



Bildung in der Idiot Box? Über informelle Bildung und populäre Kultur im Kontext kultureller Bildung

Barbara Hornberger

Barbara Hornberger explores the tension between popular culture and education, raising questions with regards to potential contradictions as popular culture – predominantly perceived in the informal contexts of entertainment – is integrated into institutions of formal and non-formal education.

I. Einleitung

Kultur macht stark! Davon geht das Bundesministerium für Bildung und Forschung aus und fördert von 2013 bis 2017 außerschulische Maßnahmen der kulturellen Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche mit 230 Millionen Euro. Die Ausrichtung des Programms auf diese Zielgruppe[1] zeigt, dass es sich hier eigentlich um einen gedachten

Dreischritt handelt: Kultur ist Bildung, und Bildung macht stark. Ein Zusammenhang, wenn nicht gar die Einheit von Kultur und Bildung wird – keineswegs nur für dieses Programm – stillschweigend vorausgesetzt. Mit dieser Annahme ist das Ministerium Teil eines breiten Konsenses: Das Postulat einer Einheit von Kultur und Bildung gehört zum Selbstverständnis der Kulturinstitutionen und der Kulturpolitik. Die Erfolgsgeschichte der kulturellen Bildung in den letzten Jahrzehnten ist ohne dies kaum denkbar.[2] Die Kopplung von Kultur an die gesellschaftlich meist als relevanter aufgefasste Bildung ist, gerade vor dem Hintergrund ökonomischer Verteilungskämpfe, zu einer großen Legitimations- und Marketing-Maschine geworden: Wenn Kultur gleich Bildung ist, verbieten sich Fragen nach der Notwendigkeit von Theatern etc. von allein. Auch darum haben die Vermittlungsangebote in den Institutionen zugenommen.

In dieser Gleichung wird allerdings in der Regel weder ausgeführt, worin die Einheit von Kultur und Bildung genau begründet ist,[3] noch, welche Formen der Kultur und welche Art der Bildung eigentlich gemeint sind. Statt dessen wurde über Jahre stillschweigend impliziert, dass mit "Kultur" die Kultur-Institutionen gemeint sind – Theater, Museen, Stadtbibliotheken, Musikschulen – und damit die etablierten Formen der E-Kultur, die als Kunst konzipiert war. Unter Bildung hingegen wurden vor allem Erziehung sowie die Aneignung kanonischer Wissensbestände verstanden. Die gemeinsame Klammer bestand bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein in dem Ziel, das menschliche Subjekt zu kultivieren und zu vollenden (Simmel 1908/2008: 121f.). Dieser Vorgang war mit Konzentration und Anstrengung, also mit Arbeit verbunden. Unterhaltung hingegen galt lediglich als Zerstreuung, Entspannung, Eskapismus.[4] Historisch erscheint das Verhältnis von Unterhaltung und Bildung also als diskursive Differenz, die sich in der Kritik am Roman und später an der Kolportage-Literatur, an der Programm- und Salonmusik zeigt, genauso wie noch im 20. Jahrhundert am Kino, am Comic, an der Rockmusik, am Schlager, am Fernsehen, am Computerspiel. Es ist eine Kritik, die sich in immer wiederkehrenden Positionen formuliert, welche

man in Anlehnung an Kathrin Passig als "Standardsituationen der Populärkultur-Kritik" (Passig 2009) bezeichnen kann.

Inzwischen haben sich allerdings sowohl der Kultur- als auch der Bildungsbegriff in einer Weise gewandelt, die den Graben zwischen beiden deutlich kleiner werden lässt: Zum einen wurden in einem aktualisierten und erweiterten Bildungsbegriff neben den formalen und non-formalen auch die Formen informellen Lernens integriert und als eine Form von Bildung begriffen. Bildung wird nicht mehr (bzw. nicht mehr nur) als Konvolut curricular festgelegten Wissens gefasst, sie muss auch nicht mehr notwendigerweise durch Lehrende vermittelt und durch Zertifikate belegt werden. Stattdessen wird mit Bildung die Fähigkeit assoziiert, "sich in der ständig sich wandelnden Welt zu orientieren, kritisch zu urteilen und selbstbestimmt zu handeln" (Grunert 2006: 16). Für Kultur bedeutet das Weltvermittlung, Eröffnung von Handlungsoptionen und die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen.

