

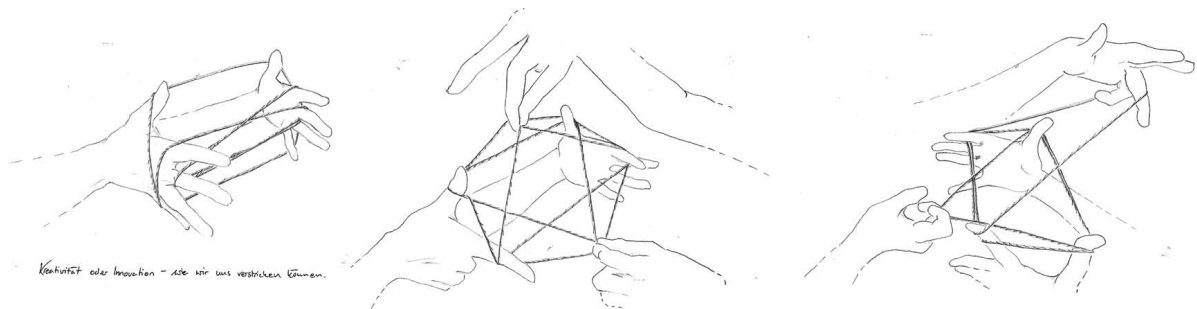
# Art Education Research No. 4/2011

Agnieszka Czejkowska zusammen mit Marianne Sorge (Illustrationen)

## Ob es uns gefällt oder nicht. Kulturelle Bildung und drittmittelbasierte Forschung

Die Umstände, unter denen Forschung und Theoriebildung im Feld von kultureller Bildung in Österreich stattfinden, sind so vielfältig wie das Feld und die jeweiligen Standorte und Institutionen selbst. Gemeinsam jedoch ist allen Involvierten die Herausforderung bzw. die Chance – immer öfters die Bedingung für ihre berufliche Existenz – das erfolgreiche Lukrieren von Drittmitteln. Absurderweise scheint für niemanden ein Weg an diesen Mitteln vorbeizuführen. Ob alteingesessene Kunst- und Kultureinrichtungen, Universitäten oder freischaffende Wissenschaftler\_innen, ausseruniversitär institutionalisierte Forscher\_innen, institutionskritische Vereine oder gemeinnützig orientierte Einrichtungen: Sie alle ritzen um die (zu!) wenigen (selben!) Töpfe, die freilich alles andere als gerecht verteilt werden. Können sie auch nicht.

Krux jedoch liegt meines Erachtens in der Zuspitzung der Stabilisierung qua thematischer Ausrichtung von Drittmittel-Calls, die alle Beteiligten in einer bitteren da ambivalenten Situationskomik platziert, und zwar in der permanenten Legitimationskrise der eigenen (Forschungs-)Positionierung. Denn die Spielräume innerhalb solcher Programme sind längst entschieden, bevor der Zuschlag überhaupt erfolgt. Das heisst, ungeachtet des Calls und ihrer institutionellen Verortung – ob kleine Ausschreibungen<sup>1</sup>, Riesenprojekte der DFG und WWTF<sup>2</sup> oder ausgewählte Förderprogramme wie *Sparkling Science*<sup>3</sup> –, ist Bewegung mit »aufrechter Haltung«, die den Ansprüchen von Theorie und Praxis gleichermassen gerecht wird, insbesondere für Handlungswissenschaften, zu denen die kunst- und kulturpädagogische Praxis einer kulturellen Bildung



Das lehrten uns bereits Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron 1971, wenn sie Universitäten und das Bildungssystem als eine wesentliche und fortwährende Form der Legitimation von sozialen (Klassen-)Verhältnissen beschreiben. Anders formuliert, sowohl die Institution Schule wie auch die Forschungseinrichtungen sind verpflichtet, bestehende Strukturen der Gesellschaft zu bestätigen und damit zu reproduzieren. Wieso sollten denn Fördergeberinstitutionen anders »gestrickt« sein? Freilich, trotz besseren Wissens, halten wir an der Idee weiterhin fest, eine andere Welt sei möglich und schwelgen in der Vorstellung, unsere Interventionen im Forschungs- und Vermittlungsbetrieb würden eine Ausnahme bewirken. Die

