

Gürses, Hakan

Der Wille zum Kanonisieren. Kunst und Bildung im Wechselspiel

Magazin erwachsenenbildung.at (2012) 15, 9 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gürses, Hakan: Der Wille zum Kanonisieren. Kunst und Bildung im Wechselspiel - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2012) 15, 9 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-74490 - DOI: 10.25656/01:7449

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-74490>

<https://doi.org/10.25656/01:7449>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 15, 2012

Kunst und Literatur

Der Wille zum Kanonisieren
Kunst und Bildung im Wechselspiel

Hakan Gürses



Der Wille zum Kanonisieren

Kunst und Bildung im Wechselspiel

Hakan Gürses

Gürses, Hakan (2012): Der Wille zum Kanonisieren. Kunst und Bildung im Wechselspiel. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 15, 2012. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kunst, Literatur, Bildung, Kanonisierung, Kanon, Kommentar, Vermittlung, Kunstverständnis, Kulturverständnis, Machtdispositiv

Kurzzusammenfassung

Kunst und Bildung stehen seit der Aufklärung in einer engen und tautologischen Beziehung: Bildung durch künstlerische Mittel führt zu einer Gebildetheit, die an der Haltung des Individuums gegenüber der Kunst messbar ist. Was aber macht einen Gegenstand, eine Tonfolge oder eine Satzreihe zu Kunst und Literatur? Der Beitrag befasst sich mit der machtvollen Rolle, die der Bildungskanon in solchen Prozessen einnimmt, und mit den Vermittlungsdiskursen von Kunst, Bildung und Kultur in Gestalt von KunstkritikerInnen, PädagogInnen und WissenschaftlerInnen. Der Autor schlussfolgert: Die Erwachsenenbildung ist herausgefordert, in den Bildungsarrangements den bestehenden Kanon zu überprüfen, seine Entstehungsbedingungen sichtbar zu machen und den politischen Charakter dieser Bedingungen zu thematisieren gleichwie generell eine Reflexion über die Funktion von Kanones sowie Kanonisierungsprozessen zu ermöglichen.

02

Der Wille zum Kanonisieren

Kunst und Bildung im Wechselspiel

Hakan Gürses

**Für Franz Ellinger, den meine Ansichten über
Kunst immer zum Schmunzeln bringen konnten.**

Öffentliche Verkehrsmittel als Räume zu nutzen, in denen die Fahrgäste mit Kunst konfrontiert werden, ist eine beliebte, wenn auch umstrittene Strategie kommunaler Regierungen. In Istanbul soll Ravels Bolero aus Lautsprechern an Bord der Binnenverkehrsschiffe gehalten haben, um den BürgerInnen in den frühen Jahren der Republik die westliche Kunst näherzubringen. In einigen deutschen Städten gibt es seit gut einem Jahrzehnt „musikalische U-Bahnhöfe“ – ein Euphemismus für Berieselung. Auch für die öffentliche Ausstellung bildender Kunst eignen sich Bahnhöfe ziemlich gut, wie vielen Stationen des Wiener U-Bahnnetzes zu entnehmen ist. Auffallend nur, dass es sich dabei um klassische Musik und um ausgesuchte oder in Auftrag gegebene Gemälde und Plastiken handelt. MusikerInnen, die ihre (in der Regel nicht klassische) Musik am Bahnhof oder in den Zügen „live“ an- und feilbieten, werden von den meisten Fahrgästen als Belästigung empfunden; nicht selten wird die Bahnhofüberwachung, ja Polizei gerufen, damit die Zwangsbeglückung unterbunden werde. Ähnlich geht es SprayerInnen, deren Bahnhof-Graffiti die Stadtverwaltung eher als Vandalismus einstuft denn als Kunst.