Weil dies zweifellos nicht nur von Artefakten der Hochkultur geleistet wird, wird längst – zumindest im Grundsatz – auch Volkskultur, Jugendkultur, Pop-Avantgarde und Unterhaltungskultur in den Kulturbegriff integriert. Die Cultural Studies, kulturwissenschaftlich-ethnographische Subkultur- und Fan-Forschung und die Forschung zur Unterhaltung haben außerdem in den letzten 30 Jahren gezeigt, dass eine aktive und produktive Rezeption und Teilhabe auch – mitunter gerade – im Bereich der populären Kultur vorliegt. Dabei wird nicht nur Wissen über soziale Beziehungen, über die Gesellschaft und über Zeitgeschichte, sondern auch Wissen über Stile und Genres, über Sounds und Instrumente, über Stars und mediale Inszenierungen erworben, allerdings eben nicht-zertifiziert, individuell und häufig implizit, "en passant". Im Bereich populäre Kultur wird in der Regel informell gelernt.[5]

Mit einem Begriff von Bildung jenseits formaler Wissensvermittlung und der Auffassung von Unterhaltung als aktivem Aneignungs- und Teilhabeprozess lässt sich populäre Kultur also in die Gleichung Kultur = Bildung ohne weiteres integrieren. Aus theoretischer Perspektive könnte man sich nun zufrieden zurücklehnen: Problem gelöst.

Aus der Perspektive der kulturellen und kultur- und bildungspolitischen Praxis ist dem jedoch nicht so. Erstens tauchen hinter schönen Slogans die alten Normativitäts- und Abwertungsdiskurse wieder auf. Zweitens geraten bei dieser Gleichung wesentliche strukturelle Unterschiede und Widersprüche aus dem Blick, die im Zusammenspiel von informellem Lernen, populärer Kultur und formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen entstehen. Es lohnt sich aber, diese Widersprüche näher zu betrachten und über Konsequenzen sowohl grundsätzlich für das Verhältnis von Bildungsinstitutionen zum Populären sowie konkret für Vermittlungsarbeit mehr als bisher nachzudenken.

II. Implizite und explizite (Be-)wertungen

Populäre Kultur wird, auch wenn ein grundsätzlicher Unterschied zur E-Kultur inzwischen häufig negiert wird, nach wie vor einem normativ wertenden Urteil unterzogen, das die Hochkultur zum Maßstab nimmt – allerdings betrifft dieses Urteil nicht mehr die populäre Kultur als Ganzes, sondern eben bestimmte Stile und Erscheinungsformen, sehr oft gerade den Mainstream. Es wird ein Unterschied gemacht zwischen "anspruchsvoller" und "seichter" Popkultur, gegründet u. a. auf dem Grad an Subversivität und Komplexität (vgl. Hecken 1997). Während z. B. die sogenannten Qualitätsserien im Feuilleton mit den großen Romanen des 19. Jahrhunderts verglichen werden, bleiben Scripted Reality Formate in der Schmuddelecke.[6] Aber auch strukturell werden U- und E-Kultur getrennt, in den Steuersätzen, in den Abrechnungssätzen der GEMA oder im Rundfunkstaatsvertrag[7] – wobei die genauen Parameter dieser Trennung häufig unscharf bleiben, wie die Steuer-Affäre um den Berliner Club Berghain zeigte (Kinkel 2011).