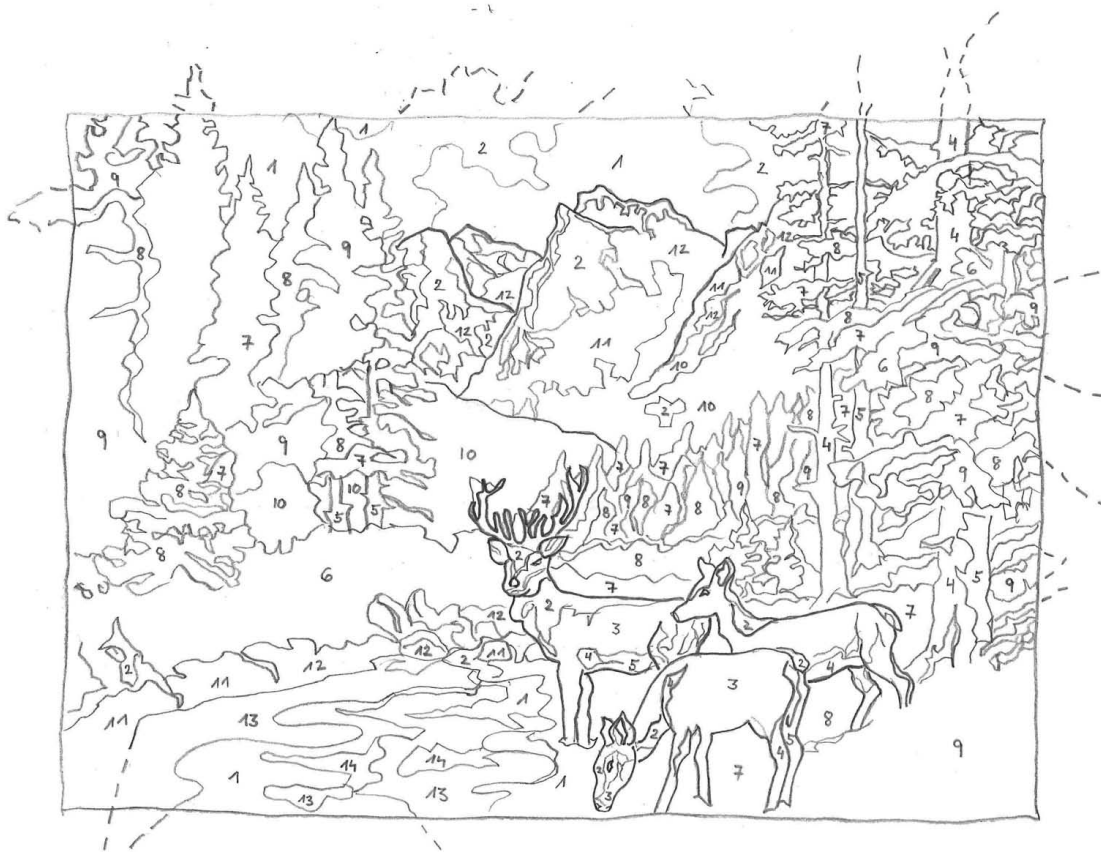
gehört, nur bedingt möglich – dennoch lohnenswert »mitzuspielen«, wie ich meine. Aber eins nach dem anderen.

Chancengleichheit hat also ihre Tücken, insbesondere in einem so heterogenen Feld wie der kulturellen Bildung, zu dem irgendwie alles und nichts dazugehört

- 1 Wie z.B. der KKA <[www.kulturkontakt.or.at/de/ueber-uns/magazin/soziale\\_inklusion/217-magazin\\_so11\\_practice\\_equity\\_scan](http://www.kulturkontakt.or.at/de/ueber-uns/magazin/soziale_inklusion/217-magazin_so11_practice_equity_scan)>.
- 2 Vgl. <[www.dfg.de/foerderung/grundlagen\\_dfg\\_foerderung/diversity\\_wissenschaft/index.html](http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/diversity_wissenschaft/index.html)> oder <[www.wwtf.at/programmes/ssh/#c1287h](http://www.wwtf.at/programmes/ssh/#c1287h)>.
- 3 Siehe <[www.sparklingscience.at/en/projekte/309-diversity-of-cultures-unequal-city/fotos\\_videos](http://www.sparklingscience.at/en/projekte/309-diversity-of-cultures-unequal-city/fotos_videos)>.

