonenden Spiel-, Lern-, Kultur- und Bildungslandschaften als kontingente Einheit und mit Freiräumen bzw. mehr Bedarf dafür zugunsten informeller, non-formaler und formaler bildender Erlebnis- und Erfahrungschancen, Schule eingeschlossen. Und dafür gibt es auch Gestaltungsformen, die mit durchaus kunstanalogen Strategien am besten zu bewältigen sind: Kooperation, Vernetzung, Allianzen, Bündnisse zugunsten des kulturell-ästhetischen Erlebnis- und Erfahrungsreichtums in lebensweltlichen zeit-räumlich gestaltbaren Topografien und entsprechend ihres gemixten spielerisch-ästhetisch-medial-künstlerisch-kommunikativen und sozialen Anregungspotenzials vor Ort.

Damit haben wir sozusagen in Form einer vermessenden Kartographierung eine durchaus theorierelevante Vorgabe, deren Voraussetzung und gleichzeitig Sinnstiftung professionelle kulturpädagogische Praxis vor Ort ist – wenn es sie denn überhaupt in diesem und jenem sozialräumlichen Milieu, und hoffentlich nicht nur schulisch, gibt: Im ländlichen Raum? Am großstädtischen Brennpunkt? Und digitalen Netzkommunikationen und medialen Lernwelten?

Die Qualität einer kulturellen Bildungslandschaft in der idealen Spannweite von Sinnenreichen, Kunstwelten bis Cyberspace ist die plurale Angebotsdichte und die partizipativ-interessensorientierte Vielfalt. Anders werden wir unseren professionellen kulturpädagogischen Makroleitbildern z. B. der partizipativen Subjektvernetzung, der freiwilligen Motivation und des Postulats der Teilhabegerechtigkeit nicht gerecht, weder theoretisch noch pragmatisch. Danach müsste sich eigentlich auch unser fachlicher Qualitätsanspruch und unser forschendes Wirkungs- und Legitimationsinteresses richten: Von welcher Praxisrealität geht es aus? Wie mündet die theoretisierende Abstraktion wieder ein, qualifizierend im praktischen und situativen kulturpädagogischen Feld, vor Ort und „für alle“? Man könnte, sollte dies auch als eine Art theoriequalifizierendes Postulat der kulturpädagogischen Anwendungstauglichkeit setzen.

Qualifizierende Wechselwirkungen auf Augenhöhe?

Könnte ja sein, dass wir in diesem durchaus phänomenologisch akzentuierten, vermessenden und theoretisierenden Verfahren entsprechend unserer eigensinnig-eigenständigen Gegenstände, Inhalte, Themen, Formatierungen dies auch selbst neu erfinden und methodologisieren müssten, mit Bezug, aber auch Differenz, zur gängigen Wissenschafts- und Forschungspraxis, der die zu untersuchende Situation, das existente Feld und die Anwendungseffizienz in den situativen und zu qualifizierenden faktischen Ausprägungen oft eher nebensächlich oder allzu detailistisch sind.

Entsprechend erziehungswissenschaftlichem Traditionswissen hat diese Haltung durchaus schon lange Bedeutung entsprechend 'einheimischer Begriffe' der je eigenen (kultur)pädagogischen Theorie/ Praxisdialektik im permanenten Wechselspiel und auch als „Dignität der Praxis“ (Friedrich Schleiermacher, um 1800), die z. B. im kulturpädagogischen und je zeitspezifischem 'chronotopologischen' Handlungs- und Professionsfeld durch empirisches wie qualitatives und spekulativ-prognostisches Theoretisieren eine bessere werden kann: wenn eben auf das Feld angemessenen kommunikativ und nicht einfach nur analysierend bzw. anleitend – vorschreibend rückvermittelt. Dies ist auch eine Frage des 'pädagogischen Takts' im Umgang sowohl der Akteure untereinander wie mit den Adressaten Kultureller Bildung. So ließe sich entsprechend der vorangestellten Fragen in Sachen "Künste" und "Vermittler", mit oder ohne, sagen: natürlich sowohl als auch. Auf die jeweiligen Qualitäten und Akzentuierungen kommt es an, einerseits, aber andererseits auch auf die systematischen und strukturellen Verbreitungsquantitäten. Es geht dann auch als theoretische Auftragslage um den Anspruch an die 'Tiefe' (oder 'Höhe') unserer Vermessungspräzisierungen dies auch in die 'Fläche' oder 'Breite' zu bringen: Das meint eigentlich die Begriffssemantik „Landschaft“ wie auch „Kultur-/ Sozialraum“.