Die Unterscheidung von U- und E-Kultur bleibt gerade durch die Kopplung an den Bildungsbegriff beständig. Denn Bildung ist nicht nur auf das Subjekt, sondern auch auf Gesellschaft bezogen und findet damit in einem Rahmen statt, der durch die gesellschaftlichen Hegemonien diskursiv und strukturell geprägt ist. Weil Bildung auf Gesellschaft

bezogen sein muss und auf individuelle und gesellschaftliche Weiter- und Höherentwicklung ausgerichtet ist, hat sie notwendigerweise eine normative Komponente. Die Verknüpfung von Bildung mit Kultur führt dazu, dass dieser normative Anspruch an den Bildungsbegriff auf den Kulturbegriff übertragen wird. Weil das Bildungsziel der Höherentwicklung mit einem vermeintlich höheren Anspruch der Kunst kurzgeschlossen wird, sind es bis heute vor allem kanonisierte Werke der E-Kultur, die als bildungsrelevant anerkannt werden. Außerdem erhält Kultur durch diese Kopplung an Bildung eine erzieherische, ja disziplinierende Qualität, in der sich die Vision einer Verbesserung des Subjekts mit der protestantischen Ethik verbindet: Affektive Überwältigung und sinnliche Freude, die häufig den populäre Formen zugesprochen werden, gelten tendenziell als suspekt.

Denn die Rezeption und Produktion populärer Kultur, die überwiegend im informellen Kontext stattfindet und sich daher dem disziplinierten und disziplinierenden Habitus der Bildungsinstitutionen entziehen kann,[8] sieht häufig einfach nicht aus wie Bildung. Es ist durchaus aufschlussreich, wie über massenmediale Unterhaltungsprozesse gesprochen wird: Da wird gehillt und abgehungen, gedaddelt, gezockt, gesurft und gezappt. Nichts davon klingt nach Konzentration und Arbeit. Nächtlanges Computer-Spielen gilt eben nicht etwa als Äquivalent zu einer 8stündigen Robert-Wilson-Inszenierung. Während man mit 8 Stunden Theater oder dem Lesen eines 800-Seiten-Romans an einem Wochenende die Fähigkeit zum langen Atem und zur Konzentration beweist, wird das achtstündige Serienschauen *Binge Watching* (zu deutsch: Komaglotzen) genannt und steht unter Suchtverdacht. Die entspannte Haltung, die der Rezeption von Unterhaltungskultur gerade an informellen Orten inhärent ist, steht zu deutlich im Widerspruch zum explizit und implizit reglementierten Bildungshabitus.

Dieses Spannungsfeld zwischen einem normativen Bildungsbegriff und einem unreglementierten, in hohem Maß selbstbestimmten Rezeptions- (und Lern-)prozess populärer Kultur kann – und sollte – nicht aufgelöst werden. Vielmehr braucht es einen bewussteren Umgang damit. Denn die

tradierten Abwertungen populärer Kultur beziehen sich häufig nicht nur auf die Artefakte, sondern genauso auf ihre RezipientInnen: Wer sich als Couch Potatoe von der "Glötze", dem "Affenkasten", der "Flimmerkiste", nur "berieseln" lässt, der ist – nimmt man es wörtlich – nicht einmal mehr Mensch, sondern nur noch Gemüse, wie es z. B. im Fotoprojekt [9]

Weil Kultur identitätsstiftend wirkt, ist mit ihrer Bewertung auch die Frage individueller und gesellschaftlicher Anerkennung verknüpft. Diese Frage nach Anerkennung ist für Vermittlungsprozesse jeder Art zentral. Wenn die Gräben nicht noch vertieft, Exklusionsprozesse nicht weiter reproduziert und verstetigt werden sollen, müssen VermittlerInnen für die hegemonialen Strukturen, die ihr eigenes Feld bestimmen, sensibel sein. Die Anerkennung populärer Kultur als eine zwar anders strukturierte, aber gleichwertige Kultur ist wesentliche Voraussetzung für eine kulturelle Bildung, die nicht als Stellvertreterin eines hegemonialen Kulturbegriffs auftreten will.

