

Schön und gut? Aber!

Über den Status Populärer Kultur in der kulturellen Bildung

Barbara Hornberger

Kulturelle Bildung ist ein Erfolgsmodell. Diskursiv und institutionell hat sich der Begriff etabliert, das Feld ist breit und tief verankert in der kulturpolitischen und handlungspraktischen Realität. Kaum ein Stadttheater, Konzerthaus oder Museum, das nicht pädagogische Angebote konzipiert, kaum ein bildungspolitisches Programm, das sich nicht auch auf Kultur und die Teilhabe an ihr bezieht. In der kulturellen Bildung geht es längst nicht mehr ›nur‹ um ästhetisch-künstlerische Erfahrungen oder Fertigkeiten, sondern auch, ganz allgemein, um Momente der Kreativität sowie um die Formen der Erfahrung und des Erlebens, die mit Kultur verbunden sind. Darüber hinaus werden mit kultureller Bildung auch verschiedene Erwartungen verknüpft, z.B. in Form von ›Transfer-Effekten‹ hin zu Intelligenz, Resilienz oder sozialer Kompetenz¹ oder in Form von demokratie-stärkender und ermächtigender Partizipation. Die Erwartung, dass über den Weg der kulturellen Bildung andere (Bildungs-)Defizite behoben werden könnten, lässt sich auch in den Begründungen der diversen Förderprogramme ablesen. »Kultur macht stark« lautet z.B. der programmatische Titel des millionenschweren Programms des BMBF, das bis 2022 nochmals verlängert wurde. Auf welche Weise diese Erstarkung durch Kultur sich vollzieht, bleibt freilich offen (vgl. Hornberger 2017).

Auch die Geschichte der Populären Kultur ist eine des Erfolgs. Als wesentlicher Teil der Kultur- und Kreativwirtschaft trägt der große Bereich der Unterhaltung (vom Roman über Fernsehen bis zu Games) einen durchaus erheblichen Teil zum Bruttosozialprodukt

1 Vgl. hierzu die sogenannte ›Bastian‹-Studie, die positive Wirkungen einer verstärkten Musikerziehung bei Kindern über die Musikalisierung hinaus beschreibt, und zwar im Persönlichkeitsbereich, Sozialbereich und im Lern- und Leistungsbereich (vgl. Bastian 2000: 82f.). Die in der Studie vorgestellten Ergebnisse und Ableitungen wurden in der wissenschaftlichen Debatte durchaus kritisch diskutiert (vgl. stellvertretend z.B. Gembris u. a. 2001, Röbbke 2001 und Gembris 2015). Dennoch haben Bastian selbst ebenso wie andere kulturpolitische Akteur*innen die Studie kultur- und bildungspolitisch als Argumentation für eine Stärkung von Musikerziehung in und außerhalb der Schule genutzt (vgl. hierzu Bastian 2007).

bei.² Populäre Kultur ist, spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Form von »Normalkultur« (Maase 1997: 41), die die meisten Teile einer Gesellschaft erreicht und vielleicht auch verbindet. Sie ist ein Element der Demokratisierung und des Aufstiegs »einfacher« Leute und darum, wie Maase (2015) schreibt, »für große Teile der Bevölkerung *die* Kultur, *die* Ressource ästhetischer Erfahrungen und kunstvermittelter Erkenntnis« (Maase 2015).

Zwei reziproke Felder

Dennoch werden Populäre Kultur und kulturelle Bildung nur selten aufeinander bezogen gedacht, sondern tendenziell eher als »zwei reziproke Felder« (Samida 2018: 17) verstanden. Populäre Kultur taucht in den Kontexten und Programmatiken kultureller Bildung insgesamt seltener und erst in jüngerer Zeit auf und umgekehrt wird an Populäre Kultur in der Regel kaum ein Bildungsanspruch herangetragen. Dies gilt vor allem für den Teil des Populären, der als *Mainstream*, als *Massenkultur*, als »reine« Unterhaltung beschrieben wird. Der *avantgardistisch*, *widerständig* und *subkulturell* konnotierte »POP in Großbuchstaben« (Maase 2015) gilt hingegen durchaus als *diskurs-* und *satisfaktionsfähig*, im *feuilletonistischen* ebenso wie im *wissenschaftlichen* Sinne. *US-amerikanische* *Qualitätsserien* und *diskurs(fähiger) Pop* haben in den *Kulturmagazinen* und *Universitätsseminaren* einen festen Platz erobert. Dagegen bleibt »die Populärkultur der Vielen, der *Mainstream* [...] zumeist außen vor oder dient weiter als das böse Andere kultureller Bildung« (ebd.). Man kann *Bob Dylan*, ohne allzu viel Protest einstecken zu müssen, einen *Nobelpreis für Literatur* verleihen (2016) und damit einen *Popmusiker* zum *Literaten* adeln. Das *Berklee College of Music* kann der *HipHop-Künstlerin* *Missy Elliot* die *Ehrendoktorwürde* verleihen. Einen *Nobelpreis für populäre Musik* hingegen – bzw. ein entsprechend *prestigeträchtiges Äquivalent* – gibt es nicht (vgl. *Rüther* 2016).

Dass die Populäre Kultur gerade da, wo sie *kulturindustrieller* *Mainstream* ist, einen *Sonderfall* und eine *Ausnahme* im Feld der *kulturellen* *Bildung* darstellt, hat verschiedene Gründe, vor allem liegt dies aber an einer – *historisch* *entstandenen* und *tradierten* – *diskursiven* und *strukturellen* *Differenz* zwischen dem, was als *populär*, und dem, was als »*Bildung*« bezeichnet wird. Mit dieser *Differenz* verbunden war und ist bis heute ein *Kampf* um *Deutungshoheit* und (nicht nur *kulturelle*) *Hegemonie*. »Von *Beginn* an war der *Diskurs* über *Populäre* *Kultur* ein *Diskurs* über die *fehlende* *Legitimität* von *Ansprüchen* auf *gesellschaftliche* *Mitsprache*« (Maase 1997: 42). Die *Dichotomie* von *E- und U-Kultur*, von *Kunst* und *Unterhaltung*, die im *deutschsprachigen* *Raum* besonders *ausgeprägt* und *wirkmächtig* ist, galt zugleich stets als *Gegensatz* von *Bildung* und *Zerstreuung*. In der *Idee* von *Kultur* als *Kunst* war die *Kultivierung*, die »*Veredelung*« des *menschlichen* *Subjekts*, seine *Arbeit* an der *eigenen* *Vervollkommnung*, das *Ziel*. Es geht, wie man z.B. bei *Simmel* nachlesen kann, um eine »*Entwicklung* eines *Wesens* über die *seiner* *bloßen* *Natur* *erreichbare* *Formstufe* *hinaus*«, um die »*Vollendung* dieses *Wesens* *gleichsam* nach

