

Max Fuchs

Kulturelle Bildung

Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel

1. Vorbemerkung

Im folgenden will ich die These begründen, dass es sinnvoll und auch möglich ist, ein konzeptionelles Dach für so heterogene Arbeitsfelder zu finden, wie sie im FB16 der Universität Dortmund zusammengestellt sind(1). Ich nehme an, dass bei der Konstruktion dieses Fachbereichs ein Konglomerat von Motivationen vorgelegen hat, damit genau diese Fächerkombination zustande gekommen ist. Und vermutlich war es nicht so, dass ein Kulturwissenschaftler auf der Basis einer entwickelten Kulturtheorie auf theoretischem Wege genau diese spezifische Zusammenstellung von Fächern entwickelt hat, sondern es werden vielmehr bildungspolitische, administrative, pragmatische und möglicherweise auch sehr spezifische persönliche Interessen eine Rolle gespielt haben, so dass die jetzige reale Situation das Ergebnis eines vermutlich komplizierten Aushandlungsprozesses war.

Aus dieser Erinnerung an die vermutliche Entstehung des Fachbereichs kann ich eine erste Schlussfolgerung ziehen:

Es ist (rückwirkend) eine Handlungslogik zu rekonstruieren, bei der sich theoretische, praktische und politische Motivationen und Ziele mischen. Die Vieldimensionalität der Motive schließt aus, dass sich nur auf **eine** etwa kulturtheoretische Weise heute ein roter Faden finden ließe, der harmonisch sowohl die Geschichte des Fachbereichs als auch seine gegenwärtige Situation und seine zukünftigen Perspektiven auf einen Nenner bringen kann.

Mit dieser Komplexität ist dieses spezifische Fachbereichsproblem nicht nur nicht einmalig, sondern geradezu typisch für jede praktische Situation. Konzepte, Begriffe und Theorien, die eine solche komplexe und z. T. widersprüchliche Praxis begreifbar machen wollen, müssen daher selber diese Mehrdimensionalität enthalten. Aus diesem Grunde habe ich in einem zwar anderen, aber durchaus vergleichbaren Kontext(2) - das Konzept einer "Leitformel" vorgeschla-

gen, bei der sehr unterschiedliche Begründungsweisen denkbar sind. Zunächst will ich hier zwei Begründungsformen, die in allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielen, benennen(3):

- a) eine theoretische immanente **Begründung** (also etwa die Begründung des Lernzieles "Emanzipation" im Rahmen einer spezifischen Sozialphilosophie, aus der es sich einigermaßen stringent ableiten ließe; man denke etwa an die Kritische Theorie)
- b) eine politische **Legitimation**, die ein Ziel oder Konzept deshalb durchsetzt, weil sich im politischen Diskurs dafür Mehrheiten finden.

Ein Glücksfall tritt dann ein, wenn die fachliche und die politische Argumentation übereinstimmen. Aber jeder von uns kennt auch Fälle, in denen sich fachlich äußerst fragwürdige Konzepte nur deshalb durchsetzen, weil die öffentliche Stimmungslage sie akzeptiert.

Neben dieser schwierigen Begründungssituation haben Leitformeln auch die Aufgabe, ein spezielles gesellschaftliches Segment begrifflich anschlussfähig für andere gesellschaftliche Subsysteme zu machen(4). Offensichtlich leistet "Bildung" eine solche Verbindung. Denn über den Bildungsdiskurs kann das Erziehungssystem sein eigenes Anliegen etwa mit den gesellschaftlichen Subsystemen "Politik" oder "Wirtschaft" vermitteln, auch wenn dort ganz andere semantische Füllungen vorgenommen werden. Man kann aus der Systemtheorie der Gesellschaft lernen, dass auf Dauer ein spezielles Subsystem nur dann lebensfähig bleibt, wenn seine wichtigsten Begriffe und Konzepte immanent tragfähig sind und dabei eine kommunikative Vermittlung mit anderen Gesellschaftsbereichen ermöglichen. Dies gilt insbesondere für das Bildungs- und Erziehungssystem, da dieses seine Funktionsbestimmung und Legitimation u. a. auch aus bestimmten Funktionserwartungen in Politik und Wirtschaft bezieht(5).

Im folgenden stelle ich "Kulturelle Bildung" als eine derartige Leitformel vor. "Kulturelle Bildung" ist Zentralkonzept der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Kulturpädagogik. Ich werde im nächsten Abschnitt eine bestimmte historische Situation schildern, in der der Versuch, eine "Kulturpädagogik" zu installieren, gescheitert ist. Dieses Scheitern ist ausgesprochen lehrreich, weil man daraus wichtige Schlussfolgerungen für eine Bestimmung des Kulturbegriffs gewinnen kann.

Anschließend skizziere ich ein modernes Verständnis von Kulturpädagogik und kultureller Bildung und ich tue dies, indem ich auf die sehr unterschiedlichen Begründungsmuster und Entstehungsursachen dieses prosperierenden pädagogischen Arbeitsfeldes hinweise. Da dieses Arbeitsfeld heute so unterschiedliche Bereiche wie Tanz, Theater, Musik, Literatur und Kunst-erziehung, aber auch Spiel- und Medienpädagogik und dies innerhalb und außerhalb der Schule erfasst, ergibt sich der folgende (metatheoretische) Leitsatz für eine Allgemeine Kulturpädagogik und Theorie der kulturellen Bildung:

I. Eine allgemeine Theorie der Kulturpädagogik sollte sich um größtmögliche Anschlussfähigkeit bemühen, also insbesondere solche Theorien zuziehen, die auch eine Grundlage für die verschiedenen speziellen Bereiche kultureller Bildungsarbeit sein könnten.