Hinter der offiziell aufgezwungenen Kunst im öffentlichen Raum steckt also die schlichte Legitimation, es gehe hier um die Auseinandersetzung mit Kultur (verstanden als Hochkultur), jener Sphäre der Gesellschaft, welche mit Bildung verschwägert ist. Berieselung am Bahnhof unterscheidet sich demgemäß von der Berieselung im Kaufhaus-Aufzug (und der „Straßenmusik“ in der U-Bahn) durch den

Bildungsauftrag, den offenbar die klassische Musik verkörpert. *„Eine Initiative, die die Bahnutzer unbewusst an die Hochkultur heranführt?“* (Müller 2003, S. 1), fragt die Autorin einer Reportage in der Süddeutschen Zeitung über Musik in Münchner U-Bahnhöfen und fährt fort: *„Tatsächlich kommen manche nur bei ihren täglichen Fahrten durch Münchens Untergrund mit den alten Meistern in Kontakt“* (ebd.).

Wie ist aber der Faden beschaffen, der von der klassischen Musik und der bildenden Kunst zur Bildung führt? Weiter: Was macht einen Gegenstand, eine Tonfolge oder eine Satzreihe zu Kunst und Literatur und wie entstehen die „alten Meister“? Im vorliegenden Beitrag will ich diesen – eigentlich schier unbeantwortbaren Fragen – nachgehen.

Die politische Allianz von Kunst und Bildung

Kunst und Bildung stehen im abendländischen Selbstverständnis spätestens seit der Aufklärung in einer engen Beziehung, welche zwar nie gänzlich in einer Gleichung aufgeht, aber eine zeitweilige Ununterscheidbarkeit der beiden Begriffe zulässt. Die Konzepte über den Charakter dieser Beziehung oszillieren zwischen zwei Polen, die den beiden Bedeutungsniveaus des Wortes „Bildung“ (insbesondere bei Wilhelm von Humboldt) entsprechen: Bildung als Prozess (sich bilden) und Bildung als Zustand (gebildet sein). Wird Kunst auf der einen Seite

als Indikator des Bildungsstandes herangezogen, wird ihr auf der anderen Seite die Funktion eines Instruments im Bildungsprozess zuteil. Im ersten Fall, den ich „kulturelles Kunstverständnis“ nennen möchte, geht es um die Feststellung der Gebildetheit eines Individuums bzw. einer sozialen Schicht oder Gruppe anhand des Grades seiner/ihrer Kunstsinnigkeit, die dem Grad der Verinnerlichung von Kultur entspricht. Die dazu passende pädagogische Maßnahme, welche zwecks Erwerbs und Steigerung von Kunstsinnigkeit ergriffen werden soll, ist die Kunstvermittlung. Im zweiten Fall, hier möchte ich vom „instrumentellen Kunstverständnis“ sprechen, ist Kunst ein Mittel zum Zweck; der mit künstlerischen Mitteln bebaute Weg soll zur Bildung führen. Auf dieser Prämisse fußt der pädagogische Zweig, der sich „kulturelle Bildung“ nennt und zur „Allgemeinbildung“ beitragen soll: *„Kulturelle Bildung (andere Bezeichnungen sind musische bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die erfolgreiche Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. Kulturelle Bildung ist integrales, notwendiges Element von Allgemeinbildung“* (Ermert 2009, S. 2).

Bei der Konzeption der Beziehung zwischen Kunst und Bildung hatten im deutschsprachigen Raum Max Fuchs zufolge insbesondere Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt einen wichtigen Anteil: *„Schillers Ansatz: Durch die Erziehung freiheitsliebender Menschen stellt sich auf dem Reformwege die bessere Gesellschaft ein. Die Künste sind hierbei ein solches Reich der Freiheit. Ein Mensch, der im Umgang mit den Künsten Lust auf Freiheit jenseits der Sachzwänge des Alltags kennen und schätzen gelernt hat, wird diesen Freiheitswunsch auch auf die Gesellschaft übertragen, so Schiller. Wilhelm von Humboldt untermauerte diesen Ansatz mit seinen Reflexionen: Bildung als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, Bildung als ‚proportionierliche Entwicklung der Kräfte zu einem Ganzen‘, Bildung als Disposition des selbstbewussten Bürgers“* (Fuchs 2009, S. 2).