2 Die *Bruttowertschöpfung* der *Branche* insgesamt lag im *Jahr* 2017 bei *102,4 Milliarden*, das entspricht *3,12 %* des *Bruttosozialprodukts* (vgl. *Bundesministerium für* *Wirtschaft* *und* *Energie* 2018).

der Norm seines eigenen Sinnes« (Simmel 2008 [1908]: 121f.). Diese Kultivierung wird nicht durch »bloßes Wachstum von innen her, das wir als das natürliche bezeichnen«, erreicht, sondern bedarf »eines willensmäßigen Verfahrens« (ebd.: 122) – sie ist also mit Anstrengung und Arbeit verbunden. Diese Idee von Kultivierung des Menschen mittels Kunst ist eng verknüpft mit der humanistischen Idee ästhetischer Erziehung als Grundlage und Kern jeder Erziehung – programmatisch formuliert in Friedrich Schillers *Briefe[n] zur ästhetischen Erziehung des Menschen* (2009 [1796]). Mit dem Erziehungsbegriff geht aber zugleich eine Verbindlichkeit und Deutungshoheit einher, die Kultur nicht nur zu einem Schauplatz von ästhetischen Erfahrungen und Bildungserlebnissen macht, sondern auch zu einem Kampfplatz.³

»Das deutsche höhere Bürgertum legt[e] großen gesellschaftlichen Wert auf die reine, die hohe Kunst, die dazu da ist, den Verstand zu schärfen, die junge Nation zu schützen und das Volk zu erziehen. Aber der Kleinbürger verhält sich nicht so, wie es sich die Intellektuellen vorstellen« (Schoonenboom 2018: 93).

Der Hang dieses ›Kleinbürgers‹ zu sentimental, leicht zugänglichen und/oder spektakulären Formen von Kultur – der viel zitierte röhrende Hirsch, der Gartenzwerg, der Kolportageroman oder der Film – wird von einer bürgerlichen Kultur-Elite kritisch beobachtet. Geschmack ist weder unschuldig noch individuell, sondern folgt den gesellschaftlichen Hegemonien.

Mit dem Bau von Museen, Theatern, Opern- und Konzerthäusern schuf die bürgerliche Gesellschaft des 19. Jahrhunderts Orte zur Selbstverständigung und zur Repräsentation gleichermaßen. Sie werden nicht zufällig oft als ›Kulturtempel‹ bezeichnet. Ihre Säulen und Portale, ihre beeindruckende Deckenhöhe und Raumgröße sind Insignien bürgerlichen Repräsentationswillens. Hier gilt es, so wird den Besucherinnen und Besuchern schon in der Architektur deutlich, der Kunst zu huldigen – und denen, die diese Kunst herstellen und finanzieren. Unsichtbare, aber mindestens so wirkmächtige Säulen dieser Kunst-Religion heißen Kanon, Distinktion und Kritik. Was kanonfähig, diskursfähig und satisfaktionsfähig ist und was nicht, wird von einer kulturellen Elite entschieden, marginalisierte Gruppen sind daran in der Regel nicht beteiligt. Beide Varianten von Säulen tragen und stabilisieren bis in die Gegenwart ein hegemoniales Verständnis von Kultur, mit ihnen werden Zugänge zu legitimen Diskursen und Handlungsräumen organisiert, sie markieren die Börse, auf der das kulturelle Kapital einer Gesellschaft gehandelt wird. Bis heute wird in vielen Bildungs- und Kultureinrichtungen Disziplinierung als kultivierter und distinktiver Habitus sichtbar und verlangt.⁴ Hier greift eine Form der Regulierung, die, wie Tony Bennett (2010) in seinen Überlegungen zum Regime eines ›bürgerlichen Blicks‹ in Museen zeigt, zur Konstruktion von sozialen Unterschieden beiträgt und diese perpetuiert.

3 Vgl. hierzu ausführlich Maase 2012.

4 Es herrschen – oft nicht ausdrücklich benannte – Regeln: Wann und wie darf oder soll applaudiert werden, wie viel Bewegung im Raum, wie viel Gespräch, wie viel Lachen ist erlaubt, ist Essen und Trinken während einer Veranstaltung o.k. oder nicht, und viele andere mehr.

Vermittlung oder Relevanz

Kulturelle Bildung tritt nun eigentlich an, um allen Bürgerinnen und Bürgern den Zugang zu diesen Räumen – den architektonischen ebenso wie den partizipativen und performativen Räumen – und damit auch den Eintritt in den dazugehörigen Diskurs zu eröffnen. Sie ermöglicht in diesem Sinne durchaus Ermächtigungsprozesse, macht im besten Fall Individuen sprechfähig und erweitert ihren kulturellen Horizont. Andererseits bestätigt sie in vielen Fällen die tradierte kulturelle und gesellschaftliche Hierarchie. Dies gilt insbesondere da, wo kulturelle Bildung als Erziehungsprozess und Alphabetisierung verstanden wird. Denn

»in Erziehungsprozessen [handelt es sich] immer um nicht-symmetrische Kommunikationen, um Beziehungen mit Gefälle. Denn die generationale Ordnung zwischen Älteren und Jüngeren, die das Erziehungsverhältnis trägt und zugleich Teil der kulturellen Überlieferung ist, liegt auf einem Wissens-, Könnens- und Machtvorsprung der Erziehenden gegenüber den Zu-Erziehenden« (Dietrich 2012/2013).