Insbesondere mag überraschen, dass aus meiner Sicht die oben vorgestellten, möglicherweise widersprüchlichen Begründungsweisen (immanente Begründung versus politische Legitimation) im Sinne einer kulturpädagogischen Grundlagenforschung produktiv aufeinander bezogen werden können:

II. Politische Lobbyarbeit und kulturpädagogische Grundlagenforschung schließen einander nicht nur nicht aus, sondern können sich wechselseitig befördern: Eine fundierte kulturpädagogische Konzeption oder Theorie lässt sich für eine überzeugende Lobbyarbeit nutzen; andererseits können kritische Fragen zur Legitimation des Arbeitsfeldes als fachliche Forschungsfragen und Herausforderungen genutzt werden.

2. "Kulturpädagogik" in der Weimarer Republik

In der Geschichte der Pädagogik wird häufig die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, so wie sie im Anschluss an W. Dilthey u. a. von W. Flitner, Nohl und Spranger entwickelt und ausgearbeitet worden ist, "Kulturpädagogik" genannt. In besonderer Weise wurde dies in einer spezifischen historischen Situation, nämlich nach dem ersten Weltkrieg, relevant(6). Es kamen nämlich aus den Schützengräben an Leib und Seele verletzte Männer zurück, auch zurück in die Universitäten, aus denen der Stellungs- und Giftkrieg Zyniker und Nihilisten gemacht hat. Die Sorge, wie aus diesen verletzten Menschen Lehrer werden sollten, die die nachfolgenden Generationen nicht bloß belehren, sondern auch mit Lebensfreude erfüllen sollten, war groß. Drei Personen will ich anführen, die entscheidend waren bei diesem ersten groß angelegten Versuch, mit einer spezifischen "Kulturpädagogik" eine humanistische normative Basis zu schaffen, die man für die zukünftigen (Gymnasial-)Lehrer für notwendig hielt.

Die erste handelnde Person ist **Ernst Troeltsch** (1865–1923). Ernst Troeltsch war Freund von Max Weber und führte als Theologe und Sozialhistoriker dessen Studien zur Rolle des Protestantismus(7) bei der Entstehung des Kapitalismus fort. Er untersuchte also insbesondere die Frage, inwieweit der Protestantismus mit seinem Menschenbild diejenigen normativen und mentalen Grundlagen gelegt hat, die der Wirtschaftsbürger im Kapitalismus benötigt. Innerhalb des Protestantismus gehört Troeltsch zu dem sogenannten "Kulturprotestantismus", der sehr selbstbewusst die Kulturleistung des Protestantismus in der (Genese der) bürgerlichen Gesellschaft sehr hoch bewertet, der den Staat nicht bloß als notwendige Ordnungsmacht, sondern als wichtige Repräsentation des Gesellschaftlich-Allgemeinen und des Sittlich-Guten versteht(8). Insbesondere ist ein solcher sittlicher Staat die richtige Instanz, auch für eine normative Ausrichtung der Gesellschaft zu sorgen. Troeltsch engagiert sich politisch in der (in heutigen Begriffen) sozialliberalen Deutschen Demokratischen Partei und wird nach dem Krieg als

Staatssekretär ins preußische Kultusministerium berufen. Sein Arbeitsschwerpunkt besteht zwar in der Ausarbeitung einer neuen kirchlichen Landesverfassung (da das ursprüngliche Kirchenoberhaupt, der König, nunmehr der Republik hat weichen müssen). Doch engagiert er sich auch bei dem oben skizzierten Mentalitätsproblem des Lehrernachwuchses.

Die zweite handelnde Person ist **Eduard Spranger** (1882-1963). Sprangers Lehrstuhl an der Universität in Leipzig wird frei. Daher entwickeln Troeltsch und Spranger die Idee, den wiederzubesetzenden Lehrstuhl einer "Kulturpädagogik" zu widmen, die die folgenden Aufgaben hat:

- Sie soll fachübergreifend einen kulturellen Fixpunkt für die auseinander driftenden Fächer formulieren;
- sie soll professionelle und professionspolitische Grundlage für die Gymnasiallehrer werden;
- sie soll auf der Basis der Weimarer Klassik und des Neuhumanismus eine allgemein verbindliche Weltanschauung bereitstellen.

Eine geeignete Person für dieses anspruchsvolle Programm wurde gefunden. Nach der Absage des ursprünglichen Wunschkandidaten Kerschensteiner wurde der Düsseldorfer Gymnasiallehrer **Theodor Litt** (1880-1962) berufen, der sich mit einer zwei Jahre zuvor vorgelegten Kulturphilosophie ("Individuum und Gemeinschaft", zuerst 1919) für diese Aufgabe qualifiziert hat.

Die Ausgangsbedingungen für dieses Projekt "Kulturpädagogik" waren also denkbar günstig: eine Problemlage, die eine Lösung brauchte; eine geeignete personelle Konstellation; ein anspruchsvolles und ausgearbeitetes Theorieangebot; eine Unterstützung durch die Regierung.

Das Projekt ist trotzdem gescheitert. Und dieses Scheitern ist ausgesprochen lehrreich für alle weiteren Projekte, die mit staatlicher Sanktionierung versuchen, eine "Leitkultur" durchzusetzen. Denn diese Vorstellung einer einheitlichen und allgemein-verbindlichen Leitkultur und sei sie noch so humanistisch und "wertvoll" verkennt Status und Rolle der Kultur in der entwickelten Gesellschaft:

III. Kultur ist heute nur noch als Pluralitätsbegriff zu verstehen: Jede entwickelte Gesellschaft ist ein Zusammenhang vielfältigster Kulturen (Generationen, Ethnien, sozialökonomische Milieus, Geschlechter, Religionen etc.), so dass sich eine wichtige politische Aufgabe daraus ergibt, diese Pluralität lebbar zu machen.