und Distinktion zum wichtigsten Instrumentarium heraufbeschworen wird. Die Forschungspolitik Österreichs und die daraus resultierenden Calls tun ihr übriges dazu. Während erstere in den letzten Jahren vor allem durch Verknappung statt Ideenreichtum, Originalität und Interesse am »Fortschritt« gekennzeichnet ist, zeitigen jüngste Calls in nennenswerter Höhe – zugespitzt formuliert – sozialpolitische Ambitionen. Letztere strukturieren zunehmend das Feld und sind insofern problematisch, als sie in diesem Bereich vieles bewirken mögen, allerdings nicht den geforderten, erwarteten Innovationsschub. Denn ob es uns gefällt oder nicht, sozialpolitische Themenstellungen sind konservativ, da systemstabilisierend, was prinzipiell noch kein Schimpfwort ist, aber definitiv auch nicht das Eigenschaftswort einer mutigen Wendung, die eine Disziplin zu konstituieren, geschweige denn Neues zu evozieren vermag. Ich möchte hier nicht missverstanden werden, es geht mir um eine forschungspolitische Perspektive und keine bildungs-, sozial- oder kulturpolitische. Dass soziale Kämpfe, Fragen der Umverteilung, Kritik an bestehender gesellschaftlicher Ungleichheit trotz der permanenten Gefahr der oben erläuterten Legitimierung, Bestandteil einer engagierten, involvierten Forschungspraxis sind und sein müssen ist eine Sache. Eine andere

Sache ist, wie die bereits von mir angedeutete hegemoniale Stellung sozialpolitischer Themen, Aufträge und Aufgaben, die den Bereich, der derzeit mit kultureller Bildung definiert wird und noch zu definieren ist, strukturieren. Ein Indiz für diese Gleichschaltung sozialpolitischer und kultureller Bereiche ist die meines Erachtens ebenso problematische zunehmende Gleichsetzung von politischer Bildung mit kultureller Bildung oder ästhetischer Bildung, wie sie manchmal auch genannt wird. Wie sonst, als über kulturelle Bildungsangebote sollen Sechzehnjährige in Österreich »wahlfit« gemacht werden? (Vgl. Kirchmaier 2011) Dies ist nur eines der Beispiele für Versprechen und Erwartungen, die mit dem Begriff der kulturellen Bildung einhergehen. Seit den 1980er-Jahren lässt sich eine Konjunktur des Kulturellen beobachten, die gern als Rationalitätskritik und als Argument wider die Entfremdung und Verdinglichung ins Treffen geführt wird. Susanne Ehrenspeck spricht in diesem Zusammenhang von »Versprechungen des Ästhetischen«, die darin bestehen, Sinnlichkeit und Vernunft versöhnen zu können (vgl. Ehrenspeck 1998). Insbesondere in gesellschaftlichen Krisenlagen wird diese Leistungsfähigkeit des Ästhetischen gern bemüht, verheißt sie doch eine aussichtsvolle Zukunft, zumindest das Wiedererlangen von Sinn und Orientierung in Zeiten von



Where to go from that?  
 oder  
 von Spielräumen, die längst entschieden sind.