Wenn kulturelle Bildung in diesem Sinne verkürzt nur als Kunst-Erziehung und ästhetische Alphabetisierung verstanden wird, bleibt trotz aller emanzipatorischen Ansprüche in vielen Handlungspraxen das hegemoniale Gefälle erhalten, denn es geht in diesen Prozessen um eine Erziehung ›hin zu‹ Formen von Kultur, die dabei in ihrem Status unhinterfragt bleiben. Dies hängt strukturell auch damit zusammen, dass die Angebote im Feld kultureller Bildung überwiegend institutionell organisiert sind, und zwar in den meisten Fällen von Institutionen der Hochkultur, also Theatern, Orchestern, Musikschulen, Museen, Bibliotheken. Diese bieten nachvollziehbarerweise vor allem die Vermittlung ihres eigenen, meist disziplinär beschränkten kulturellen Portfolios an, das wiederum überwiegend bereits kanonisiert ist. Auf diese Weise kann sich der von den Institutionen gepflegte Kanon reproduzieren.⁵ Hinzu kommt, dass die verschiedenen Vermittlungsangebote dieser Institutionen auch, wenn nicht sogar in erster Linie, als *audience development* fungieren. Aus Bildung durch Kultur wird Bildung in bzw. für Kultur, es geht hier auch um das Publikum von morgen, um politische Legitimierung, letztlich: um Geld.

Für Populäre Kultur allerdings ist *audience development* überflüssig.⁶ Denn Populäre Kultur findet grundsätzlich ihr Publikum auch ohne Vermittlungsanstrengungen. Menschen haben jenseits aller pädagogischen Bemühungen nicht nur Zugang zu, sondern vor allem Vergnügen an Populärer Kultur, sie sind in ihrer lustvollen Rezeption auf Vermittlung nicht angewiesen. Die Popmusik, das Fernsehen, der Blockbuster oder das

5 Viele Institutionen bemühen sich durchaus darum, zu den etablierten, kanonischen Werken Ergänzungen und Gegengewichte zu schaffen – die moderne Operninszenierung, die Comic-Ausstellung, das Filmmusik-Konzert zählen hier ebenso dazu wie Angebote für ein dezidiert junges Publikum. Inwiefern Populäre Kultur, wie z.B. das Musical oder Bühnen-Soaps oder Tango-Abende, nur als Teaser für neues Publikum bzw. als Mittel für bessere Auslastung angesehen oder in ihrer Eigenständigkeit ernstgenommen wird, müsste im Einzelfall geprüft werden.

6 Werbung wird in diesem Kontext nicht als *audience development* verstanden.

PC- bzw. Online-Game finden ihr Publikum nicht über pädagogische Impulse, sondern durch Werbung sowie eine hohe massenmediale Verbreitung.⁷ In einem kulturindustriell bespielten Markt wählen Rezipientinnen und Rezipienten aus – und zwar nicht zwingend das, was die Kritik oder der Kanon für gut und wertvoll befinden, sondern das, was ihnen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Erfahrungen sinnstiftend erscheint und was ihnen Vergnügen bereitet. Was jeweils ausgesucht, gekauft, genutzt wird, ist abhängig davon, ob ein Song, eine Serie, ein Buch Potentiale für die je eigene Bedeutungsproduktion hat. Erst dann entfaltet Populäre Kultur für ihre Rezipientinnen und Rezipienten Relevanz.

Am Begriff der Relevanz zeigt sich einmal mehr die Differenz zwischen Populärer Kultur und institutioneller Hochkultur. In den Diskursen und Institutionen der E-Kultur wird üblicherweise von Relevanz gesprochen, wenn ein Thema verhandelt wird, von dem sich die Kulturproduzenten und -distributeurinnen einig sind, dass es von breiter gesellschaftlicher Wichtigkeit ist. Der Arabische Frühling war aus dieser Sicht relevant, Arbeitslosigkeit und die Finanzkrise waren relevant, *Fridays for Future* und Klimawandel, Wohnungsnot und Gentrifizierung, Populismus, *#MeToo* und *#MeTwo* sind in dieser Hinsicht relevant. Sie werden in Tages-, Wochen- und Fachmedien diskutiert, sie finden Eingang in Kongressthemen und Ausschreibungen, mit ihnen werden Auszeichnungen und Preise begründet, aber auch Theater-Spielpläne oder Lesereihen. Über diese Relevanz entscheidet eine kleine Gruppe privilegierter Akteure im Kultur- und Medienbetrieb und nicht selten entstehen dabei inhaltliche und personelle Kollisionen: Wenn etwa auf einem Kongress über die Nicht-Kulturnutzung u.a. seitens Personen mit Migrationshintergrund gesprochen wird – und zugleich migrantische Kulturschaffende dazu nicht eingeladen werden.⁸

Für die Populäre Kultur hingegen beschreiben die *Cultural Studies* Relevanz als die »Schnittstelle zwischen dem Textuellen und dem Sozialen« (Fiske 2003:19), an der populärkulturelle Artefakte vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen nutzbar, aneignungsfähig, produktiv – und darum ausgewählt – werden. Das bedeutet allerdings keine automatische Bevorzugung bestimmter Themen aufgrund sozialer Dispositionen. Nicht alle Frauen lieben Rosamunde Pilcher-Verfilmungen, nicht alle IT-Fachleute mögen *The Big Bang Theory* und auch als Deutschtürke oder Deutschtürkin kann man

7 Selbstverständlich gibt es auch viele Artefakte der Populären Kultur, die kein oder nur wenig Publikum finden – mir geht es hier nicht um eine quantitative Aussage, sondern um den Strukturunterschied: Populäre Kultur ist im Wesentlichen eine Kultur des Marktes, Hochkultur ist in Deutschland hingegen vor allem subventionierte Kultur. Dass an dieser subventionierten Kultur deutlich weniger Menschen partizipieren als an der populären (Massen-)Kultur, ist hinlänglich bekannt und wird durchaus kritisch diskutiert (vgl. Mandel/Renz 2014, Mandel 2016).

8 Vgl. hierzu die Dokumentation zur Tagung *Mind The Trap*, die sich mit den diversen Zugangsbarrieren zu Kulturangeboten befasste und an deren Beginn eine »Guerilla-Protest-Intervention« (Mandel/Renz 2014: 6) migrantischer Kulturschaffender stattfand. Unter anderem durch diese Intervention »wurde in der medialen Rezeption und den Teilnehmerreaktionen ein viel grundsätzlicheres Problem deutlich, nämlich die Frage danach, wer welche Macht hat, über das öffentliche Kulturleben, seine Angebote, seine Finanzierung und seine Diskurse zu bestimmen. Auch wurde hinterfragt, inwieweit die Kulturinstitutionen mit ihren Programmen und mit ihrem Personal selbst – vielleicht auch unbewusst – Barrieren aufbauen« (ebd.: 7).