Es ist ein Prozess, den es permanent unabschließbar, endlos und situativ, generationell, geografisch, kulturell, medial, künstlerisch, historisch auszudifferenzieren gilt: Ein Fall für kubi-online!

Der Akzent Kunst mit Chancen und Risiken

Künste sind als ein besonderer Fokus und Höhepunkt der Kulturellen Bildung, Kulturvermittlung usw. natürlich unverzichtbar. Aber sie sind eben auch nicht das Ganze und alles. Es ist ein Segment entsprechend kulturpädagogischer Relevanz und entsprechend der Weite des Feldes (Spiel, Medien, Museen, gestaltete Umwelten... was tun damit?). Die irrationale und exklusive Verengung, die Fundierung des ästhetischen Lernens auf die Künste wird zum Problem der bildenden Vermittlung. Im Horizont einer pädagogischen Anthropologie beschreibt Johannes Bilstein die mögliche, aber auch relative Bedeutung von „Kunst und Künste“. Einleitend heißt es: „Kunst bezeichnet heute in der Regel ein Erfahrungs- und Handlungssystem, das mit drei ursprünglich getrennten Diskurs-Traditionen verbunden ist: mit den Ideen und Theorien des Schönen, mit dem Bereich des Ästhetischen und mit Vorstellungen von genialischer Schöpferkraft.“ (Bilstein 2014: 497)

Eine Vermittlung „des Schönen“ kann eigentlich nur situativ und subjektiv erfolgreich sein, kanonisch und im Wechsel der Stile, Medien, Interesse, ahistorisch und übergenerationell sicher nicht. Die „genialische Schöpferkraft“ kann nicht leitend „für alle“ sein. Da bleiben eher die situativen und subjektiven Kompetenzen für Einbildungskraft, Phantasien, Kreativität, Gestaltungsaktivität, Wahrnehmungssensibilisierung und Wissensvermittlung sowie Spaß, Vergnügungen, Freude und der offene Umgang mit Möglichkeiten und Motivationen. All das bietet potentiell das „Ästhetische“, das Sinnlichkeit und Gestaltbildung mit den materiellen und sozialen, kommunikativen und symbolischen Wirklichkeiten verbindet – idealerweise eben auch motivierend und lustvoll. Wir nennen dies auch 'Ästhetisches Lernen' als eine zentrale Orientierung aller Kulturellen Bildung und ihrer kulturpädagogischen Professionalität im Vermittlungsprozess zwischen 'Ich und Welt', bzw. der höherbildenden Transformation eines dialektischen Selbst- und Weltbezugs.

Orientierung Ästhetisches Lernen

Der Begriffsvorteil: 'Ästhetisches Lernen' hat sozusagen zwei kulturpädagogisch entscheidende Bezüge: zum Ästhetischen in der Spannweite von Sinne, Symbole, Medien, Künste und zum Lernen, dem Begriff aus dem Zentrum von Entwicklung, Sozialisation, Erziehung, Pädagogik, Bildung. Ästhetisches Lernen zeichnet sich durch Prinzipien aus (hier frei zitiert und erweitert nach Brigitte Schorn und Max Fuchs):

- Ganzheitlichkeit: Kopf, Herz und Hand im Verbund und als Einheit
- Selbstwirksamkeit 'lernen' in eigener Regie, Freiwilligkeit
- Ästhetische und künstlerische Erfahrung entsprechend Erlebnis, Erkenntnis, Faszination
- Stärkeorientierung und Fehlerfreundlichkeit, experimentelle Lust und spielerische Haltung
- Interessenorientierung: Entscheidungschancen und Innovationsherausforderungen
- Partizipation, Mitgestaltung, Teilhabe, Interaktion und Inklusion
- Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, Szenen, Communities, Gleichaltrigen und eigenen Räumen
- Zusammenarbeit mit Profis: PädagogInnen/ KünstlerInnen/ ExpertInnen, „Originale“ und „Freunden“
- Öffentlichkeit und Anerkennung: Performance, Auftritt, Ausstellen, sich zeigen können/ dürfen/ wollen

Ästhetisches Lernen im kulturpädagogischen Kontext und in einem weiten Verständnis, einschließlich Kunstkontext, müsste diese Prinzipien maßstäblich für ihre Programme, Projekte, Situationen und Angebote nehmen: Durchaus mit der Vermittlungschance und methodischer Akzeptanz von Erlebnissen, Authentizität,

Verzauberung, Faszination, Überraschung, Gestaltungs- und Performationslust, Spiel- und Experimentierakzenten, Interventionen, Irritationen, Ironie, Innovationen (und so weiter: methodisch und je spezifisch ausdifferenzieren: von Musik über Bilder, Texte, Medien, Theater, Tanz bis Spiel und Umwelten). Klar: Dazu gehört auch als Basis eine Art kulturelle Handwerklichkeit und Professionalität: mit Stift und Pinsel, Klavier und Klampfe, Körperbeherrschung und Sprachwissen, kommunikativer und sozialer Kompetenz.