Die Vereinten Nationen nutzen etwa das Motto: "Celebrate the diversity"(9). Hieraus ergibt sich sofort als wichtiges **Bildungsziel** gerade in der kulturellen Arbeit: die Entwicklung von Kompetenz zum Umgang mit kultureller Pluralität.

Eine weitere Erkenntnis wird durch die Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen der modernen Gesellschaft erleichtert: "Kultur" bringt **Kontingenz** auf den Begriff. Damit ist gemeint, dass die Thematisierung von Kultur entschieden die "Gemachtheit" des Lebens und der uns umgebenden Welt beinhaltet(10). Kultur ist gestaltete Natur, so findet sich bereits in den tusculanischen Schriften von Cicero eine frühe Begriffsbestimmung. Wenn jedoch etwas Menschenwerk ist, dann könnte dieses auch anders sein, als es ist. Denn menschliche Produktion ist nicht "notwendig", sondern eben immer auch "kontingent". Gerade die jüngere Entwicklung der Moderne zeigt, dass mit dem Bewusstwerden von Kontingenz die Infragestellung allzu großer Selbstgewissheit verbunden ist, dass es eben nicht notwendig gut ist, so wie es ist. "Kontingenz" bedeutet hier, ständig (kontrolliert) **Zweifel** am Zustand der Gegenwart zu äußern, Zweifel an aktuell gültigen Normen und Werten. Gerade die Künste stellen scheinbare Selbstverständlichkeiten in Frage. Und gerade die Künste haben hierin eine wichtige Traditionslinie: "Als Kulturarbeit akzeptieren wir nur eine Arbeit, die uns diese Regeln (des jeweils "richtigen Verhaltens"; M. F.) vorführt und uns anschließend die Entscheidung überlässt, ob wir uns an sie halten wollen."(11) Daher die These:

IV. Kultur thematisiert Kontingenz. Insbesondere ist moderne Kultur eine institutionalisierte Form kontrollierten Selbstzweifels an der Richtigkeit unseres Handelns.

3. Die "neue" Kulturpädagogik: Ein Überblick

Was man heute im außerschulischen Bereich unter Kulturpädagogik in Theorie und Praxis versteht, hat seine Wurzeln im München der frühen siebziger Jahre(12). Natürlich gibt es etwa im Kontext der "musischen" Bildung seit dem Ende des 19. Jahrhunderts nicht bloß die traditionellen künstlerischen Schulfächer, sondern auch eine starke Betonung von Musik, Spiel und Tanz in der außerschulischen Jugendarbeit. Doch findet in der genannten Zeit ein vielfältiger Paradigmenwechsel statt(13): Es geht nunmehr explizit um **andere Formen von Pädagogik**, es wird das Kind oder der Jugendliche in den Mittelpunkt gestellt gerade bei Fragen der Gestaltung der Städte. Es geht um die individuelle Seite der pädagogischen Praxis, also um ästhetische Erfahrung der Subjekte und gerade nicht um die Vermittlung eines Kunstkanons(14). Und das Ästhetische an der Erfahrung ist nicht notwendig das Künstlerische, sondern es sind vielfältige Erfahrungen und Wahrnehmungen in sozialen und auch politischen Prozessen, die im Vordergrund stehen. Kunstorientierte Arbeitsformen sind zwar möglich, aber in der Regel eingebettet in spielerische Erkundungen der Stadt, in kindgerechte Inszenierungen von Milieus. Bezogen auf die Geschichte der Ästhetik geht es hier um das Verständnis von Ästhetik als Theorie sinnlicher Wahrnehmung, so wie sie (u. a.) bei Baumgarten entwickelt wurde(15).

Man kann sogar die These formulieren, dass in dieser neuen kulturpädagogischen Traditionslinie das Künstlerisch-Ästhetische erst im Laufe der Jahre wieder erobert werden musste. Allerdings reicht bereits das Wahrnehmungskonzept als Grundlagenkonzept weit. Denn die Schulung der Sinne, die Anthropologie des Körpers bzw. Leibes schließt eine Sensibilisierung für das Unsichtbare, Unhörbare, für das Verborgene, Versteckte mit ein(17). **Kulturarbeit als Arbeit an der Wahrnehmung** kann die Aufmerksamkeit auf Vielfalt und Pluralität der Kulturen lenken, auf die unterschiedlichen Möglichkeiten eines "guten Lebens"(18). Eine künstlerisch geformte Wahrnehmung nutzt zudem das Potential der "anschauenden Reflexion" der künstlerischen Gestal-

tung(19), nutzt die spezifischen Möglichkeiten der Verdichtung und Expressivität. Dies ist inzwischen auch anerkannter Ansatz der Kulturpädagogik: Die Pluralität unterschiedlicher Verständnisweisen der Wahrnehmung und des Sinnlichen schlechthin, die spielerische Eroberung öffentlicher Räume ebenso zu akzeptieren wie die künstlerischen Arbeitsformen im engeren Sinne und dabei rezeptive und produktive Zugangsweisen, offene Projekte und verbindlichere Kursformen als gleichermaßen legitime Arbeitsformen anzuerkennen(20). Die Praxis, die sich auf der Basis dieser Selbstverständnisse entwickelt hat, ist vielfältig und heterogen(21):

- Kulturpädagogik findet zunächst einmal in der Schule statt, im Musik- und Literaturunterricht, in der Kunsterziehung, im Darstellenden Spiel und im Tanz (in den Bundesländern, in denen es diese Unterrichtsfächer gibt). Aus meiner Sicht ist es wenig problematisch, eine entsprechend verstandene Textgestaltung und Geografie bzw. einen entsprechend verstandenen Sport als eine Form von "Kulturarbeit" zu verstehen, sofern diese Fächer sich auf die Leitlinien "Arbeit an den Sinnen" und die Anthropologie des Körpers einlassen.
- Kulturpädagogik findet aber auch außerhalb der Schule, und dort an unterschiedlichsten Orten statt: Kunst- und Kultureinrichtungen, Jugend- und Sozialeinrichtungen, spezialisierte kulturpädagogische Einrichtungen wie Jugendkunst- und Musikschulen, Medienwerkstätten etc.
- Sie wird von Menschen unterschiedlichster Professionen organisiert und angeleitet.
- Sie findet im Kontext von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik statt.
- Der Professionalisierungsgrad ist in den verschiedenen Sparten und Arbeitsfeldern sehr unterschiedlich: Von festen anerkannten Berufsbildern bis zu Tätigkeitsinhalten, bei denen noch unsicher ist, ob daraus Berufsbilder werden.
- Ebenso unterschiedlich ist daher die Möglichkeit, sich in grundständigem Studium und/oder langfristigen Fortbildungen für eine solche Tätigkeit zu qualifizieren.