Hierin finden sich der historisch-bildungsbürgerliche sowie der zeitgenössisch-pädagogische Kunstbegriff,

und sie weisen einen gemeinsamen Nenner auf: Kunst und Bildung gehen zugunsten eines höheren Zwecks eine Allianz ein, die ihnen wohl auch jene oben genannte Ununterscheidbarkeit beschert(e). Der höhere Zweck ist das Politische, das mal in Gestalt der Kultur auftritt, mal in jener der Gesellschaft. Der Nexus Kunst/Bildung dient in der bildungsbürgerlichen Absicht ebenso wie in deren kulturpädagogischen Umsetzung dem Erhalt einer politischen Ordnung, deren ideologische Anfänge in der Aufklärung liegen und die via „kulturelle Hegemonie“ (Antonio Gramsci) auch heute besteht. Auf der abstrakten Ebene dieser Ordnung ist auch der Unterschied zwischen dem instrumentellen und dem kulturellen Kunstverständnis aufgehoben – wenn auch auf tautologische Weise: Bildung durch künstlerische Mittel führt zu einer Gebildetheit, die an der Haltung des (zu bildenden) Individuums gegenüber der Kunst messbar ist.

Bildung als Aneignung von Kultur

Es muss präzisiert werden, dass eine solche tautologische Formel nicht nur für die bürgerliche Gesellschaft und ihren WegbereiterInnen respektive VerwalterInnen gültig ist. Auch die großen oppositionellen, anti-kapitalistischen und emanzipatorischen Bewegungen – von Marxismus über Feminismus und Black Power Movement hin zu Befreiungsbewegungen des globalen Südens – erblick(t)en in der Bildung das wichtigste „revolutionäre Kapital“, um es ein wenig paradox auszudrücken. Wir kennen viele Beispiele aus der Geschichte: Damit Bildung ihren wahren emanzipatorischen Zweck erfülle, stellten Intellektuelle und KünstlerInnen ihr Wissen über die Kunst ebenso der „Sache“ zur Verfügung wie ihren kompetenten Umgang mit künstlerischen Mitteln. Denn Bildung wird, so die Annahme, von den Herrschenden vereinnahmt und den Beherrschten vorenthalten. Ähnlich formulierte es Wilhelm Liebknecht bereits 1872 in seiner Interpretation des Diktums „Wissen ist Macht“: *„Es hat noch nie eine herrschende Kaste, einen herrschenden Stand, eine herrschende Klasse gegeben, die ihr Wissen und ihre Macht zur Aufklärung, Bildung, Erziehung der Beherrschten benutzt und nicht im Gegenteil systematisch ihnen die echte Bildung, die Bildung, welche frei macht, abgeschnitten hätte“* (Liebknecht 1978, S. 175).

Was in solchen Dokumenten (von denen es auch viele gegenwärtige Beispiele gibt) vorgeschlagen wird, ist eine Aneignung: Die bürgerliche Ordnung, welche die Kunst aus den Adelshöfen in den öffentlichen Raum hineingetragen, dabei auch deren breites Verständnis durch pädagogische Praktiken der kulturellen Bildung und der Kunstvermittlung gefördert hat – diese bürgerliche Ordnung hat alte Kulturgüter aufbewahrt und neue hervorgebracht, von denen wir für „unsere Sache“ lernen und die wir für „unsere Sache“ nutzen können. Es geht um die Aneignung der Kultur zwecks Bildung.¹ Nicht die Kulturgüter selbst sind abzulehnen, sondern die Ordnung, in der sie entstanden sind und zwangsläufig noch stehen. Als (Anschauungs-)Material für die Bildung oder als Inhalte der Bildung sind sie von unschätzbarem Wert.