Fatih Akin-Filme uninteressant finden. Bei der Entscheidung, was jemand relevant findet, spielen außerdem nicht nur konkrete soziale Fragen eine Rolle, sondern auch ästhetische Traditionen. Menschen entscheiden sich häufig für etwas, das sie schön finden und lehnen Kunst, die ihnen ästhetisch unzugänglich ist, ab. Tatsächlich ist im Begriff des Schönen die unterschiedliche Entwicklung von Populärer und Hochkultur besonders augenscheinlich.

Das Schöne

In der Kunst galt der Dreiklang des Wahren, Schönen und Guten lange als verlässlicher Parameter. Diese Einheit hat sich jedoch mit dem 20. Jahrhundert aufgelöst. Noch im 19. Jahrhundert konnte sich die (akademische) Kunst auf einen in der Tradition verankerten und darum abgesicherten Begriff des Schönen berufen. Dieses Schöne folgte einer Ästhetik des Perfekten, Lieblichen oder Heroischen, häufig gekoppelt mit mythologischen, religiösen und national-historischen Sujets und Themen. Mit dem Verweis auf das Nicht-Alltägliche wurden Vorstellungen von Ewigkeit und Transzendenz aufgerufen. Im 20. Jahrhundert allerdings ist das Schöne in Misskredit geraten.

»Die Frage nach der Schönheit von Texten zu stellen, ist heute besonders problematisch geworden, da die philosophische Ästhetik in den letzten Jahrzehnten weitgehend den Begriff des Schönen durch den des Ästhetischen (oder Aisthetischen) ersetzt hat« (Hügel 2007a: 112).

Das Schöne erscheint zunehmend nicht als Synonym, sondern als Gegensatz des Wahren, es gerät unter Verdacht: das Schöne als Lüge, als Kitsch. Unter dem Eindruck der Moderne, der Industrialisierung und zweier Weltkriege ließ sich in schöner Kunst, die gefällt, keine Wahrheit mehr finden, im Gegenteil: Wenn die Welt in Wahrheit hässlich ist, muss die Kunst dies zeigen.

»Im größten Teil des 20. Jahrhunderts bleibt nur die Ästhetik der ›rohen Wahrheit‹ übrig. Der Künstler weiß, dass er kulturkritisch sein muss. Er will nicht amüsieren, er will provozieren, konfrontieren, modernisieren. Wahre Kunst soll daher, ganz in der Tradition des Erhabenen, ein wenig wehtun. Der Künstler, der den Schein entlarven will, leidet selbst, aber auch der Betrachter muss für die Kunst leiden« (Schoonenboom 2018: 126).

Diese Abkehr von einer Einheit des Wahren, Schönen und Guten und das tiefe Misstrauen gegenüber dem Schönen als dem Angenehmen und Affirmativen führen zu neuen Hierarchien. Seit den 1960er Jahren wird immer weniger kategorisch zwischen U- und E-Kultur unterschieden, sondern vielmehr zwischen ›anspruchsvoller‹ und ›banaler‹ Kultur, zwischen Kunst und avanciertem Pop auf der einen und Mainstream und Trash auf der anderen Seite. Die Grenze wird außerdem nicht mehr markiert durch die auratische Einmaligkeit der Kunst auf der einen und die serielle Massenproduktion auf der anderen Seite, sondern vor allem durch die Parameter Komplexität und/oder Widerständigkeit (Subversion) versus Trivialität und/oder Affirmation. Die Kunst im 20. Jahrhundert imaginiert ihre Zuschauer und Zuschauerinnen als Menschen, die sich anstrengen, sich

fordern lassen. Sie sollen sich nicht bequem ihrem Vergnügen hingeben, sich passiv und nahezu willenlos ›berieseln lassen‹, sondern sich öffnen für das, was Fischer-Lichte liminale Erfahrungen nennt (Fischer-Lichte 2005: 22, Warstat/Kolesch 2005: 186–190). Dass dies nicht nur Schwellen-, sondern potentiell Krisenerfahrungen sind, wird dabei positiv konnotiert: Kunst als »Ausdruck von Leiden und Widerspruch« (Adorno 2008 [1967] : 206) soll nicht in erster Linie, ja vielleicht überhaupt nicht gefallen. Mit dieser Konzeptionierung setzen sich allerdings die Parameter der bürgerlichen Kultur in einem neu definierten Zusammenspiel von Pop und Kunst fort – entweder als Perpetuierung einer repräsentativen Tradition oder in einem aufklärerischen Sinn.

Insbesondere die Markierung des Populären als Ort von Subversion seit den 1960er Jahren verläuft analog zu avantgardistischen Konzepten der Kunst, die u.a. das Spiel mit der Oberfläche und dem Seriellen suchen – ohne dabei selbst zu Unterhaltung zu werden. Insofern schließt die nobilitierende Auffassung von Pop als Widerstand an einen veränderten Kunstbegriff an und zieht zugleich erneut eine Grenze, nämlich zwischen dem ›richtigen‹, subversiven oder komplexen und dem ›falschen‹, affirmativen und simplen Pop. Mit dem Mainstream werden weiterhin all die Abwertungsparameter verbunden, die vormalig für die Populäre Kultur als Ganzes galten: Kommerzialisierung, Standardisierung, Trivialität, Kitsch. Der Mainstream wird als der kleinste gemeinsame Nenner wahrgenommen, als eine Kultur, die nichts wagt und darum alle gewinnen kann, als Unterhaltung, die einlullt und ruhigstellt.