Auf der Ebene der Wissenschaft gibt es nur stellenweise Indizien dafür, dass diese

neue Kulturpädagogik ihren Ruf gegenüber der Kulturpädagogik der 20er Jahre als "Weltanschauungsvermittlung von oben" verändert hat und als lebendiges Praxis- (und weniger als lebendiges Theorie-)feld akzeptiert wird. So gibt es bislang auch erst einen einzigen Versuch einer Gesamtdarstellung(22) der (außerschulischen) Kulturpädagogik, der von der Theorie über Didaktik/Methodik, der Topographie des Handlungsraumes bis zur Frage der Professionalisierung und der politischen Rahmenbedingungen in dieses Feld mit theoretischem Anspruch einführt.

4. Zur Theorie der kulturellen Bildung als Kern der Kulturpädagogik

Im folgenden konzentriere ich mich darauf, Grundlinien einer Theorie der kulturellen Bildung zu skizzieren. Denn:

V. Die Theorie der kulturellen Bildung ist der Kern der Theorie der Kulturpädagogik.

Eine Theorie der Kulturpädagogik insgesamt wäre komplexer und anspruchsvoller, enthielte auch eine Darstellung und **Theoretisierung** des operativen und institutionellen Feldes. So gehörte etwa zu einer solchen umfassenden Theorie auch eine Theorie kulturpädagogischer Orte: der Schule, des Museums, des Theaters, der Musikschule etc., woran man erkennen kann, wie weit eine solche ambitionierte Theorie noch entfernt ist. Für die Entscheidung, die Perspektive der Bildung in den Mittelpunkt zu stellen und diese unter dem Begriff der **kulturellen** Bildung zu verhandeln, gibt es gute Gründe.

Es gibt zunächst **praktische-politische Gründe**. Seit den siebziger Jahren, als der Begriff der "kulturellen Bildung" nach und nach den traditionellen Begriff der "musischen Bildung" ersetzt hat, hat er sich in den drei relevanten Politikfeldern durchgesetzt:

- In der **Jugendpolitik** ist er schon seit langem in den Richtlinien wichtiger Förderprogramme und schließlich auch seit 1990 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als legitime Arbeitsform der Jugendarbeit eingeführt.
- In der **Kulturpolitik** werden seit 30 Jahren viele inhaltliche Impulse mit Hilfe dieses Begriffes gegeben. Ich erinnere

nur an die beiden "Konzeptionen Kulturelle Bildung" des Deutschen Kulturrates und an die Große Anfrage "Kulturelle Bildung" im Deutschen Bundestag (Drucksache 11/7670 vom 13. 8. 1990).

- In der **Bildungspolitik** auch und gerade in allgemeinbildenden Schulen nutzt man zunehmend diesen Begriff als Sammelbegriff für die verschiedenen künstlerischen Schulfächer. Ich erinnere nur an den jüngsten Förderschwerpunkt der Bund-Länder-Konferenz (BLK) "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter".(23)

Auch auf internationaler Ebene findet der Begriff der "Cultural education" inzwischen Anwendung und dies, obwohl im Englischen und im Französischen die Bedeutungen von Kultur/Culture/Culture ebenso komplex und uneindeutig sind wie Bildung/formation/education.(24)

Es gibt allerdings dies sei zugegeben auch gute Gründe, gegen diese sprachliche Form "kulturelle Bildung" zu sein. Nicht zuletzt auch deshalb, weil gerade in der deutschen Geschichte "Bildung" und "Kultur" nicht voneinander zu trennen sind(25), so dass es sich um eine eigenartige Verdoppelung desselben Sachverhaltes zu handeln scheint. Ich will dies hier nicht weiter verfolgen(26), sondern nur darauf hinweisen, dass zum einen durchaus begriffliche Alternativen (etwa "ästhetische Bildung") ebenfalls und meist weitgehend synonym verwendet werden, sich diese bei näherer Analyse aber ebenfalls nicht so eindeutig definieren lassen, wie es wünschenswert wäre: Das Ringen um eine **inhaltliche** Füllung der jeweils ausgewählten Worthülse müsste also in jedem Fall stattfinden.

Doch zunächst ein Hinweis auf **theoretische und konzeptionelle Gründe** dafür, vom Bildungsbegriff bei der kulturpädagogischen Theoriebildung auszugehen. Gerhard Schulze spricht in seiner Kultursoziologie(27) von der "Selbsterhaltungsmentalität" der großen Kunsteinrichtungen als wichtiger Handlungsrationalität in der Kulturpolitik (die immer wieder notwendige Reformen verhindert). Auch im Bereich der Kulturverbände und auch in wissenschaftlichen Kontexten drängen sich ebenfalls immer wieder institutionelle Fragen, Fragen des Strukturverlustes in den Vordergrund.