Etwas verkürzt formuliert bedeutet dies, dass es eine Liste von künstlerischen Hervorbringungen (aus verschiedensten Sparten der Kunst) sowie von deren AutorInnen gibt, über welche sich die bestehende Ordnung wie ihre OpponentInnen mehr oder weniger einig sind. Diese Liste steckt das Feld der Kunst/Kultur ab, und an ihr hat sich die Bildung zu orientieren: egal, ob diese den „herrschenden“ Interessen oder der „widerständigen“ Sache dienen soll. Es handelt sich, kurz gesagt, um einen Bildungskanon.²

Wenn der Kanon von Kunst und Literatur eine „Richtschnur“ darstellt, an der sich die Bildung orientieren soll – wie kommt dieser selbst zustande? Anhand welcher Richtschnur entstand und entsteht ein Kanon, der bildungsrelevante Kunst und Literatur nicht nur auflistet, sondern zugleich vorgibt, was und wie Kunst und Literatur zu sein haben?

Kanonisierung als machtvolle Strategie

„Kanon“ ist ein Begriff mit vielen, auch historisch unterschiedlich aufgeladenen Bedeutungen. Jan

Assmann schlägt vier Schwerpunkte vor, um die man die vielfachen Bedeutungen des Wortes gruppieren könne (vgl. Assmann 2005, S. 107):

- Maßstab, Richtlinie, Kriterium
- Vorbild, Modell
- Regel, Norm
- Tabelle, Liste.

Der gegenwärtige Begriff von Bildungskanon umfasst, so meine Behauptung, alle vier Bedeutungsebenen³: eine Liste von Namen und (Werk-)Titeln, welche ProduzentInnen wie KonsumentInnen der (Hoch-)Kultur als Vorbild dient, bei der Messung der (kulturellen) Kompetenz von Individuen oder sozialen Gruppen als Maßstab fungiert und der Kultur die Norm gibt. „*Ein Kanon definiert die Maßstäbe dessen, was als schön, groß und bedeutsam zu gelten hat. Und er tut das, indem er auf Werke verweist, die solche Werte in exemplarischer Weise verkörpern*“ (ebd., S. 119).

Jens Jessen vergegenwärtigt diese Definition in seiner Lobrede auf die Hochkultur mit eindeutigen Worten: „*Und doch ist der Bildungsgedanke nicht falsch. Es geht aber weniger um die soziale Praxis als um den intellektuellen Maßstab, der durch die Pflege der Hochkultur im Umlauf gehalten wird. Der Maßstab zeigt, auf welchem geistigen und ästhetischen Niveau die entscheidenden Momente menschlicher Existenz gedacht, gestaltet und in leuchtende Bilder überführt werden können. Es ist der Maßstab, von dem unsere Zivilisation lebt und ohne den die Gegenwart sofort vergessen würde, in welcher Gedankentiefe der Mensch seine Angelegenheiten spiegeln kann, sein privates Leben ebenso wie seine politischen Verhältnisse*“ (Jessen 2011, S. 45).⁴

Der (Bildungs-)Kanon als kulturelle, somit hegemoniale Stütze der bestehenden Ordnung ist ohne Zweifel ein wesentlicher Faktor in den Machtverhältnissen.

1 Der instrumentelle Kunst-Ansatz widerspricht dem kulturellen Kunst-Ansatz auf dieser Abstraktionsebene nur mehr im teleologischen „Detail“: darin, die Erziehung zum Kunstsinn als einen Schritt zum politischen Ziel zu betrachten respektive dieses politische Ziel in einer durch und durch gebildeten Gesellschaft selbst zu erblicken.

2 Ein solcher „Minimalkanon“ wird jedoch bei aller Akzeptanz zumeist durch systemkritische Bewegungen erweitert bzw. in „Alternativkanones“ verwandelt. Den gemeinsamen Nenner der Ordnung und ihrer OpponentInnen bildet jedenfalls die Vorstellung von der Notwendigkeit eines Bildungskanons.