III. Kolonialisierung

Durch Medialisierung und Digitalisierung ist populäre Kultur für die meisten Menschen in der westlichen Welt breit und schnell verfügbar. Zudem zeichnet sie sich durch ihre leichte Zugänglichkeit und semiotische Offenheit aus: Sowohl institutionell als auch intellektuell ist populäre Kultur leicht zugänglich, sie erfordert keine unbedingte Zuwendung und wenig Vorwissen, sie ist sozial und intellektuell voraussetzungsarm. Massenmediale Unterhaltungskultur kann, so die überzeugende Theorie von Hans-Otto Hügel (Hügel 2007), unterschiedlich intensiv, genau oder oft wahrgenommen werden. Sie belässt dem Rezipienten das "Anwendungsprivileg" (32) – die einzelnen ZuschauerInnen entscheiden stets selbst über den Grad der Zuwendung. So zeigt sich das, was am Populären oft kritisiert wird, als sein Vorteil, wenn es um Aufmerksamkeit und Publikumsgewinn geht. Denn die Menschen brauchen für ihren Zugang zu populärer Kultur und damit auch zu populärer Musik keine pädagogische Begleitung, keine Vermittlung. Mehr noch: Die Rezeption

entzieht sich normalerweise dem institutionellen Zugriff, sie findet eigenständig und vor allem an informellen Orten statt.

Darum entzieht sie sich aber zugleich weitgehend dem Zugriff der Bildungsautoritäten, was wiederum grundsätzliche Fragen aufwirft: Wer weiß denn schon, wer da was worüber lernt? Was ist mit Halbwahrheiten, Vorurteilen, reinem Gossip? Mit unzusammenhängenden, vereinzelt Fakten? Kann das wirklich als Bildung beschrieben werden? Die postulierte Einheit von Kultur und Bildung ist in informellen Kontexten kaum überprüfbar und erscheint darum gerade dort als prekär, wo sie selbstbestimmt abläuft.

Aus informellem Lernen entsteht Bildung erst dann, wenn informell Gelerntes zu strukturiertem, zugriffsfähigem Wissen wird, das kontextualisiert, abstrahiert und transferiert werden kann. Um aus informellem Lernen solches Wissen zu machen, brauchen die Lernenden bestimmte Grundkompetenzen und Metastrukturen im Feld populärer, insbesondere medialer Kultur, die sie befähigen, selbst Lernprozesse in Gang zu setzen und das informell erworbene Wissen zu kontextualisieren, als verfügbares Wissen selbst einzusetzen und bei Bedarf zu aktualisieren. Es liegt nahe, dass wiederum diese Grundkompetenzen durch die formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen vermittelt werden, wie es im Fall der Medienpädagogik von vielen Seiten gefordert wird. So berechtigt dieses Anliegen ist, wird dabei oft ein weiterer und wesentlicher Widerspruch ausgeblendet: Wie sollen die Institutionen und ihre VermittlerInnen Einfluss nehmen auf die Praxis und die Gegenstände des informellen Lernens, ohne dieses Lernen dabei zu einem formalen, mindestens aber angeleiteten und beaufsichtigten Vorgang zu machen und damit das unreglementierte, selbstbestimmte, individuelle Vergnügen am Populären in intentionale, formale, am Ende vielleicht auch benotete Bildungsarbeit zu verwandeln – und damit gewissermaßen zu kolonialisieren? Wenn informelles Lernen von Dritten ganz offiziell gelehrt oder begutachtet wird – ist es dann noch informell? Oder wird etwas, was für die – nicht nur jugendlichen RezipientInnen privates Vergnügen, Gefühlsmanagement, Identitätsstiftung ist, über den formalen Zugriff

entfremdet und entwertet? Liegt im erklärenden Zugriff durch die statushöheren VertreterInnen der Bildung nicht die Gefahr einer kulturellen Enteignung? Wenn etwa das informell erworbene Wissen durch kanonisches ersetzt wird? Lässt der – erwartbare und oft geschilderte – Widerstand gegen diesen institutionellen Übergriff dann überhaupt ein Lernen zu? Oder wird aus dem bis dahin ungetrübten, vielleicht auch naiven Vergnügen lediglich ein "guilty pleasure" gemacht?