Der Mensch, um dessen Entwicklung, um dessen Bedürfnisse und Interessen es letztlich geht, tritt in diesen Diskursen oft genug in den Hintergrund. Daher spricht die UNESCO in letzter Zeit verstärkt davon, das "Subjekt im Mittelpunkt" sehen zu wollen. Und dies ist auch für mich der wichtigste Grund, von "Bildung" auszugehen. Denn immer noch ist die These richtig,

VI. dass "Bildung" die subjektive Seite von "Kultur" thematisiert (ebenso wie Kultur die objektive Seite von Bildung ist), man den notwendigen Blick auf das Ganze unter der Leitlinie "Bildung" daher aus der parteilichen Perspektive des Subjektes wirft. (28)

"Bildung" stellt dann nicht als erstes die Frage danach, was die Wirtschaft, die Politik oder die Gesellschaft an "Qualifikationen" von dem Einzelnen braucht, sondern sie fragt danach, was der Einzelne an Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen, Dispositionen braucht, um ein "Leben in aufrechtem Gang" (E. Bloch) zu führen. Es geht also um das handlungsfähige Subjekt, es geht um die Frage, wie die Partizipation des Einzelnen in Prozessen gesellschaftlicher Steuerung erhöht werden kann: Es geht um das je individuelle "Projekt des guten Lebens". Natürlich ist diese Perspektive kulturell nicht neutral. Man kann zeigen, wie stark die Idee eines handlungsfähigen Subjekts, das eigenverantwortlich und autonom sein Leben gestaltet, zur europäischen Kultur gehört (und auch entschieden protestantisch imprägniert ist)(29).

Allerdings muss bei aller kulturellen und historischen Relativierung dann darauf hingewiesen werden, dass diese Vorstellung individueller Subjektivität inzwischen insofern als "allgemein menschlich" anerkannt wird, als es genau dieses Menschenbild ist, das in internationalen Regelwerken (Menschenrechtskonvention, Kinderrechtskonvention etc.) fast von der gesamten Völkerfamilie akzeptiert wird.

VII. "Bildung" thematisiert daher den Anspruch aller Menschen auf "menschgemäßes" Leben in normativ anspruchsvoller Form.

Doch wie begründet ist diese Norm? Woher weiß man, was "menschgemäß" ist? An die-

ser Stelle stellt sich also die Frage nach der Begründung des Menschenbildes, das dem anvisierten ambitionierten Bildungsbegriff unterliegt. Da ich diese Frage als höchst legitim akzeptiere, ist für mich Bildungstheorie nur auf einem reflektierten anthropologischen Fundament zu formulieren. Dieses findet man in der These vom Menschen als einzigem kulturell verfassten Wesen. Mit **Helmut Plessner** und **Ernst Cassirer** befindet man sich so meine ich philosophisch und humanwissenschaftlich auf sicherem Boden(30). Ich will dies hier nicht ausführen, sondern nur auf zwei zentrale Erkenntnisse hinweisen:(31)

- Helmut Plessner arbeitet in seiner Anthropologie systematisch den Gedanken der "exzentrischen Positionalität" aus: Der Mensch tritt als einziges Lebewesen (fiktiv oder virtuell) neben sich, tritt aus der für Tiere selbstverständlichen Mitte seiner Lebenswelt heraus und kann daher sich und die Bedingungen seiner Existenz zum Gegenstand der Betrachtung machen. Die **Distanz** zu sich ist die Basis für ein **reflexives Verhältnis** zu sich. Damit bricht jede unhinterfragte Selbstverständlichkeit eines bloß instinktgelenkten Lebens weg, so dass er als zentrale Überlebensaufgabe hat, sein **Leben** bewusst **führen** zu müssen.
- Ernst Cassirer zeigt uns kompatibel mit diesem Plessnerschen Grundgedanken, dass der Mensch als "animal symbolicum" vielfältige Zugangsweisen zur Welt und zu sich entwickelt, die diese Distanz überbrücken: Sprache, Mythos, Religion, Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Politik. Jede dieser Formen hat das Ganze im Blick freilich auf je spezifische Weise. Keine dieser Formen ist verzichtbar weswegen es falsch ist, etwa Wissenschaft gegen Kunst auszuspielen(32), denn erst ihre Gesamtheit macht "Kultur" (i. S. von Cassirer) aus. Cassirer lehrt also, Kultur als Pluralitätsbegriff zu verstehen, wobei die notwendige Einheit jeweils im Subjekt vollzogen wird. Dies ist in einem allgemeineren Verständnis die zentrale "kulturelle" Bildungsaufgabe.

Erinnert man sich nun daran, dass eine gut begründete Konzeption von Bildung diese als "wechselseitige Verschränkung von Mensch und Welt versteht", als Herstellung

eines bewussten Verhältnisses des Subjekts zu sich, zu seiner natürlichen und sozialen Umwelt, zu seiner Vergangenheit und Zukunft, dann wird deutlich: Eine so verstandene Bildung verschärft lediglich die Konturen, die bereits die Anthropologie bei der Bestimmung von Menschsein lehrt.

VIII. Die zentrale (kultur-)pädagogische Aufgabe besteht darin, dem "Menschgemäßen" (i. S. von Plessner und Cassirer) zur Entwicklung zu verhelfen.(33)

Kulturelle Bildungsarbeit könnte dann als (angeleiteter) Entwicklungsprozess des Subjekts in jeder einzelnen symbolischen (=Kultur-)Form verstanden werden. Im engeren Sinne lässt sich jedoch auch eine Fokussierung auf einzelne symbolische Formen also etwa auf "Kunst" begründen. An dieser Stelle ist die Weite des Kulturbegriffs sogar hilfreich: Er verweist darauf, dass der Mensch vielfältige Zugangsweisen zur Welt hat, die alle notwendig und legitim sind. Dies schützt vor Allgemeinververtretungsansprüchen einzelner Disziplinen. Und es erzwingt geradezu, das **Spezifische** der eigenen Zugangsweise (also der Musik, des Theaters, der Bildenden Kunst) heraus zu arbeiten, also zu zeigen, **wie** die allgemeinen Kulturfunktionen(34) speziell im eigenen Fach realisiert werden. Dies bedeutet, dass sich eine Theorie der einzelnen Sparten und Arbeitsformen im Überschneidungsbereich einer Theorie des Subjekts/Anthropologie und einer Theorie des "Gegenstandes" (Theater, Musik, Bildende Kunst etc.) sicherlich auch unter Berücksichtigung der Logik von Vermittlungsprozessen entwickeln lassen müsste. Auf der Basis dieser an anderer Stelle umfassend dargestellten Überlegungen kann man folgende **Definition** begründen:

IX. Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die mit den spezifischen kulturpädagogischen Arbeitsformen (des Theaters, der Musik, des Tanzes etc.) entwickelt wird.