3 Assmann selbst betont, dass der Kanonbegriff in der Antike noch nicht die Bedeutung einer verbindlichen Liste von AutorInnen und Werken einschloss, sondern diese semantische Ebene erst annahm, als er seitens der Kirche Verwendung fand (vgl. Assmann 2005, S. 114f.).

4 Auf den in diesem Zitat mitschwingenden Aspekt des „kulturellen Gedächtnisses“, den Jan Assmann (2005) auf hervorragende Weise ausgearbeitet hat, kann ich hier nicht eingehen.

Was zu wissen sei und was zu vergessen, welcher Norm die Bildung zu gehorchen habe und vor allem der Gedanke selbst, dass es eine Liste von Namen und Werken geben müsse, deren „Einverleibung“ ein Kriterium für die durch Bildung erworbene Mündigkeit darstelle – all dies sind Annahmen, die eine Ordnung aufrechterhalten können. Da jedoch deren Umkehrung zugleich das Kippen dieser Ordnung bedeuten kann, sind diese Annahmen (Grundlagen des Kanons) auch in dem Ausmaß umkämpft. Wenn der Kanon ein Schauplatz der Machtkämpfe ist, so stellt die Kanonisierung eine machtvolle Strategie dar: *„Der Kanonisierungsprozeß ist [...] zugleich ein Prozeß sozialer Differenzierung: der Ausdifferenzierung einer gegenüber den politischen, administrativen, wirtschaftlichen, juristischen und sogar religiösen Autoritäten eigenständigen Position“* (Assmann 2005, S. 95).

Ich habe oben im Zusammenhang mit der Vorbildfunktion des Kanons die ProduzentInnen und KonsumentInnen der Kunst (bzw. Bildung oder Kultur) erwähnt und dabei ein drittes Subjekt ausgespart. Dieses aber spielt für Kunst, Bildung und Kultur, allen voran für die Kanonisierung, eine entscheidende Rolle. Bei diesem Subjekt handelt es sich um die VermittlerInnen von Kunst, Bildung und Kultur: in Gestalt von KunstkritikerInnen, PädagogInnen und WissenschaftlerInnen. Da es mir hier weniger um die Untersuchung der sozialen Rolle dieser Berufsgruppen geht, was letztlich in rein normative Fragen wie Verantwortung und Machtmissbrauch etc. münden würde, sondern vielmehr um die Funktion der Kanonisierung als Machtstrategie, will ich von der subjektiven Ebene auf die diskursive überschreiten und vom Werkzeug „Kommentar“ in Kanonisierungsprozessen sprechen. Dabei beziehe ich mich auf alle interpretativen Diskurse wie Kunst- und Literaturkritik, Werkinterpretation, Exegese oder Textkommentar – ohne eben deren konkreten Subjekte ins Spiel zu bringen.

Kommentar als Werkzeug der Kanonisierung

George Steiner schlug 1989 ein Denkeperiment vor: *„Man stelle sich eine Gesellschaft vor, in der jedes Gespräch über Kunst, Musik und Literatur verboten ist. In dieser Gesellschaft gilt jedweder Diskurs, sei*

er mündlich oder schriftlich, über ernstzunehmende Bücher oder Gemälde oder Musikstücke als illegales Geschwätz“ (Steiner 1990, S. 15).

Keine Texte über Texte, keine diskursiven Interpretationen, keine Vorherrschaft des Sekundären! Steiner entwirft eine „gegen-platonische Republik“ von SchriftstellerInnen und KünstlerInnen, in der Bürgerrecht nur das Primäre besitzt. Eine Republik also, aus der RezensentInnen und KritikerInnen verbannt wurden. Darin wären die einzigen erlaubten Buchrezensionen „leidenschaftslose Zusammenfassungen der Neuerscheinungen“ wie jene im 18. und 19. Jahrhundert. Hinter dieser Gegen-Utopie steckt die Erfahrung des Literaturwissenschaftlers, die ihn wohl Selbstkritik lehrte: *„Die Rezeption, die Interpretationen und kritischen Beurteilungen von Kunst, Literatur und Musik, die sich innerhalb von Kunst, Literatur und Musik manifestieren, sind von einer durchdringenden Autorität, an die jene von außen gebotenen, jene von den nicht-schöpferischen Geistern, das heißt, von den Rezensenten, Kritikern, Akademikern vorgetragenen Urteile selten heranreichen“* (ebd., S. 25).