Sinnverlust und Orientierungslosigkeit: »Ästhetik tritt seither im weiteren und im engeren Sinne verstärkt in den Fokus des allgemeinen Interesses und avanciert zu dem Medium, welches zur Lösung aller möglichen Probleme beitragen soll. Ästhetisierung des Alltags wird als Mittel gegen gesellschaftliche und individuelle Probleme angeboten.« (Ehrenspeck 1998: 18f.) Ob randalierende Jugendliche, Aufarbeitung von Vergangenheit, Betreuung von Menschen mit Behinderung bzw. speziellen Bedürfnissen, Fragen der Erwachsenenbildung, die Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen, Herausforderungen der Altenarbeit oder eben zeitgemässe Reaktion auf wirtschaftlichen Einbruch, für alles scheint die ästhetische Bildung bzw. Erfahrung eine gesellschaftlich tragfähige Lösung zu bieten. Nach den nicht eingehaltenen Zusicherungen der Wissenschaften in den 1970er-Jahren (vgl. Liebau 1992: 9) – hier vor allem die gesellschaftspolitischen Hoffnungen, die mit der Planbarkeit von Erziehung verbunden waren (vgl. Ziehe 1996) –, sowie die stärker einsetzende Fortschritts- und Vernunftkritik angesichts der Rezeption postmoderner Theoriearbeit in der Pädagogik (vgl. u.a. Meyer-Drawe 1990, Marotzki/Sünker 1992, Koller 1999, Pongratz et al 2004, Wimmer 2006), setzt man nun einmal mehr grosse Hoffnungen auf Kunst und Kultur. Paradox genug scheint gleichzeitig mit dem Erstarren der Bildungsforschung (vgl. Tippelt 2002) und der Verbreitung von Large-Scale-Assessments (also gross angelegte Studien) die Etablierung einer messbaren und quantifizierbaren Bildung, konkret Bildungsstandards, unumgänglich – vor dem Hintergrund der Ökonomisierung des Sozialen (vgl. Bröckling et al. 2000, Pieper/Gutiérrez 2003) sowieso. Die daraus abzuleitenden Konsequenzen könnten nicht unterschiedlicher sein. Während auf der einen Seite Versuche laufen, informelle Momente der Bildung durch zweifelhafte Klassifizierungen zu technisieren und in den Griff zu bekommen, wie etwa formale, informelle, nicht-formale Bildung und ihre zig Subkategorien (vgl. Cheetham/Chivers 2005), wird gleichzeitig die Kreativitätskeule geschwungen und Lehrende, ob in Schulen oder Institutionen der Erwachsenenbildung, werden zu Aktivierungsinstanzen mit dem absurden Imperativ »Sei doch kreativ!« auf den Lippen ermächtigt. (Vgl. Schirlbauer 2005, Raunig/Wuggenig 2007)

Beispiellos erscheint mir in diesem Zusammenhang die Beliebtheit des Diversity-Themas, dessen Bedeutung auch mein Fach- und Arbeitsbereich in Wien und Graz zu nutzen wusste. Durchaus sehenden Auges folgten wir, also meine Mitarbeiter\_innen, Kolleg\_innen und Kooperationspartner\_innen einem Call, der uns dazu brachte, ein Forschungsprojekt in Details zu imaginieren, deren Folgen für uns nicht vorhersehbar sein würden. Die im Antrag angegebenen Themen waren gefällig und fordernd zugleich. Künstlerische Forschung wie Kritik an Heteronormativität ebenso wie die Absage an ein souveränes, in sich ruhendes

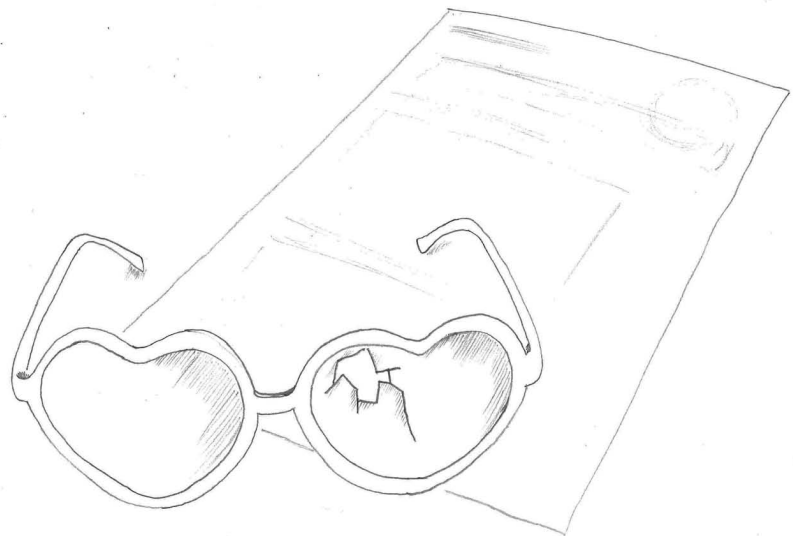
Subjekt oder die Professionalisierung der pädagogischen Ausbildung wurden zusammen gebracht, als ob sie seit jeher zusammengehörten. Ein angegebener Zeitplan wurde »aus dem Ärmel geschüttelt« und bestimmt nun, da das Projekt genehmigt wurde, zwei Jahre lang unser Leben. Doch über die zeitlichen Determinanten und Spielraum in den Themen hinaus, haben wir nun, nachdem das Projekt »Facing the Differences« über ein Jahr fortgeschritten ist, neue Positionen, Folgeprojekte und Forschungsvorhaben entwickelt.<sup>4</sup>