Unter den oben erwähnten "Kulturfunktionen" verstehe ich Prozesse, die notwendig in einem Gemeinwesen stattfinden müssen, da es ein Mindestmaß an Kohärenz

quasi als "sozialen Kitt" benötigt. Es handelt sich dabei v. a. um die Möglichkeiten, Bilder von sich zu entwickeln, Gemeinschaftserfahrungen zu symbolisieren, über Medien zu verfügen, die einen Diskurs über Vorstellungen des guten Lebens gestatten, die die Geschichtlichkeit der individuellen und sozialen Existenz erfassen. Man muss nur eine grobe Überprüfung am Beispiel einer beliebigen Wissenschaft, Kunstform oder Religion machen, um zu sehen, dass in der Tat all diese "Kulturmächte" auf je unterschiedliche Weise derartige Kulturfunktionen erfüllen oder zumindest: Es zu tun beanspruchen. Im Hinblick auf Bildung kann ich daher formulieren:

X. Bildung oben bereits eingeführt als subjektive Seite der Kultur kann im Hinblick auf Kulturfunktionen als Fähigkeit verstanden werden, je individuell an diesen Kulturfunktionen zu partizipieren. Kulturfunktionen sind also aus der Sicht des Individuums Bildungsfunktionen.

5. Neue Entwicklungen in der Kulturpädagogik

Abschließend will ich auf einige neuere Entwicklungen hinweisen.

1. Als erstes weise ich auf unser großes Modellprojekt "Lebenskunst" hin(36). "Lebenskunst" hatte u. a. die Bedeutung, die ich eingangs angesprochen habe: Die pädagogischen Prozesse auch die Prozesse der Lebensbewältigung aus der Perspektive des Subjekts zu betrachten. Es ist der Einzelne, der natürlich im sozialen Zusammenhang sein Leben führen und gestalten muss. Eine wichtige Konsequenz haben die praktischen Projekte, die wir im Rahmen dieses Modellprojekts gefördert haben, erbracht: Es ergibt sich eine Neubestimmung der Rolle der pädagogischen Anleitung. Auch in der außerschulischen Kulturpädagogik sind die Projekte zu oft lehrerorientiert. Dies scheint auch der Theaterpädagogik nicht ganz fremd zu sein, wenn ich mich an die Diskussionen über die Rolle des Spielleiters erinnere. Die Perspektive der "Lebenskunst" kann hier zu einer kritischen Selbstbe-

sinnung der "Profis" führen auch als Teil ihrer pädagogischen Professionalität.

2. Eine zweite interessante Entwicklung bahnt sich möglicherweise in der beruflichen Bildung an. Dort stellt man (erneut) fest, dass es angesichts eines schnellen Wandels in der Wirtschaft immer weniger möglich ist, die berufliche Bildung an jeweils vorhandenen Anforderungsprofilen zu orientieren. Denn nach Abschluss der Berufsausbildung sind diese Qualifikationen schon wieder veraltet. Daher erprobt man nunmehr das Konzept der "Kompetenz", das sich zwar auch auf zu entwickelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen bezieht, diese jedoch nicht aus externen Anforderungsprofilen ableitet, sondern, vom Subjekt aus! auf Stärken des Einzelnen bezieht. Ein solcher Ansatz ist für die Kulturpädagogik kompatibel, so dass sich hier neue Kooperationsformen von kultureller und beruflicher Bildungsarbeit ergeben könnten.

3. Mit diesem möglichen Paradigmenwechsel könnte ein neues Verständnis des "Lernens" einhergehen(37). Gerade der Lernbegriff wird immer noch von einem Verständnis einer eng lehrplanbezogenen und lehrerzentrierten Instruktion geprägt. Lernen aus der Sicht des Subjekts und seiner Entwicklung zu betrachten heißt dagegen: systematisch Situationen herzustellen, in denen der Einzelne oder die Gruppe ihre Stärken entfalten können. Lernen, das weiß man seit langem, registriert es in der Bildungspolitik allerdings erst seit kürzerer Zeit, geschieht nur zu einem kleinen Teil in formalen Lernsituationen: Man schätzt, dass etwa 70-80% dessen, was der Mensch kann und können muss, aus **informellen** und non-formalen Lernprozessen entsteht. Ein neues Projekt der BKJ will daher kulturpädagogische Lernprozesse auch als solche deutlicher kenntlich machen, so dass auch hier Bestätigungen von Lernerfolgen ("Zertifikate") möglich sind.