Steiners Gedankenexperiment ermöglicht einen verfremdeten Blick auf den Kunst- und Literaturbetrieb, in dem das Sekundäre den Löwenanteil besitzt. Was in seinen Ausführungen jedoch ins Auge springt, ist die Annahme, dass ein kunstinterner Prozess besser für das Kunsturteil geeignet sei als ein externer, nicht künstlerischer Diskurs. Die Kunst möge über die Kunst urteilen, nicht aber eine fachfremde Sprache. Dieser Imperativ, der an die deutsche Romantik à la Schlegel-Brüder gemahnt, hat zwar einen kulturkritischen Aspekt, er blendet jedoch die Funktion des Kunsturteils selbst aus. Das Sekundäre, der Kommentar, ist nicht nur ein ästhetischer, sondern vor allem ein Machtfaktor.

Der „Wert“ eines Kunst- oder literarischen Werks, der dessen Aufnahme in den Kanon bewirkt, ist kein dem Werk inhärenter. William Shakespeares Stücke oder Claude Monets Gemälde wurden nicht wegen einer universal attestierbaren und immerwährenden künstlerischen Eigenheit zum Bestandteil des Bildungskanons. Der Wert eines Kunstwerks ist kontingent – er gilt zwar nicht zufällig, aber auch nicht zwangsläufig. All diese Hervorbringungen wurden kanonisiert, unter anderem (nicht ausschließlich!)

mit Hilfe der interpretativen Vermittlungsdiskurse: Da sich die Kunst- und Literaturkritik über lange Zeit hindurch auf sie fokussiert, die Kunstvermittlung sich hartnäckig mit ihnen befasst und die kulturelle Bildung den Zeigefinger auf sie gerichtet hat, befinden sich genau diese Namen und Titel (und nicht andere) heute im Bildungskanon. Aber unter anderen Bedingungen hätten andere Namen und Titel den Eingang in den Kanon geschafft. Diese Bedingungen sind aufs engste mit den Machtverhältnissen verzahnt; sie sind sogar selbst Schauplatz, Verhandlungsmasse und umkämpftes Element der Machtverhältnisse.

Darum gipfelt der erste kulturhegemoniale Versuch jeder umfassenden sozialen Bewegung darin, einen „alternativen“ (Bildungs- und Kunst-)Kanon aufzubereiten und zugleich die Bedingungen, unter denen ein Kanon entsteht, umzukehren. Darum existieren auch in jeder gegenwärtigen Gesellschaft neben dem hegemonialen (Minimal-)Kanon verschiedene, miteinander konkurrierende Kanones, deren einzelne Bestandteile (Namen und Titel) im Zuge dieser Machtkämpfe manchmal sogar Zugang zum hegemonialen Kanon finden.

Der Kanon und der kanonisierende Kommentar sind machtvolle Mechanismen. Sie sind mehr: Schauplätze von Machtkämpfen. Ihre Macht reicht weiter, als nur eine verbindliche und modellhafte Liste bereitzuhalten. Sie stellen – jedenfalls zeitweilig – die Kriterien dessen auf, was etwas zu Kunst und Literatur erkürt. In Bezug auf das Gesamtfeld der Literatur behauptete Michel Foucault sogar Radikales: *„seit Dante, seit Homer gab es in der abendländischen Welt durchaus eine Form von Sprache, die wir heute als ‚Literatur‘ bezeichnen. Aber das Wort ist frischen Datums, wie in unserer Kultur auch die Isolierung einer besonderen Sprache noch jung ist, deren besondere Modalität es ist, ‚literarisch‘ zu sein“* (Foucault 1980, S. 365). Diesen Anfang datiert Foucault, wohl gemerkt, auf das beginnende 19. Jahrhundert.

