Max Fuchs 22.10.22

Kultur und kulturelle Bildung – begriffliche Annäherungen

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Ästhetisch-kulturelle Bildung in Schule und Lehrer\*innenbildung – Einblicke in theoretische Grundlagen, Projekte und Institutionen“ an der Universität Bielefeld am 20.10.2022

1. Vorbemerkung

Bei Überlegungen zu dem Thema dieses Vortrags ist es angemessen, mit einem Zitat einer anerkannten Größe aus der Kulturgeschichte zu beginnen. Infrage kämen etwa Schiller oder Goethe, Goethe etwa mit seiner Aussage, dass Bildung als „Adelsschlag des Bürgertums“ zu begreifen sei. Ich wähle jedoch hier einen anderen Autor, den Altphilologen Manfred Fuhrmann von der Universität Konstanz:

„‘Bildung’ und ’Kultur’ sind zerredete, missbrauchte, geschundene Wörter. Vielleicht täte es ihnen gut, wenn sie eine Zeit lang geschont würden.“

Diese Beobachtung hält allerdings Manfred Fuhrmann nicht davon ab, selbst um die Jahrtausendwende in kurzer Zeit zwei Bücher zu dem Thema Bildung und Kultur zu veröffentlichen. Die Begründung gibt er sofort im Anschluss an das obige Zitat an:

„Andererseits ist das, was sie bezeichnen oder einmal bezeichnet haben, wichtig. Sie sind es wert, dass man sich über sie verständigt.“ (Fuhrmann 1999, 5)

Zur gleichen Zeit, als das erste der beiden Bücher von Manfred Fuhrmann über Bildung erschien, veröffentlichte der Hamburger Anglist Dietrich Schwanitz ebenfalls ein Buch über Bildung mit dem Titel „Bildung, alles was man wissen muss“ (1999). Während der eine Autor Altphilologe war, war der zweite Autor ein Anglist, der allerdings seine Stelle an der Universität aufgegeben hatte. Denn inzwischen hatte er Erfolg als Romanschriftsteller (zum Beispiel „Campus“).

Alle drei Publikationen sind zunächst einmal positiv zu bewerten, denn sie lassen sich auf ein Thema ein, das immer schon umstritten war und das daher viele Erziehungswissenschaftler\*innen umgangen haben, nämlich das Thema der Bildungsinhalte, der Gegenstände, mit denen sich eine Bildungstheorie befassen müsste, einem entsprechenden „Bildungskanon“.

Beide Autoren haben gemeinsam, dass sie keine Erziehungswissenschaftler sind. Gemeinsam ist beiden Autoren auch, dass sie hart von Erziehungswissenschaftlern (etwa von Jürgen Oelkers in der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, Mai/Juni 2000) kritisiert wurden. Diese Kritik war in großen Teilen berechtigt, unter anderem auch deshalb, weil man den begründeten Verdacht haben konnte, dass es gar nicht genuin um das pädagogische Anliegen der Persönlichkeitsentwicklung ging. Bei Manfred Fuhrmann spürt man eine nostalgische Melancholie, dass das humanistische Gymnasium, das er selbst in Detmold noch besucht hatte, in der aktuellen Bildungslandschaft an Relevanz verlor. Insbesondere betraf das unmittelbar das Arbeitsgebiet von Fuhrmann als Latinist. Bei Schwanitz konnte man vermuten, dass seine spürbare Lust an einem saloppen Umgang mit Kulturgrößen und ihren Werken als eine PR-Maßnahme für seine weiteren Aktivitäten als Schriftsteller verstanden werden konnte. Manfred Fuhrmann benutzte dagegen das Konzept der Bildung zur Legitimierung seines eigenen Faches. Der Hintergrund war der Beginn des Bolognaprozesses 1999, der unter anderem dazu geführt hat, bestimmte universitäre Fachgebiete als „Orchideenfächer“ zu betrachten, die man im Zuge notwendiger Sparerfordernisse und einer gewollten Konzentration auf solche Fächer, die man für die Wirtschaft als nützlicher empfand, streichen konnte.