4. Die setzt allerdings voraus, dass wir uns erneut mit den Methoden der Erfassung von Bildungswirkungen beschäftigen müssen. Mir scheint, dass quer durch alle kulturpädagogischen Arbeitsfelder hierbei ein erheblicher

Mangel besteht, so dass wir insbesondere mit einem Schwerpunkt bei qualitativen Methoden in den nächsten Jahren diese Form einer **pädagogischen** Wirkungsforschung verstärken wollen und müssen.(38)

6. Zusammenfassung in drei Thesen

Ich halte vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen die Leitformel "Kulturelle Bildung" für hilfreich bei der Suche nach einem konzeptionellen Dach des Fachbereichs:

1. "Kulturelle Bildung" ist in mehrfacher Hinsicht eine kognitive Herausforderung für die beteiligten Institute:

- Es ist eine ständige Reflexionsaufgabe, das Ganze (des Kulturellen) in den Blick zu nehmen und das Spezifische der eigenen Arbeit zu präzisieren. Was heißt etwa "Wahrnehmungsfähigkeit" in der Musik, in der Bildenden Kunst, im Sport? Wo sind Unterschiede oder Gemeinsamkeiten im Umgang mit dem Körper/Leib? Was leistet Musik (Kunst, Sport etc.), was die anderen Tätigkeitsformen nicht leisten?
- Auf welche Weise erfüllen die verschiedenen Arbeitsgebiete die angeführte Kulturfunktionen und wie realisieren diese sich individuell als "Bildung"?
- Der explizite Bezug auf Kultur bringt die fast nicht zu bewältigende semantische Weite und die Fülle unterschiedlicher theoretischer Aneignungsweisen mit sich und erzwingt auf diese Weise die notwendige Präzisierung der eigenen Begrifflichkeit.

2. Ein gemeinsames Dach steigert die Identifikation und die Identität. Diese Grundidee von Troeltsch und Kollegen war nicht falsch. Ihre Realisierung mit einem eindimensionalen Kulturkonzept war das Problem.

3. Zum Schluss ein pragmatisches Argument: Natürlich ist der Kampf um Begriffe immer auch ein politischer Kampf um Mehrheiten, um Akzeptanz, um Legitimation. Die oben skizzierte, inzwischen relativ große Akzeptanz des Konzeptes der kulturellen Bildung kommt den fachspezifischen Legitimationsbemühungen stark entgegen.

Literatur

- Baecker, D.: Wozu Kultur? Berlin: Kadmos 2000.
- Baer, U. u.a.: Lernziel Lebenskunst. Spiele - Projekte - Interviews. Seelze: Kallmeyer 1997.
- Belgrad, J./Niesyto, H. (Hg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001.
- Bollenbeck, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. München: Insel 1994.
- Breyvogel, W. (Hg.): Stadt, Jugendkulturen und Kriminalität. Bonn: Dietz 1998.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Ästhetik in der kulturellen Bildung. Aufwachsen zwischen Kunst und Kommerz. Remscheid 1997.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Zur Wirksamkeit eines Programms des Kinder- und Jugendplan des Bundes. Remscheid 1997.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven. Remscheid: BKJ 1999.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid: Schriftenreihe der BKJ 2000.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung: Lernziel Lebenskunst - Ergebnisse (Arbeitstitel) Remscheid 2001 (i. E.).
- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt/M.: Fischer 1990 (Original: 1944).
- Fisch, J.: Zivilisation/Kultur. In: Brunner, O. u. a. (Hg.): Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache. Bd. 7. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.
- Fuchs, M./Liebald, Chr. (Hg.): Wozu Kulturarbeit? Wirkungen von Kunst und Kulturpolitik und ihre Evaluierung. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Remscheid: BKJ 1995.
- Fuchs, M.: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung. Remscheid: BKJ 2000
- Fuchs, M.: Didaktische Prinzipien - Geschichte und Logik. Köln: Pahl-Rugenstein 1984.
- Fuchs, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im 18. Jh. Weinheim/Basel: Beltz 1984.
- Fuchs, M.: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ). Remscheid: BKJ 1994.
- Fuchs, M.: Kultur Macht Politik. Studien zur Bildung und Kultur der Moderne. Remscheid: BKJ 1998.
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Historische und systematische Studien zu ihrer Genese. Leverkusen: Leske und Budrich 2001.
- Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW. Düsseldorf 1994.
- Kirchhoff-Hund, B.: Rollenbegriff und Interaktionsanalyse. Soziale Grundlagen und ideologischer Gehalt. Köln: PRV 1978.
- Kolfhaus, St.: Von der musischen zur soziokulturellen Bildung - Entwicklungen, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Köln/Wien: Böhlau 1986.
- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Leverkusen. Leske und Budrich 1997.
- Meyer, Th.: Die Inszenierung des Scheins. Essay-Montage. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992.
- Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. (President: J. Perez de Cuellar). Paris 1995
- Pazzini, K.-J./Enders, /Fuchs, M.: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bonn: BLK 1999.
- Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter 1965.
- Plessner, H.: Gesammelte Schriften, Bd. VIII: *Conditio humana*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983.
- Plessner, H.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Frankfurt/M.: S. Fischer 1970.
- Schulz, W. K.: Untersuchungen zur Kulturtheorie Theodor Litts. Neue Zugänge zu seinem Werk. Weinheim: DSV 1990.
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M.: Campus 1992.
- Seel, M.: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- Steenblock, V.: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink 1999.
- Sting, W.: Wildwuchs und Vielfalt. Kulturpädagogische Arbeit in Metropolen. Texte zur Kulturpolitik. Band 4. Essen: Klartext 1993.
- Thurn, H. P.: Kulturbegründer und Weltzerstörer. Der Mensch im Zwiespalt seiner Möglichkeiten. Stuttgart: Metzler 1990.
- Treptow, R.: Bewegung als Erlebnis und Gestaltung. Zum Wandel jugendlicher Selbstbehauptung und Prinzipien moderner Jugendkulturarbeit. Weinheim/München: Juventa 1993
- Troeltsch, E.: Gesammelte Schriften. Bd. 1.: Die Soziallehren der christlichen Gruppen und Kirchen (1922). Bd. 3: Der Historismus und seine Probleme (1922). Bd. 4: Aufsätze zur Geistesgeschichte und Religionssoziologie (1925). Aalen: Scienta 1965/1961/1966.
- Weber, M.: Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus. Textanalyse von 1904/05 mit Zusätzen der zweiten Fassung von 1920. Bodenstein: Athenäum etc. 1993.
- Welsch, W.: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam 1990.
- Wulf, Chr. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz 1997.