Die Implementierung von informellem Lernen und populärer Kultur in den normativen Kontext von Bildung wird langfristig nicht ohne Konzepte auskommen, mit denen diesen Widersprüchen und Fragen begegnet werden kann. In institutionellen Bildungsprogrammen ist inzwischen zwar ein Bewusstsein über die Menge und Dynamik des informellen Wissens entstanden – konzeptionell wird darauf aber bisher kaum reagiert. Auch der BMBF Slogan gilt ja nur eingeschränkt: Wenn jede Kultur, auch die informell rezipierte populäre Kultur, automatisch stark machen würde, müssten dafür schließlich keine 230 Millionen zur Verfügung gestellt werden – ein Ausbau der Internet-Bandbreite wäre genug. Aber es wird in diesem Programm trotz des expliziten breiten Kulturbegriffs, der zu Grunde gelegt wird, selbstverständlich nicht der unbeaufsichtigte Medienkonsum benachteiligter Kinder und Jugendlicher gefördert. Im Gegenteil: Wenn das Ziel u. a. darin besteht, "kulturelle Bildung in die Breite zu tragen – genau zu den Kindern, die bislang am weitesten von ihr entfernt sind" (BMBF 2015a), so muss man zumindest vermuten, sind ja genau die Kinder gemeint, die bereits reichlich Medien nutzen und die jetzt erst, durch das Programm, kulturell gebildet werden sollen. Dass darunter immerhin auch die Vermittlung von Medienkompetenz gefasst wird, ist hocheifrig. Wie diese abgesicherte, überprüfbare Form von Bildung mit den informellen Wissensbeständen der Kinder und Jugendlichen umgeht, bleibt offen. Bleibt zu hoffen, dass generell die Vermittlung populärer Kultur ihre zentralen Vorzüge – ihre Zugänglichkeit, Offenheit und Dynamik – nicht deterministisch zerstört, sondern gerade hervorhebt, damit weiterhin, am besten noch mehr, Vergnügen machen kann.

Anmerkungen

[1] "Mehr als die Hälfte der Maßnahmen findet dort statt, wo die Bildungsbenachteiligung überdurchschnittlich hoch ist." (BMBF 2015b: 1)

[2] Zur Kritik an der kulturellen Bildung und ihrer Erfolgsgeschichte vgl. Becker 2013.

[3] Man könnte den Slogan auch danach befragen, was genau unter "Stärke" verstanden wird, oder über die doppelte Bedeutung von "macht" (als Verb ebenso wie als Nomen) in diesem Slogan nachdenken.

[4] Vgl. dazu z. B. Maase 1997 und Bennett 2010.

[5] Es ist an dieser Stelle nicht zwingend notwendig, die verschiedenen Spielarten dieses Begriffs – implizites Lernen, Erfahrungslernen, Alltagslernen – ausdifferenzieren, da sie letztlich alle in unterschiedlicher Form für populäre Kultur Anwendung finden können.

[6] Im bewertenden Vergleich von U- und E-Kultur macht es einen großen Unterschied, ob unter der Unterhaltung nun die ambitionierte und anerkannte Popkultur oder der "Trash" verstanden wird. Auf der Seite der E-Kultur werden hingegen selten die misslungenen Formen der Kunst ins Feld geführt, im Gegenteil: Die Beispiele sind zweifelsfrei und, wie eine jahrzehnte- oder jahrhundertalte Tradition belegt, wertvoll.