In eine ähnliche legitimatorische Richtung geht ein weiteres gehaltvolles Buch, das den im Kontext dieser Ringvorlesung relevanten Titel trägt „Theorie der kulturellen Bildung“ des Bochumer Philosophen Volker Steenblock (1999). Das Buch ist inhaltlich interessant, hat allerdings wenig mit dem Praxisfeld der kulturellen Bildung zu tun, so wie es sich nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland entwickelt hat. Es geht vielmehr – und dies formuliert der Autor auch offen – um ein Plädoyer für die Aufrechterhaltung kulturwissenschaftlicher Fächer.

Mit diesen Hinweisen wird bereits deutlich, dass die Begriffe der Bildung und der Kultur auch für Zwecke verwendet werden können, die zunächst einmal nichts mit der Entwicklung der Persönlichkeit der Menschen zu tun haben. Manfred Fuhrmann hat daher recht mit seiner Forderung, sich um eine Klärung der Begriffe zu bemühen. Beide Begriffe sind äußerst beliebt, sie werden in vielen Gesellschaftsbereichen und von vielen Personen benutzt, wobei sie allerdings sehr unterschiedlich verstanden werden. Damit ist die Disziplin der Diskursanalyse angesprochen, die sich genau mit dieser Frage befasst: wer nämlich zu welchen Zwecken und mit welchen Gründen Begriffe in einer jeweils spezifischen Verständnisweise verwendet.

Ein prominentes und gelungenes Beispiel einer solchen Diskursanalyse im Kontext der beiden Begriffe, die hier im Mittelpunkt stehen, bietet der Literaturwissenschaftler und Germanist Georg Bollenbeck in seinem Buch „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ (1994). Es geht um den „semantischen Sonderweg“ Deutschlands im 19. Jahrhundert, also um die politische Rolle, die unterschiedliche Deutungen beider Begriffe gespielt haben.

Damit sind bereits vier Fachwissenschaftler genannt, die sich aus unterschiedlichsten Disziplinen und mit verschiedenen Interessenslagen mit den beiden Begriffen befassen. Dieses Spektrum will ich anhand einiger Hinweise auf meine eigene Biografie erweitern. Auch dieser biografische Zugang hat eine systematische Bedeutung, denn der Umgang mit Bildungsbiografien wird in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft immer bedeutsamer. Insbesondere hat der Magdeburger Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki vorgeschlagen, den bildungsbiografischen Zugang als methodische Brücke zu verwenden, die immer noch im Streit liegenden beiden Ausrichtungen einer Bildungsphilosophie und einer empirischen Bildungsforschung miteinander zu versöhnen.

Ich selbst habe von 1954-1963 die Volksschule besucht und im Anschluss daran eine Lehre als Fernmeldetechniker bei der (damaligen) Deutschen Bundespost absolviert. Daraus stammt ein positives Verhältnis zur Technik, was sich heute darin auswirkt, dass ich Technik als Kultur und technische Bildung als kulturelle Bildung verstehe (vergleiche Fuchs 2019). Anschließend habe ich das Abitur am Abendgymnasium in Saarbrücken gemacht. Damit kommen zwei weitere Disziplinen ins Spiel, die sich mit Bildung befassen, zum einen die Bildungspolitik, die seinerzeit das Abendgymnasium deshalb eingerichtet hat, um bislang nicht benutzte Begabungspotenziale in der Bevölkerung zu erschließen. Notwendig wurde dies – und hier kommt die Bildungssoziologie ins Spiel – deshalb, weil das damalige (und in Teilen noch heutige) Bildungssystem die Bildungschancen ungleich verteilt. So ist damals der Besuch eines Gymnasiums für Menschen aus einfachen Verhältnissen auch deshalb unmöglich gewesen, weil ein solcher Besuch mit erheblichen Kosten verbunden war.