Zacharias, W.: Entwicklung didaktischer Strukturen in der Kulturpädagogik am Beispiel der Pädagogischen Aktion. Diss. phil. Univ. Hamburg 1993.

Zacharias, W.: Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Leverkusen: Leske und Budrich 2001.

Anmerkungen

(1) Ich tue dies vor dem Hintergrund meiner eigenen Praxis: nämlich der Tätigkeit in der Akademie Remscheid (als Bundsakademie für die Qualifizierung in allen Bereichen der Kultur- und Medienarbeit) und der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, als Spitzenverband aller Jugendkulturverbände. In beiden Arbeitskontexten war es nötig, die Heterogenität der Fächer zu respektieren und trotzdem ein gemeinsames Band zu finden.

(2) Es handelt sich zum einen um die Entwicklung einer "Logik didaktischer Prinzipien" (Fuchs 1984 Prinzipien), zum anderen um die historische Rekonstruktion des Scheiterns eines zunächst überaus erfolgreiche Pädagogikprogramms (Fuchs 1984 Trapp).

(3) Insgesamt lassen sich vier Begründungsweisen unterscheiden; vgl. Fuchs 1984, S. 91ff.

(4) Dies ist ein klassisches Problem systemtheoretischer Gesellschaftsanalysen. Für die Pädagogik siehe Luhmann/Schorr 1979. Luhmann nennt solche Leifformeln "Kontengenzformeln" (ebd., S. 58ff).

(5) Ich erinnere an die gesellschaftlichen Funktionen der Legitimation, Selektion, Allokation und Qualifikation, die das Erziehungssystem zu erfüllen hat.

(6) Vgl. Schulz 1990. Siehe auch die kurze Darstellung in Fuchs 2000, S. 68ff.

(7) Vgl. Troeltsch 1922. Siehe auch die von F. W. Graf u. a. herausgegebenen Troeltsch-Studien mit interessanten Beiträgen zur Aktualität dieses bedeutenden Gelehrten.

(8) Weber 1993. Wie stark gerade die erziehungswissenschaftliche Fachsprache (und Denkweise) protestantisch imprägniert ist, kann man in Fuchs 2000, S. 13ff. nachlesen.

(9) Our Creative Diversity, 1995.

(10) Fuchs 1999.

(11) Baecker 2000.

(12) Vgl. Fuchs 1994 und Zacharias 2001. Einen Überblick über Strukturen und Inhalte gibt exemplarisch der Bericht Kinder- und Jugendkulturarbeit NRW, 1994.

(13) Vgl. Kolfhaus 1986. Siehe auch Treptow 1993.

(14) Zacharias 1993; vgl. auch Sting 1993.

(15) In dieser Traditionslinie steht bis heute das wichtige kulturpädagogische Lernziel der Wahrnehmungsfähigkeit. Zu einer aktuellen Fassung dieses Konzeptes quasi als Brücke zwischen Ethik und Ästhetik siehe Seel 1996, S. 258 f.

(16) Hierzu findet sich im integrierten Handlungskonzept der LHS München zur Kinder- und Jugendkulturarbeit eine Fülle an konzeptionellen Überlegungen.

(17) Es liegt auf der Hand, dass man hierzu in der Phänomenologie, speziell bei Merleau-Ponty, fündig wird. Ich selber beziehe mich stark auf Plessner 1965, 1970 und 1983.

(18) So auch Welsch 1990. Siehe meinen Beitrag "Das gute, gelungene und glückliche Leben" in Baer 1997.

(19) Bei diesem Konzept orientiere ich mich an der Kunstphilosophie von Hans Heinz Holz 1990 (die sich allerdings stark auf bildende Kunst bezieht).

(20) Hierzu vorbildlich das Münchener Konzept "Kinder- und Jugendkulturarbeit".

(21) Fuchs 1994, BKJ 1998

(22) Fuchs 1994. Siehe zukünftig auch Zacharias 2001 (i.E.).

(23) Pazzini u. a. 1999. Siehe auch die bildungs- und kulturpolitischen Stellungnahmen der BKJ (www.bkj.de) und des Deutschen Kulturrates (www.kulturrat.de).

(24) Siehe Fisch 1992. Siehe auch meinen Beitrag "Kulturelle Bildung im internationalen Kontext" unter www.bkj.de.

(25) Bollenbeck 1994.

(26) Ein Vorschlag findet sich in Fuchs 1994, S. 35ff.

(27) Schulze 1992.

(28) Vgl. Fuchs 2000.

(29) Fuchs 2001.

(30) Cassirer 1990, Plessner 1983.

(31) Fuchs 1999.

(32) Ebenso wie es falsch ist, beim Menschen selbst das Kognitive und Emotionale gegeneinander auszuspielen. Für eine umfassende kulturpädagogische Nutzung der Philosophie Cassirers siehe Belgrad/Niesyto 2001.

(33) Die Tatsache, dass zu dem menschengemäßen auch zerstörerisches Potential gehören kann (vgl. Thurn 1990), zeigt, dass eine bewusste politische und pädagogische Gestaltung notwendig ist.

(34) Siehe hierzu Fuchs 1998, S. 152ff.

(35) Mit dem Ziel einer Rehabilitation der Geisteswissenschaften entwickelt Steenblock 1999 seine "Theorie der kulturellen Bildung".

(36) BKJ 1999, 2000 und 2001.

(37) Fuchs 2000, S. 88ff.

(38) Ein erster, bereits älterer Überblick findet sich in Fuchs/Liebold 1995.