All das wäre ohne, insbesondere der oben skizzierten Widersprüche nicht denkbar: Nämlich die Frage, Diversität in einer Welt voller Homogenisierungstendenzen zu denken, und zwar forschungs- und institutionenimmanent. Egal wie ausdifferenziert wir unseren Diversitätsbegriff bestimmen, unter dem Strich werden wir immer gern in die Ecke der Interkulturalität und des Diversity-Managements gestellt – ungeachtet der unermüdlichen Betonung einer anderen Perspektive. Mit dem Labeling »Diversity« und »Art Based Research« bedient man aktuell scheinbar zwei grosse Sehnsüchte. Das bedienen dieser Sehnsüchte ermöglicht uns aber zugleich, die Arbeit an zwei anderen Themen, die uns wichtiger erscheinen, nämlich die Nutzung aktueller Debatten für eine langfristig angelegte Professionalisierungsforschung im Bereich der pädagogischen (Aus-)Bildung, die eben das Eigene und nicht das Fremde – provokant formuliert – »exotisiert« und neue Erkenntnisformen statt Versöhnungs- und Heilerwartungen zu bedienen sucht. Letzteres wird etwa deutlich durch die Weiterentwicklung des Kartierens – seitens der Künstlerin, Kulturvermittlerin und Lehrer\_innenbildnerin Mikki Muhr und ihrem Research Studio *Sich verzeichnen* – als »Forschungs-Bildungsmethode« im Kontext von Professionalisierung (vgl. auch Heil 2007). Ausgehend von der Fragestellung nach Chancen der Auseinandersetzung mit Pluralität wird im Projekt ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis erfahren, das einen Professionalisierungsbegriff jenseits von Souveränität ermöglicht und sucht. Auf der Suche nach einem impliziten pädagogisch-professionellen Selbstverständnis werden Differenzen, Pluralität und Heterogenität zu dessen konstitutiven Momenten, die Setzung eines dilettantischen Subjekts zur Möglichkeit einer Öffnung: Es werden Nachdenkprozesse und Reflexion der Bedingung vom pädagogischen

4 »Facing the Differences« beschäftigt sich mit Differenz und Widersprüchen in pädagogischen Professionalisierungsprozessen. An der Forschung beteiligen sich Schüler\_innen und Lehrer\_innen der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik 7, Mater Salvatoris (BAKIP 7) und Studierende wie Lehrende des *Instituts für das künstlerische Lehramt (IKL)* der *Akademie der bildenden Künste Wien*. Das Projekt wird in Kooperation mit dem *Zentrum für Sozialforschung* und der Künstler\_in und Kulturvermittler\_in Mag.a Mikki Muhr zwischen September 2010 und August 2012 umgesetzt. Phase 1 (Pilotphase) erprobt eine Gruppe bestehend aus Schüler\_innen und Lehrer\_innen. (Mehr zu den Studios und ihren Teilnehmer\_innen siehe <http://facingthedifferences.at>).