Obwohl sich also das Urteil ›schön‹ im 20. und 21. Jahrhundert nicht mehr auf allgemeingültige Parameter und Prinzipien stützen kann, bleibt es dennoch in der Wahrnehmung des Publikums, in der Hochkultur ebenso wie in der Populären Kultur, eine wesentliche Kategorie. Menschen wählen Artefakte aus, von denen sie sich angesprochen fühlen, die ihnen gefallen, die sie anrühren. Noch immer sind Zuhörerinnen und Zuhörer von klassischer Musik oder einer Pop-Ballade ergriffen, finden Bilder von Caspar David Friedrich oder einen Jim Jarmusch-Film schön und freuen sich über Opern, Musicals oder Blockbuster. In der Populären Kultur wählen sie darum häufig Artefakte mit hohem emotionalen Gehalt und einer traditionellen Formensprache, also Werke, denen seitens der Kritik häufig Gefälligkeit, Affirmation und Kitsch vorgeworfen werden.⁹ Dieser Vorwurf bezieht sich allerdings keineswegs nur auf die Produkte, auf ihre Produzentinnen und Distributeure, sondern trifft auch die Rezipienten und Rezipientinnen. Sie erscheinen in dieser Perspektive als zu ungebildet für echte Kunst, als schwache Persönlichkeiten, die aus einem deprimierenden Alltag fliehen, oder als träge Faulenzer, die schlicht keine Lust haben, sich anzustrengen.¹⁰ Ihnen und ihren Vorlieben wird gönnerhaftes Verständnis

9 Erscheinungen wie Camp oder Stile wie Pop-Art, in denen mit sogenannten trivialen oder kitschigen Gegenständen auf eine widerständig-aneignende, ironisch-distanzierte Weise umgegangen wird, nehme ich hier dezidiert aus. Sie stellen einen Sonderfall dar, der vor allem vom großen diskursiven Wissen der Beteiligten abhängig ist.

10 Die These vom Eskapismus wird für Populäre Kultur oft in Anschlag gebracht, besonders bei Genres, in deren Zentrum dramatisch-emotionale Erzählungen stehen, wie etwa Heimatfilm, Soap-Opera, Telenovela, Groschenroman. Die Notwendigkeit, sich anzustrengen in der Begegnung mit Kunst, steht dem entgegen, so auch Holger Noltze in seinem vielbeachteten Buch *Die Leichtigkeitlüge: »Anstrengungen sind unpopulär. Wer Anstrengendes fordert, macht sich nicht beliebt.«* (Noltze 2010: 9)

entgegengebracht – oder auch mehr oder weniger offene Ablehnung. Die Verweigerung von Disziplinierung, Fleiß und Anstrengung, die in der Bevorzugung der ›leichten‹, trivialen, unterhaltenden Kultur vermutet wird, ist verdächtig. Denn erstens entzieht sie sich dem gesellschaftlichen Leistungsdispositiv, wie es historisch in der protestantischen Ethik verankert ist, und das längst auch Dimensionen von Freizeit und Privatleben im Sinne umfassender Selbstoptimierung erreicht. Und zweitens unterläuft sie den Anspruch auf kulturelle Deutungshoheit seitens der hegemonialen Kräfte.¹¹

Populäre Kultur und die Schönheit des Praktischen

Wenn aber trotz aller Kritik das Schöne weiterhin seine Anziehungskraft behält, lohnt es sich zu fragen, wie dieses Schöne in der Populären Kultur eigentlich kategorial sinnvoll zu bestimmen ist. Hans-Otto Hügel schlägt vor, Schönheit im Kontext Populärer Kultur als eine »Schönheit des Praktischen« zu bezeichnen, die in der Darstellung gelingenden Lebens als »Begriffskern des populären Schönen« liegt (Hügel 2007a: 131f.). Diese Perspektivierung integriert ästhetische Wahrnehmung ebenso wie eine aneignende Beteiligung der Rezipienten und Rezipientinnen, die Verbindung des populärkulturellen Artefakts mit dem eigenen Leben mit Blick auf die Frage des Gelingens. Damit wiederum sind nicht zwangsläufig Konformität und Harmonie gemeint, also das Happy End, die ewige Liebe oder nicht enden wollende Sonnenuntergänge und damit das, was üblicherweise unter das Kitsch-Verdikt fällt. Hügel kommt es vielmehr auf die ›darstellungsbezogene Beteiligungsqualität‹ an: Rezipientinnen und Rezipienten können emotional teilhaben, sie können das Artefakt auf sich beziehen. »Mit der Frage nach der Schönheit populärer Texte wird also nicht generell nach deren Ästhetik, sondern nach einer besonders gearteten Beziehung von Text und Leser [...] gefragt« (ebd.: 112). Die Schönheit des Populären ist demnach keineswegs identisch mit geschlossener Harmonie, vielmehr können auch traurige, erschütternde oder vermeintlich hässliche Dimensionen Populärer Kultur unter diesen Begriff der ›Schönheit des Praktischen‹ gefasst werden.

Ien Ang hat diese Qualität in ihrer 1982 erstmals veröffentlichten Studie zur TV-Serie *Dallas* »emotionalen Realismus« genannt (Ang 1986 [1982]), ein Realismus, der sich auf die Plausibilität des dargestellten Gefühls und nicht auf den Realismus der erzählten Welt bezieht. Die Brauchbarkeit des populären Artefakts liegt also insbesondere darin, dass es emotionale Beteiligung erlaubt. Dieses Potential wird durch die Brüchigkeit, Offenheit und Genrehaftigkeit populärer Artefakte signifikant erhöht, weil sie so selektiv betrachtet und individuell wie kollektiv ausgedeutet und genutzt werden können. Die Simplizität der Populären Kultur ist daher gerade kein ästhetischer Mangel und ihre Bevorzugung durch das Publikum kein Zeichen seiner Verblendung. Sie unterstützt die verschiedenen Möglichkeiten, in der Bezugnahme auf den eigenen sozialen Horizont ein Artefakt als

11 Die massenhafte Forderung nach ›leichter Kost‹ lässt sich überdies schon aus ökonomischen Gründen nicht ignorieren. Sie wird in einem kulturellen Markt via Absatzzahlen deutlicher sichtbar als in einem System des Mäzenatentums oder der Subventionierung. Jede Operninszenierung, jede Ausstellung, jedes Buch tritt auch gegen Netflix, Youtube, Spotify und die lange Liste der PC- und Online Games an.

brauchbar zu rezipieren. Im Schönen der Populären Kultur wird Relevanz gesucht – und gefunden –, das populäre Artefakt zeigt sich für den Rezipienten oder die Rezipientin als potentiell bedeutsam und sinnstiftend. Das Schöne in der Populären Kultur lässt sich also durchaus begrifflich fassen und begründen.