Eine dominante Kunstorientierung enthält noch ein spezielles Risiko, wenn es uns auch um gesellschaftsrelevante Inklusion sowie inter- und sozialkulturelle Dimensionen des Künstlerischen und des Ästhetischen geht. Johannes Bilstein schreibt in anthropologischer Sicht auf die pädagogischen Potentiale abschließend und entsprechend möglichen und z.T. herrschenden „elitistischen und anti-egalitären Intentionen“ des Kunstbezugs und der Kunstnutzungen (was ja auch als ökonomisches Kunstmarktgeschehen und feuilletonistische Distanzherstellung zu beobachten ist): Es geht um eine „künstlerische Hybris gegenüber den gewöhnlichen Mitmenschen, die eine rest-religiöse Legitimation für die Durchsetzung partikularer Interessen missbraucht. So führt das genialistische Verständnis der Künste einerseits zu ihrer elitistischen Überhöhung. Andererseits jedoch entsteht aus dem generalisierten Anspruch auf künstlerische Qualitäten für alles menschliche Handeln eine kulturpädagogischer Trivialisierung, die spontan-authentischen Ausdruck ohne jede Anstrengung verspricht.“ (Bilstein 2014: 501)

Hier sind zwei Eckpfeiler kulturpädagogischen Orientierens und Handelns benannt, die immer wieder auch theoretisierend zu markieren sind. Dies gilt insbesondere auch im ästhetisch-medialen Wandel von Zeit und Raum entsprechend Transformationen und Metamorphosen bezogen auf Generationen, kulturelle Differenzen, ästhetische Erlebnis- und Erfahrungsqualitäten auch jenseits eines gerade und jeweils da und dort herrschenden europäisch-(nord)amerikanischen und paradigmatischen Kunstkanons, von dem die Mehrheit der Weltbevölkerung, aber auch in Europa, Deutschland, Bayern weitgehend und systemisch ausgeschlossen ist – und bleibt: Entsprechend „Tiefe“ und „Höhe“ sowie „Fläche“ und „Breite“ zugunsten von Distinktion oder Partizipation.

Ein methodischer Synthesehinweis

Wir haben allerdings auch Hinweise auf Theorie Relevanz für Kulturelle Bildung, sozusagen aus den eigenen Reihen und ohne Rücksicht auf eine besondere Dominanz und Autonomie der im öffentlichen Bewusstsein so hoch gestellten „Künste“ und entsprechend der Frage: Welche Theorie? Dies fragt der Sozialwissenschaftler Rainer Treptow in Sachen Kulturelle Bildung: „Doch die Frage ist: welche Theorie? Wenn Theorie ein mehr oder minder zusammenhängendes Gebilde meint, ein Set von Aussagen über bestimmte – also keine anderen – Wirklichkeitsausschnitte, ist zu klären, auf welchen Wirklichkeitsausschnitt Forschung angesetzt ist, welche Theorie Forscherinnen und Forscher wählen, um – in welcher Art und Weise? – zu Aussagen über ihren Gegenstand zu kommen. Unter einer Theorie ist ein sinnhaft zusammengefügtes Bündel von Aussagen über Ausschnitte der Wirklichkeit zu verstehen, das in der Absicht geschnürt wird, diese zu beschreiben, zu verstehen, zu erklären und manchmal vorherzusagen. Dabei unterscheiden sich Alltagstheorien von wissenschaftlichen Theorien dadurch, dass Letztere an Forschungszusammenhänge gekoppelt sind, sie in allen Phasen begleiten. Alltagstheorien sind nicht zwingend von wissenschaftlichem Wissen durchdrungen, sind meist routinebezogen handlungsleitend, also an der Bewältigung und Gestaltung von Alltagspraxis orientiert. Beide Theorietypen aber haben ihre eigene

Dignität.“ (Treptow 2013: 74)

Literatur:

Bilstein, Johannes (2014): Kunst und Künste. In: Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie (495 – 502). Springer: VS.

Treptow, Rainer (2013): Theoriegeleitete Forschung in der kulturellen Bildung: welche Theorie? In: BMBF (Hg.) (2013): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung (74 – 76). Bonn/ Berlin.

Zitieren

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

Wolfgang Zacharias (2014): Kulturelle Bildung theoretisch vermessen: Sinnenreich & kunstvoll? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-theoretisch-vermessen-sinnenreich-kunstvoll> (letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>