schen Handeln unter bestimmten Voraussetzungen evoziert, zu denen etwa die Benennung der Gruppe von beteiligten Schüler\_innen und Lehrer\_innen als eine ausgesprochen heterogene zählt. Mit dieser Benennung wird die Gruppe auf eine Weise »angerufen«, die der Differenz Raum und Wichtigkeit gibt, was wiederum eine Öffnung bedeutet in Richtung Klarheit, Deutlichkeit und Sichtbarkeit – aber auch Verdeutlichung. Es stellt sich daher die Frage, unter welchen Bedingungen die Benennung von Differenzen möglich wird, aber auch welche Konsequenzen eine solche Anrufung hat. Im Zuge einer Auseinandersetzung unter den Bedingungen dieser Anrufung entsteht ein Wissen um unterschiedliche Differenzen, vor allem in ihrer Verschränkung. Letzteres führt zur Sichtbarkeit des Einflusses von institutionellen Bedingungen auf die situative Relevanz von Differenzen (etwa spezifische Bewertungen und Hierarchisierungen in Form von Genderdifferenz, Differenz Pädagogin/Kind, Auszubildende/Praktikant\_in), die ohne diesen Blick als an der konkreten Person haftend gedacht werden würden. Ist man sich dessen bewusst, dann wird auch deutlich, dass eine Änderung der Bedingungen und des Settings zu einer veränderten Relevanz von Differenzen und Positionen von Subjekten führt. Damit rückt das schwache Subjekt aus dem Zentrum und die institutionellen Bedingungen werden zum bearbeitbaren Thema. Scheitern wäre dann beispielsweise nicht mehr an eine konkrete Person, sondern an die kollektiv geschaffenen und/oder institutionellen Bedingungen und die damit einhergehenden konkreten Machtverhältnisse gebunden.

In eine ähnliche Richtung, wenn auch mit anderen Vorzeichen, lässt sich das Wissen um Differenzen, Widersprüche, Ambivalenzen und Unsicherheiten als ein Etablierungsprozess des »schwachen« Subjekts deuten. Hierbei geht es um eine positive Konnotation der Auslegung des Menschen als ein »schwaches« Subjekt, ein unhintergebares Faktum, das Spielraum ermöglicht. Denn mit einer solchen Setzung gehen Irritation, Brüche einher, die eine genaue Erklärung, Deutung und Hinterfragung von pädagogischen Situationen einfordern und damit Selbstverständliches wieder in Frage stellen. Sobald selbstverständlich Gewordenes, Umstände, die einem nicht auffallen, weil so alltäglich, ob eines Gesprächs und einer Analyse mit anderen ent-selbstverständlich werden können, wird eine veränderte Wahrnehmung und Bearbeitung möglich (im Sinne von Irritation von Routinen, Bruch in Sachen »Betriebsblindheit«). Perspektivenwechsel ist ein wiederkehrendes Moment, das mit »zulassen« und »sich trauen« einhergeht; die Chance, eine gewisse Offenheit zu akzeptieren, seinen Blickwinkel durch Herausforderungen des Anderen zu erweitern, wird positiv bewertet, enthält aber auch das drängende Moment der Frage: Was wird mir die Zukunft bringen? Das bedeutet in weiterer Folge auch, Unsicherheiten aushalten (können) zu müssen, und das vor einem Hintergrund, der alles andere als angenehm ist – denn ein »schwaches« Subjekt bedeutet auch ein Verletzlich-Sein. Doch selbst ein Überwinden dieser Hürden, sozusagen ein »produktiver« Umgang mit der Einsicht in die Unmöglichkeit einer konstanten souveränen Haltung, führt zum Problem des weiteren



Jehnsucht!  
oder  
zur ambivalenten Situationskomik.

Vorgehens: Was resultiert daraus, wenn die Chancen eines jenseits von Souveränität angesiedelten Subjekts für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis bloss im Perspektivwechsel liegen? Führt dies zu einer völligen Relativierung: Jede\_r kann alles ganz anders sehen und alles ist akzeptabel? Auf diese Weise verschwindet das schwache Subjekt einmal mehr und es kommt zum Fehlen einer normativen Orientierung: Was jetzt?