Im Anschluss habe ich Mathematik bis zum Diplom studiert und war insgesamt zehn Jahre lang als Mathematiklehrer tätig. Im Hinblick auf mein Verständnis kultureller Bildung hat sich daraus ein positives Verhältnis zu Mathematik und Naturwissenschaften entwickelt. Ich war allerdings unzufrieden mit der Darstellung der Mathematik in den üblichen Lehrbüchern, weil dort Mathematik so dargestellt wurde, als ob sie als fertiger und erratischer Block vom Himmel gefallen wäre. Mein Anliegen war dagegen, die Entwicklung der Mathematik in den jeweiligen politischen und weltanschaulichen Kämpfen ihrer Zeit darzustellen, Mathematik also als Kulturwissenschaft zu verstehen.

Das anschließende Studium der Erziehungswissenschaft habe ich mit einer Dissertation im Rahmen der historischen Bildungsforschung, nämlich über den ersten Professor, der sich ausschließlich mit Pädagogik befasst hat, mit Ernst Christian Trapp, abgeschlossen (1984). Mit kultureller Bildung hat dies insofern zu tun, als ich auch historische Bildung zur kulturellen Bildung zähle, weil es nämlich notwendig ist, ein bewusstes Verhältnis zu historischen Prozessen zu entwickeln.

Im Anschluss daran war ich 30 Jahre lang im Bereich der außerschulischen Pädagogik tätig. Im Hinblick auf das Bildungsthema ist dies insofern relevant, als auch hierbei der Jahrtausendwechsel eine wichtige Rolle spielte. Es ist die Zeit, in der die erste PISA-Studie veröffentlicht wurde. Eine politische Konsequenz aus den enttäuschenden Ergebnissen war die Forderung nach einer Ganztagsschule, denn neben Österreich hatte Deutschland als einziges Land der Welt noch eine Halbtagsschule.

Dies löste sofort in der außerschulischen Jugendarbeit größte Sorgen aus, denn eine Konsequenz aus dem Halbtags-Schulsystem war die Entwicklung einer guten außerschulischen Infrastruktur (Jugendeinrichtungen, Musikschulen, Jugendkunstschulen etc.). Mit einer Ganztagsschule, so die Sorge, hätten die Heranwachsenden am Nachmittag überhaupt keine Zeit mehr, diese Einrichtungen und Angebote zu nutzen.

Eine Idee, dieser Entwicklung zu begegnen, bestand darin, die Angebote in diesem Bereich auch als Bildungsangebote zu verstehen, also Orte der Jugendhilfe auch als Bildungsorte zu definieren. Einerseits war dieser Ansatz neu, weil „Bildung“ sehr stark schulisch besetzt war und in den Debatten der Jugendarbeit bis dahin keine besondere Rolle spielte. Andererseits ist dies verwunderlich, denn in § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ist von der Entwicklung einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit die Rede und kann daher als Bildungs-Paragraf verstanden werden. Das Bundesjugendkuratorium, das jugendpolitische Beratungsgremium der Bundesregierung (auf der Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes) formulierte in der Folgezeit eine Reihe von Denkschriften in diesem Sinne, die insbesondere in den „Leipziger Thesen“ komprimiert zusammengefasst wurden: Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht (siehe Münchmeier 2002).

Damit wird auf zwei Sachverhalte aufmerksam gemacht: Die Schule ist nicht der einzige Bildungsort und trägt daher auch nicht die alleinige Verantwortung für die Entwicklung der Persönlichkeit. Zum anderen muss die Schule insgesamt nicht bloß als lernende Organisation, so wie man dies aus der herkömmlichen Schulentwicklungstheorie kennt, gesehen werden: Die Schule insgesamt ist auch eine lehrende Organisation. D.h., dass das Gebäude, die soziale und kulturelle Atmosphäre, die Möglichkeit, unterschiedlichsten Menschen zu begegnen, in ihrer bildenden Wirkung zu verstehen ist.