»Das, was der populäre Text realisiert, verdient auch schön genannt zu werden; nicht nur, weil die Geschmäcker verschieden sind und nicht, weil die Leseerfahrung jeden Lesers different wäre und die Zuerkennung der Qualität ›schön‹ aus subjektiver Willkür heraus erfolgt, sondern weil das Urteil ›schön‹ [...] sich beim populären Text ebenso gut begründen lässt, wie beim Schönen der Kunst« (Hügel 2007a: 145).

Allerdings weist Hügel auch auf einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Begriff des Schönen in der Kunst und dem im Populären hin. Die seien sich insofern gleich, als

»dass in beiden Überraschendes und Unübersetzbares, Fremdes und Vertrautes zusammen auftreten. Die Kunst aber stellt sich gegen jede Ideologie und erweist sich in keiner Weise als brauchbarer Text und das Schöne in der Kunst hat nie etwas von der praktischen Schönheit des Populären« (ebd.).

Tatsächlich erlaubt der Unterhaltungsvorgang keine einseitige Überforderung: Eine radikale Herausforderung von Rezeptionsgewohnheiten, Geschmack und ästhetischem Empfinden stellt Zuschauer und Zuhörerinnen in einer Weise zur Disposition, in der die für Unterhaltung notwendige Halb-Distanz nicht mehr hergestellt wird. Unterhaltung, von Hügel als »ästhetisch zweideutig« (Hügel 2007b: 22) bestimmt, schwebend zwischen Ernst und Unernst, erlaubt dagegen »(fast) jedes Maß an Konzentration und Interesse« (ebd.: 23). Das Publikum der Populären Kultur hat daher im Prinzip mit dem Erwerb der Ware/der Karte seine Schuldigkeit bereits getan, es wird nichts weiter von ihm verlangt. Rezipientinnen und Rezipienten können sich durchaus intensiv mit den Gegenständen beschäftigen, sie lassen sich auch überraschen und herausfordern, sie können es aber auch lassen, ohne dass sie mit einem Gefühl des Nicht-Verstehens bestraft werden. Die Unterschiede zwischen der Kunst und dem Populären liegen also nur zum Teil in Inhalt und Ästhetik der Gegenstände. Wichtiger ist, auf welche Weise Ästhetik und Inhalt im kommunikativen Prozess mit den Rezipientinnen und Rezipienten realisiert werden.

Das Wenn und das Aber

Kulturelle Bildung tritt an, um Menschen Zugang zu ästhetischen Erfahrungen zu verschaffen. Dabei wird allerdings häufig entweder übersehen, dass sie solche Erfahrungen bereits machen, nur eben mit Populärer Kultur, oder diese Erfahrungen werden aus einer hegemonialen Position heraus gering geschätzt und marginalisiert bzw. problematisiert. Häufig genug geht es in den Programmen und Praxen der kulturellen Bildung eben nicht darum, irgendeine Form ästhetischer Erfahrung zu ermöglichen, sondern darum, zu einer nicht-affirmativen Kultur zu erziehen und damit die Adressierten vermeintlich zu kritischen und demokratiefähigen Bürgerinnen und Bürgern zu machen: Sonst »droht durch bequemen

Verzicht auf ein Konzept ästhetischer Erziehung eine Verharmlosung und Affirmation an eine kulturindustriell hervorgebrachte Massenkultur, die gerade das Gegenteil von Subjektivierung und Kritik konstituiert (Parmentier 1988)« (Dietrich 2012/2013). Unterhaltung galt – und gilt vielen noch immer – als Zerstreung, als Entspannung, Zeitvertreib und Ablenkung vom Ziel der eigenen Vervollkommnung. Auch wenn die Entgegensetzung von Hochkultur und Populärkultur sehr häufig als »problematisch« (Noltze 2010: 11) bezeichnet wird – die diversen Programme, Angebote und Vermittlungsbemühungen in der kulturellen Bildung beziehen sich dennoch größtenteils auf Kunst. Dass darin ästhetische Erfahrungen zu gewinnen seien – »das musikalische Ringen um eine Idee des Heroischen, um dessen Höhen und Abgründe [...], eine Ahnung davon, was vollkommener Frieden sein könnte« (ebd.: 13) – ist für alle Beteiligten unstrittig. Die Mühe lohnt in jedem Fall, das erschließt sich, nicht ganz unbedeutend, auch den Mittelgebern. Und weil die Bedeutung der hochkulturellen Gegenstände durch den bürgerlichen Bildungskanon immer noch weitgehend abgesichert ist, muss man sich um eine Rechtfertigung nicht mühen, sondern kann sich darauf konzentrieren, Menschen – und sehr oft werden hier junge Menschen oder Menschen mit ›Migrationshintergrund‹ oder sogenannte bildungsferne Milieus adressiert – für diese Kultur zu interessieren und zu begeistern. Wie viel Arbeit und Anstrengung diesen Menschen dabei abverlangt werden soll, wird dabei unterschiedlich eingeschätzt. Holger Noltze jedenfalls kritisiert, dass zu wenig verlangt werde, weil »es einen Zusammenhang gibt zwischen dem, was man an Aufmerksamkeit, Übung, Liebe einem Gegenstand (wie einem Menschen) zuwendet, und dem, was man empfängt« (ebd.: 9f.).

Während die Frage, wie leicht, wie zugänglich Kunst gemacht werden muss, um sogenannte »Nicht-Besucher« (Renz 2016) zu interessieren, kontrovers diskutiert wird, erscheint die Kultur, die von vornherein leicht und zugänglich ist, kaum noch auf dem Radar – und damit auch nicht die Kultur, die man eben nicht besuchen muss, sondern die breit und oft überall medial verfügbar ist. Doch dass Menschen nicht ins Theater oder ins Symphoniekonzert oder ins Kunstmuseum gehen, macht sie vielleicht zu Nicht-Besuchern, aber eben keineswegs zu Nicht-Kulturinteressierten. Sie können begeisterte Gamer sein und Serien-Expertinnen, sie können Hip Hop-Kenner sein und Spezialistinnen des Marvel-Universums. Die muss niemand mehr interessieren oder begeistern, sie sind bereits intensive Kulturnutzer, die sehr wohl ästhetische Erfahrungen machen und durchaus ein Qualitätsbewusstsein haben. Sie wissen, was sie schön finden.