Das ist also meine Antwort auf die eingangs gestellte Frage: Was einen Gegenstand zum Kunstwerk, eine Tonreihe zur Musik, eine Satzfolge zur Literatur macht, ist ein „Machtdispositiv“ (Michel Foucault) namens „der Wille zum Kanonisieren“, in dem der Kanon und der kommentierende Diskurs eine

Werkzeugfunktion annehmen. Kanon und Kommentar bilden darin ein mächtiges Zweiergespann, da jeder Kanon (auch) durch die Konzentration von Kommentaren auf bestimmte Hervorbringungen zustande kommt und die kommentierenden Diskurse ihrerseits im jeweiligen Kanon ihr natürliches Betätigungsfeld erblicken: somit den Kanon legitimieren und reproduzieren.

Schlüsse für die Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung gehört im kulturellen Feld zur „mittleren“ Ebene, d.h., sie befindet sich zwischen den ProduzentInnen und KonsumentInnen. Sie vermittelt Kunst und Literatur auf unterschiedliche Weise: in Gestalt der kulturellen Bildung, im Kontext der Bibliotheksarbeit oder in Form von theaterpädagogischen Übungen im Rahmen eines Workshops. Als Mittlerin der Kultur und als Bildungszweig ist sie auf den Bildungskanon angewiesen und wird daher diesen durch jede Vermittlung legitimieren und reproduzieren. Unter günstigen Umständen hätte sie vielleicht auch die Chance, den Kanon durch so manchen Namen oder Titel zu bereichern.

Auf dem Hintergrund dieser realistischen (keineswegs zynisch gemeinten) Einsicht will ich nun einige Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung benennen.

Zunächst: Was ich keinesfalls vertrete, ist die triviale Ansicht, dass es nicht auf den Inhalt dessen ankäme, was gelesen, gehört oder betrachtet werde. Pädagogische Aktionen, die vor allem Jugendliche zum Lesen animieren wollen, mögen jede gelesene Zeile als geistigen Gewinn darstellen – eine solche Beliebigkeit schießt ebenso an der politischen und kulturellen Wirklichkeit vorbei wie die entgegengesetzten Warnrufe, die Lektüre von Trivialromanen oder das Anhören von „kommerzieller Musik“ (welche Musik ist denn nicht kommerziell?) seien keine Bildung oder würden diese sogar hindern.

Ich will auch keine utopischen Gegenentwürfe machen, die helfen sollen, einen anderen Kanon an Stelle des jetzigen zu installieren. Machtverhältnisse durch Umkehrung fortzusetzen, ist keine Lösung, sondern Teil des Problems.

Die Erwachsenenbildung und wir in der Erwachsenenbildung Tätige könnten aber zweierlei tun: in unseren Bildungsarrangements erstens den bestehenden Kanon überprüfen, seine Entstehungsbedingungen sichtbar machen und den politischen Charakter dieser Bedingungen thematisieren; zweitens eine Reflexion über die machtvolle Funktion von Kanones sowie Kanonisierungsprozessen überhaupt ermöglichen. Das kritische Bewusstsein ist durchaus deklarierter Zweck der Erwachsenenbildung. Ein weiteres Thema in diesem kritisch-reflexiven Lernprozess ist und bleibt natürlich auch die eigene vermittelnde Funktion der Erwachsenenbildung. Welche systemerhaltende wie systemkritische Rolle die außerschulische Bildung, sowohl in der kulturellen als auch in der politischen Bildung, im Zusammenhang mit Kunst und Literatur einnimmt, steht zur Disposition. Somit will ich schließlich die Frage, die den Themenschwerpunkt

der vorliegenden Magazinausgabe präzisieren soll, umwandeln: Wie „zeigt sich“ Erwachsenenbildung in Kunst und Literatur?