Zusammenfassend formuliert: Forschung und Theoriebildung findet nicht in einem luftleeren, also wertfreien und interesselosen Raum statt. Durchaus haben sich diese Bereiche wie auch andere gesellschaftlich zu legitimieren, vor allem wenn sie über Steuergelder finanziert werden. Aber das Überfrachten des Forschungsfeldes kulturelle Bildung mit sozialpolitischen Anliegen mag sympathisch und politisch korrekt sein, dem Feld dienlich ist es nur bedingt. Fraglos kann es nur darum gehen, wie Mona Singer es unermüdlich so treffend formuliert, engagierte Wissenschaft zu betreiben (Singer 2005). Keine Frage sind wir, wie Astrid Messerschmidt aufzeigt, verstrickt in die von uns kritisierten Machtverhältnisse (Messerschmidt 2009). Ohne Zweifel handelt es sich um ein Feld voller Spannungen und Zuschreibungen, dem phantastische Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume angedichtet werden. Zugleich handelt es sich um ein Feld, dem auch die Wissenschaftlichkeit per se abgesprochen wird und das um Anerkennung und Glaubwürdigkeit kämpft. Inter- und Transdisziplinarität wollen irgendwie alle, die Begutachtungs- und Stellenpolitik gehorcht jedoch nach wie vor disziplinären Spielregeln. Und dennoch: Ob es uns gefällt oder nicht, die Spielräume sind winzig, die wenigen vorhandenen gilt es zu nutzen und auszuweiten, nicht zu verpassen. Eine Möglichkeit sehe ich darin, die Themen zu drehen, neu zu definieren und weiter zu denken. Wenn Diversity-Calls zur Thematisierung von Differenzerfahrungen in pädagogischen Settings beitragen, künstlerische Forschungsmethoden mit klassischen qualitativen Methoden zu neuen Lehr-Lernarrangements und Erfahrungen der pädagogischen Professionalisierung führen, im Sinne einer Selbstaufklärung, Selbstreflexion meines beruflichen Alltags und damit einhergehenden Thematisierung von strukturellen Bedingungen und diese sprengende Strategien - Stichwort kollaborative Arbeitsformen, kollektive Identitätspolitiken von Lehrenden - dann sage ich: Nur, ran an die Töpfe! Mögen aufgetragene Forschungsvorhaben auf den ersten Blick konservativ sein, so lohnt ein zweiter Blick, nämlich auch nach strategischen Kooperationen zwischen universitären und ausseruniversitären Institutionen zu suchen und diese zu fördern. Denn in institutionelle Konkurrenz gebracht werden wir ohnehin, darum kümmern sich schon andere.

## **LITERATUR**

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion von Chancengleichheit, Stuttgart: Klett.  
—  
Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.  
—  
Cheetham, Graham/Chivers, Geoff (2005): Professions, Competence and Informal Learning, Cheltenham: Edward Elgar.  
—  
Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts, Opladen: Leske + Budrich.  
—  
Heil, Christine (2007): Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen, München: kopaed.  
—  
Kirchmaier, Eva (2011): Empowered by Kunst und Kultur. Unveröffentlichte Diplomarbeit.  
—  
Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.  
—  
Liebau, Eckart (1992): Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur, Weinheim und München: Juventa.  
—  
Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hg.) (1992): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Post-moderne, Weinheim: Deutscher Studienverlag.  
—  
Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.  
—  
Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München: P. Kirchheim.  
—  
Pieper, Marianne/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) (2003): Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault, Frankfurt/New York: Campus.  
—  
Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden: VS.  
—  
Raunig, Gerald/Wuggenig, Ulf (Hg.) (2007): Kritik der Kreativität, Wien: Kohlhammer.  
—  
Schirlbauer, Alfred (2005): »Disziplin. Bemerkungen zum heimlichen Ziel aller Erziehung«. In: Ders.: Die Moralpredikt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Wien: Sonderzahl, S. 90-102.  
—  
Singer, Mona (2005): Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies, Wien: Löcker.  
—  
Tippelt, Rudolf (2002): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich.  
—  
Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.  
—  
Ziehe, Thomas (1996): »Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens«. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 924-942.