Ihr Verständnis vom Schönen in der Populären Kultur jedoch ist in einem Diskurs, der akademisch und feuilletonistisch bestimmt ist, nur bedingt satisfaktionsfähig.¹² Sie, ihre Interessen und weite Teile der Alltagskultur bleiben damit ausgeschlossen aus dem Kulturbegriff der kulturellen Bildung. Für die Rezipientinnen und Rezipienten der Populären Kultur ist das vermutlich kein großes Problem – sie brauchen weder einen Zugang zu anderer Kultur noch brauchen sie jemanden, der ihnen die Dinge, die sie mögen und

12 Dies trifft auch auf weite Teile des akademischen Diskurses zu Populärer Kultur zu: Studierende etwa wissen fein zu unterscheiden, mit welchen Artefakten sich Eindruck machen lässt (politischer Hip Hop, Qualitätsserien, Arthouse-Kino, Underground-Erscheinungen) und womit nicht (Schlager, Telenovelas, Vorabend-Serien) und wo es gar nicht auf die Gegenstände, sondern auf die ironisch-widerständige Haltung dazu ankommt (Casting-Shows, ESC, Dschungel-Camp).

mit denen sie sich auskennen, noch einmal erklärt. Allerdings ist oder wird dies ein Problem für das Feld der kulturellen Bildung. Denn mit dem Ausblenden der Populären Kultur agieren die verschiedenen Institutionen der formalen und non-formalen Bildung und ihre Akteure und Akteurinnen vor allem als Vermittlungsinstanzen einer hegemonial bestimmten bürgerlichen Kultur. Sie heben die sozialen und kulturellen Gräben nicht etwa auf, sondern bestätigen sie, indem sie den Geschmack, das Schönheitsempfinden derer, die sich für Populäre Kultur entscheiden, marginalisieren.

Mit der Frage der Bewertung von Kultur verbinden sich auch Fragen von gesellschaftlicher Anerkennung (vgl. Hornberger 2016, 2019). Eine De-Legitimierung von Wissensbeständen, Expertisen und Ästhetiken Populärer Kultur ist mit der Programmatik von Teilhabe und Empowerment kaum vereinbar, im Gegenteil: Alles Sprechen von der verbindenden Kraft der Kultur wird zur leeren Hülle, wenn bestimmte Personen(-gruppen) und ihre ästhetischen Vorlieben ausgeschlossen werden. Tatsächlich war die Forderung »Kultur für alle« (Hoffmann 1981) nicht einseitig darauf ausgerichtet, der Hochkultur mehr Publikum zu verschaffen, sondern schloss dezidiert Stadtkultur, Alltagskultur, Jugendkultur mit ein. Auch wenn das in der Institutionalisierung von kultureller Bildung und ihrer Etablierung im öffentlichen Kulturbetrieb aus dem Blick geraten ist: Die Demokratisierung der Kultur gelingt nicht *top down*, sie braucht eine Haltung, die für kulturelle Hegemonien sensibel ist und diese reflektiert.

Hinzu kommt, dass die Selbstverständlichkeit eines hierarchischen Verhältnisses von Populärer und Hoch-Kultur als zwei unterschiedlich zu bewertende Felder zunehmend erodiert, und zwar auch durch die mediale Präsenz Populärer Kultur und durch den Prozess der digitalen Transformation. Die Bereiche, in denen jüngere Generationen tieferes Wissen und mehr Kompetenzen haben als ältere, haben sich ausgeweitet, Wissensbestände sind zunehmend intergenerational verteilt und sie sind bzw. werden häufig informell erworben (vgl. Hornberger 2015, 2016, 2019). Mit diesem Wissen umzugehen, es überhaupt als legitimes Wissen zu begreifen, ist in jedem Bildungskontext eine enorme Herausforderung, weil dies die Vermittler und Vermittlerinnen in die ungewohnte Position bringt, ihre Autorität nicht mehr auf ihr Mehr an Wissen und ihre Deutungshoheit gründen zu können. Sich auf die Autorität eines (analog und schriftlich geprägten) Kanons zurückziehen, ist angesichts der Digitalisierung des öffentlichen und kulturellen Raums und der großen Verfügbarkeit und Präsenz gerade auch Populärer und oral geprägter Kulturen jenseits dieses Kanons keine überzeugende und zukunftsweisende Strategie. Der soziale und kulturelle Wandel verlangt auch im Bildungsbereich Anpassungen und Veränderungen. Ein wichtiger Beitrag dazu wäre, kulturelle Bildung als dynamischen Prozess zu begreifen, der mehr Menschen dazu ermutigt, sich an den Aushandlungs- und Praxisfeldern zu beteiligen, die alle Formen von Kultur gleichermaßen potentiell bereitstellen. Dem Urteil ›schön‹ nicht sofort mit einem ›aber‹ zu begegnen, sondern das Artefakt auf seine Relevanz und seinen ästhetischen Gebrauchswert hin zu befragen, ermöglicht eine echte Auseinandersetzung mit denen, die bisher lediglich als Bildungs-Empfänger, als zu Erziehende wahrgenommen wurden. Dies bedeutet keineswegs einen Verzicht auf ästhetische Bewertung und Qualität, sondern stärkt den Blick auf die verschiedenen Funktionen und Dimensionen des Schönen und ihre Relevanz.