Zurück zum Anfang, zu den musikalischen Experimenten im öffentlichen Raum. „Klassische Musik statt Drogen“ betitelte Der Standard im Jahre 2007 eine Meldung. Die Bezirksvorsteherin der Wiener Innenstadt, Ursula Stenzel, hatte nämlich im Zusammenhang mit der „Drogenszene“, die seit einiger Zeit am Karlsplatz und in der Opernpassage angesiedelt gewesen war, die „originelle“ Lösung vorgeschlagen: „*Es gibt Untersuchungen – ich weiß nicht wo –, dass, wenn man höher qualifizierte E-Musik spielt, sich vieles von selbst verflüchtigt*“ (Stenzel zit.n. derStandard.at 2007, o.S.).

Da müsste man wohl vom Mehrwert der Bildung sprechen. Oder nennt man es Kollateralschaden?

Franz Ellinger

04.08.1962 - 01.07.2011



Foto: ÖGPB

Wir trauern um unseren Kollegen und lieben Freund Franz Ellinger, Geschäftsführer der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Wir verlieren einen über alles geschätzten Arbeitskollegen und Diskussionspartner, der mit Sorgfalt, Kreativität und Scharfsinn seine Aufgabengebiete orchestriert hat.

Stefan Vater

Literatur

Verwendete Literatur

Assmann, Jan (2005): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Verlag C.H. Beck.

derStandard.at (2007): Klassische Musik statt Drogen. Meldung vom 13. November 2007. Online im Internet: <http://derstandard.at/2793609?seite=3> [Stand: 2011-12-08].

Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? Online im Internet: <http://www.bpb.de/themen/JUB24B.html> [Stand: 2011-12-08].

Foucault, Michel (1980): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuchs, Max (2009): Kulturelle und politische Bildung. Online im Internet: <http://www.bpb.de/themen/5WVMVX.html> [Stand: 2011-12-08].

Jessen, Jens (2011): Hoch die Hochkultur! In: Die Zeit, Nr. 28, 7. Juli 2011, S. 45. Auch online im Internet: <http://www.zeit.de/2011/28/Hochkultur> [Stand: 2011-12-08].

Liebknecht, Wilhelm (1978): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. In: Barth, Helmut (Hrsg.): Zum Kulturprogramm des deutschen Proletariats im 19. Jahrhundert. Eine Sammlung kulturpolitischer und ästhetischer Dokumente. Dresden: VEB Verlag der Kunst Dresden, S. 174-179.

Müller, Rebecca (2003): Ein klassischer Zug. Musik im U-Bahnhof. In: Süddeutsche Zeitung vom 30. April 2003. Online im Internet: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/musik-im-u-bahnhof-ein-klassischer-zug-1.741352> [Stand: 2011-12-08].

Steiner, George (1990): Von der Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? München/Wien: Hanser.



Dr. Hakan Gürses

guorses@politischebildung.at
<http://www.hakangueres.at>
+43 (0)1 5046858-12

Hakan Gürses studierte Philosophie in Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie und des Projekts „Internationale Entwicklung“ der Universität Wien sowie Referent beim postgradualen Universitätslehrgang „Interkulturelle Kompetenzen“ an der Donau-Universität Krems. Von 1993 bis 2008 war er Chefredakteur der Zeitschrift „Stimme von und für Minderheiten“.

The Will to Canonize

The Interplay between Art and Education

Abstract

Art and education have had a close and tautological connection since the Enlightenment: education through art leads to a state of cultivation that can be measured by the attitude of the individual towards art. Yet what turns an object, a sequence of notes or a series of sentences into art and literature? The article is concerned with the powerful role that the educational canon plays in such processes and with the mediating discourses of art, education and culture in the form of art critics, teachers and academics. The author concludes that adult education is challenged to examine the existing canon in the educational course offerings, to make the conditions of its development clear and to address as a central topic the political character of these conditions as well as to make it possible to reflect in general on the function of the canon and the process of canonization.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783842384507

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 15, 2012

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Univ.-Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Bramberger (Universität Innsbruck)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrszg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>