[7] "Ihre Angebote haben der Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung zu dienen. Sie haben Beiträge insbesondere zur Kultur anzubieten. Auch Unterhaltung soll einem öffentlich-rechtlichen Angebotsprofil entsprechen." (RStV, Abschnitt II, § 11) Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung werden im Kontext des öffentlich-rechtlichen Rundfunks offenbar als verschiedene Aufgaben betrachtet.

[8] Insbesondere da, wo es – in informellen Kontexten – um das Erlernen von kulturellen Praxen und technischen Fertigkeiten geht, etwa beim Skaten, gibt es durchaus geregelte Formen der Aneignung. Informell bedeutet hier also zunächst nur, dass die Regeln der legitimen und autorisierten Kultur- und Bildungsinstanzen nicht gelten. Andere Regeln

gibt es durchaus, ebenso wie Autoritäten, die über die Einhaltung wachen. (vgl. Rappe 2005)

[9] Donna Stevens fotografierte Kinder vor dem Fernseher. Die weggetretenen Gesichter, nur ausgeleuchtet durch das Bildschirmlicht, lassen in der Tat keine Bildungserlebnisse vermuten. In den Bildern wird nicht nur das Fernsehen denunziert, auch nicht nur die – nicht zu sehenden – Eltern. Denunziert werden vor allem die abgebildeten Kinder. Ganz deutlich wird das bei der Namensgebung: Idiot Box zeigt uns, dass Fernsehen aus wachen, lebendigen Kindern idiotische Zombies macht. Das Projekt bedient alle Ängste und Vorurteile, die mit den "Medien" – gemeint ist damit in der Regel die massenmedialen Unterhaltungskultur – verbunden sind. (Stevens 2015)

Literatur

BMBF (2015a) Die Ziele, online unter: <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/die-ziele-126.php> (letzter Zugriff: 09.09.2015).

BMBF (2015b): "Kultur macht stark" in Zahlen, online unter: http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/media/content/BMBF_KMS_Zahlen.pdf (letzter Zugriff: 09.09.2015).

Becker, Helle (2013): Kulturelle Bildung nach Plan oder: Die dunkle Seite des Hypes, online unter: http://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi142/kumi142_32-35.pdf (letzter Zugriff: 09.09.2015).

Bennett, Tony (2010): Der bürgerliche Blick. Das Museum und die Organisation des Sehens, in: Hantelmann, Dorothea/Meister, Carolin (Hg.): Die Ausstellung. Politik eines Rituals, Zürich/Berlin: diaphanes, 47–77.

Grunert, Cathleen (2006): Bildung und lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? in: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte (15–34). Weinheim/München: Juventa.

Hecken, Thomas (1997): Vorwort, in: Hecken, Thomas (Hg.): Der Reiz des Trivialen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7–12.

Hügel, Hans-Otto (2007): Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur, Köln: von Halem.

Kinkel, Christian (2011): Finanzamt verlangt Millionen von Berghain und Co. Eintrittsgelder sollen rückwirkend mit 19 % statt der bisherigen 7 % versteuert werden, online unter: <http://de-bug.de/musik/finanzamt-verlangt-steuerruckzahlungen-in-millionenhohe-von-berghain-und-co/> (letzter Zugriff: 09.09.2015).

Maase, Kaspar (1997): Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur von 1850–1970, Frankfurt/M.: Fischer 1997

Passig, Kathrin (2009): Standardsituationen der Technologiekritik, in: Merkur 727, 12/2009, 1144–1150.

Rappe, Michael (2005): Ich rappe, also bin ich! Hip Hop als Grundlage einer Pädagogik der actionality, in: Canaris, Ute (Hg.): Musik//Politik. Texte und Projekte zur Musik im politischen Kontext, Bochum: Kamp, 122–138

Simmel, Georg (1908/2008): Vom Wesen der Kultur, in: Wirth, Uwe (Hg.): Kulturwissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 119–127.

Stevens, Donna (2015): Idiot Box. Portraits, online unter: <http://www.donnastevens.com.au/idiot-box/donna-stevens/> (letzter Zugriff: 9.9.2015).