Literatur

- ANG, Ien (1986 [1982]): *Das Gefühl Dallas. Zur Produktion des Trivialen*, Bielefeld: Daedalus.
- ADORNO, Theodor W. (2008 [1967]). »Résumé über Kulturindustrie«. In: *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, hg. v. Claus Pias/Joseph Vogl/Lorenz Engell/Oliver Fahle/Britta Neitzel, 6. Auflage, München: Deutsche Verlagsanstalt, 202–208.
- BASTIAN, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen* (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch), Mainz: Schott.
- BASTIAN, Hans Günther (2007): *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialeverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*, 4. Auflage, Mainz: Schott.
- BENNETT, Tony (2010): »Der bürgerliche Blick. Das Museum und die Organisation des Sehens«. In: *Die Ausstellung. Politik eines Rituals*, hg. v. Dorothea Hantelmann/Carolin Meister, Zürich, Berlin: diaphanes, 47–77.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ENERGIE (Hg.) (2018): *Monitoringbericht Kultur- und Kreativwirtschaft 2018*. Kurzfassung, Frankfurt/Main, https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/monitoringbericht-kultur-und-kreativwirtschaft-2018-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=16 (28.4.2019).
- DIETRICH, Cornelia (2013/2012): »Ästhetische Erziehung«. In: *Kulturelle Bildung online*: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erziehung> (28.4.2019).
- FISCHER-LICHTE, Erika (2005): »Aufführung«. In: *Metzler-Lexikon Theatertheorie*, hg. v. Erika Fischer-Lichte/Doris Kolesch/Matthias Warstatt, Stuttgart: Metzler, 16–26.
- FISKE, John (2003 [1989]): *Lesarten des Populären*, Wien: Löcker.
- GEMBRIS, Heiner (2015): *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Expertise_MF_Gembris_2016_.pdf (28.4.2019).
- GEMBRIS, Heiner/KRAEMER, Rudolf-Dieter/MAAS, Georg (Hg.) (2014): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*, Musikpädagogische Forschungsberichte Band 8, Forum Musikpädagogik, Band. 44, 5. Auflage, Augsburg: Wißner.
- HOFFMANN, Hilmar (1981): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, Frankfurt/Main: Fischer.
- HORNBERGER, Barbara (2015): »Bildung in der Idiot Box? Über informelle Bildung und populäre Kultur im Kontext kultureller Bildung«. In: *Medienimpulse. Beiträge zu Medienpädagogik*, Handeln mit Symbolen, 3/2015, <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi842/981> (18.6.2019).
- HORNBERGER, Barbara (2016): »Bildungspotenziale populärer Kultur. Plädoyer für eine Didaktik des Populären«. In: *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik*, Band 2, hg. v. Tom Braun/Max Fuchs, Weinheim, Basel: Beltz, 156–169.
- HORNBERGER, Barbara (2017) »Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven«. In: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*, hg. v. Alexander J. Cvetko/Christian Rolle, Musikpädagogische Forschung, Research in Music Education, Band 38, Münster u.a.: Waxmann, 19–36.

- HORNBERGER, Barbara (2019): »Die Anerkennung kultureller Präferenzen. Zum Verhältnis von Populärer Kultur und kultureller Teilhabe«. In: *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*, hg. vom Nationalen Kulturdialog, Zürich, Genf: Seismo, 201–206 (im Druck).
- HÜGEL, Hans-Otto (2007a): »Nachrichten aus dem gelingenden Leben. Die Schönheit des Populären und sein Verhältnis zur Kunst«. In: Ders.: *Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur*, Köln: Von Halem, 110–147.
- HÜGEL, Hans-Otto (2007b): »Ästhetische Zweideutigkeit der Unterhaltung. Eine Skizze ihrer Theorie«. In: *Lob des Mainstreams. Zu Begriff und Geschichte von Unterhaltung und Populärer Kultur*, hg. v. dems., Köln: Von Halem, 13–32.
- MAASE, Kaspar (1997): »Massen, Sinn und Sinnlichkeit. Zur Rolle der kommerziellen populären Künste im 20. Jahrhundert«. In: *Ästhetik in der kulturellen Bildung. Aufwachsen zwischen Kunst und Kommerz*, hg. v. Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid: BKJ, 39–48.
- MAASE, Kaspar (2012): *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*, Frankfurt/Main: Campus.
- MAASE, Kaspar (2015): »Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung?«. In: *Kulturelle Bildung online*, www.kubi-online.de/artikel/mainstream-populaerkultur-feld-oder-feind-kultureller-bildung (28.4.2019).
- MANDEL, Birgit (Hg.) (2016): *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*, Bielefeld: transcript.
- MANDEL, Birgit/RENZ, Thomas (Hg.) (2014): *Mind The Gap? Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und ein kritischer Diskurs über Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*. Dokumentation der Tagung MIND THE GAP! – Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung, am 09. und 10. Januar 2014 im Deutschen Theater in Berlin, Hildesheim, https://www.uni-hildesheim.de/uploads/media/Mandel_Renz2014-Mind_the_gap.pdf (28.4.2019).
- NOLTZE, Holger (2010): *Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität*, Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- RENZ, Thomas (2016): »Nicht-Besucher im Kulturbetrieb. Ein Überblick des aktuellen Forschungsstands und ein Ausblick auf die praktischen Konsequenzen der Publikumsforschung in Deutschland«. In: *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*, hg. v. Birgit Mandel, Bielefeld: transcript, 61–78.
- RÖBKE, Peter (2001): »Vom Nutzen der Musik und des Musizierens in Zeiten von ›scientific literacy‹ – eine Auseinandersetzung mit der Berlin-Studie Hans Günther Bastians«. In: *Diskussion Musikpädagogik* 12, 6–17.
- RÜTHER, Tobias (2016) »Popmusik und Hochkultur. Falscher Preis für den Richtigen«. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.10.2016, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/literaturnobelpreis-2016-fuer-bob-dylan-ist-falsche-entscheidung-14482992-p2.html> (28.4.2019).
- SAMIDA, Stefanie (2018): »Sternzeit 11803.03. Star Trek als Feld kultureller Bildung?«. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 114: 2, 7–24.

- SCHILLER, Friedrich (2009 [1795]): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Kommentar von Stefan Matuschek, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SCHOONENBOOM, Merlijn (2018): *Was ist schön? Wie unser Geschmack sich wandelt*, Berlin: Argobooks.
- SIMMEL, Georg (2008 [1908]): »Vom Wesen der Kultur«. In: *Kulturwissenschaften*, hg. v. Uwe Wirth, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 119–127.
- WARSTAT, Matthias/KOLESCH, Doris (2005): »Liminalität«. In: *Metzler Lexikon Theatertheorie*, hg. v. Erika Fischer-Lichte/Doris Kolesch/Matthias Warstat, Stuttgart: J.B. Metzler, 186–190.