Ein Beleg für diese These liefert der Umgang mit der Schule im Rahmen der Coronapolitik. Es häufen sich heute die Studien, die zeigen, welch verheerende Folgen die Schließung der Schulen für die Heranwachsenden hatte. So spricht man von Lernrückständen im Umfang von ein bis zwei Schuljahren, Studien zeigen zudem erhebliche gesundheitliche Probleme aufgrund einer falschen Ernährung und des Bewegungsmangels und nicht zuletzt gibt es noch nicht absehbare psychologische Folgen der erzwungenen Isolation. Zudem verstärkte die Schulschließung die sozialen Unterschiede. Die gerade in der ersten Zeit praktizierte Corona-Politik der Schließungen kann also auch als schlechtest mögliche Bildungspolitik verstanden werden.

Ein weiteres Konzept aus dem Arbeitskontext des Bundesjugendkuratoriums ist der Vorschlag, dem Bildungsbegriff den Begriff der Lebenskompetenz zur Seite zu stellen. Damit sollte daran erinnert werden, dass „Bildung“ weder Besitz noch ein über dem Alltag schwebendes Abstraktum ist, sondern dass sie sich in der Bewältigung und Gestaltung des Alltags der Menschen zeigen muss. Auch dies war im Grundsatz nicht neu. So sprach bereits Max Weber, einer der Begründer einer wissenschaftlichen Soziologie, von einer „methodischen Lebensführung“. Der Tübinger Sozialpädagoge Hans Thiersch sprach davon, dass Jugendarbeit dazu diene, Jugendlichen bei der Bewältigung ihres Lebens zu helfen. Auch die historische Forschung verwendet den Begriff der Lebensführung. So hat der Bielefelder Historiker Reinhard Koselleck in den späten 1980 er Jahren ein Forschungsprojekt zu der Entwicklung und der Rolle des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert geleitet. Er selbst hat den zweiten Band der Ergebnisdokumentation (Koselleck 1990) herausgegeben, der sich mit Bildungsgütern befasste. In seiner gehaltvollen Einleitung (Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung“) zeigt er, dass „Bildung“ am Ende des 18. Jahrhunderts bedeutete, „die Aufklärung in die eigene Hand zu nehmen“, wobei Aufklärung „ein gleichsam anthropologisch ableitbarer Auftrag vernunftgemäßer Selbstbestimmung mit ethisch, sozial oder politisch einzulösender Normen“ ist (19; zur Lebensführung siehe Band drei dieser Reihe Lepsius 1992).

2. „Bildung“ und „Kultur“ – weitere Irritationen und Verwirrungen

„Bildung“

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) war als Philosoph und Pädagoge Inhaber des Lehrstuhls von Kant in Königsberg. Sein Ziel bestand darin, die immer noch als Kunstlehre verstandene Pädagogik nunmehr als Wissenschaft begreifbar zu machen. Zu einer Wissenschaft, so Herbart, gehören aber Begriffe, die nur ihr gehören, nämlich „einheimische Begriffe“. Man kann also fragen, welches denn einheimische Begriffe einer als Wissenschaft verstandenen Pädagogik sind. Sicherlich kämen hierfür mindestens drei Kandidaten infrage: Lernen, Erziehung und Bildung.

Im Hinblick auf Lernen gibt es das Problem, dass sehr lange die Psychologie die Deutungshoheit hatte. Erst in den letzten Jahren sprach spricht man von pädagogischen Theorien des Lernens (vgl. Göhlich u. a. 2007). Auch bei der Debatte über Erziehung sind es nicht bloß Pädagog\*innen, die sich zu Wort melden, sondern lange Zeit haben Mediziner die verbreiteten Ratgeber zur Erziehung geschrieben. Heute mischen sich mit Petra Gerster auch Fernsehmoderatorinnen in diese Debatte ein.

Es bleibt also die Bildung. Ich wähle als ein Beispiel eine jüngst erschienene Einführung in Bildungstheorien von Markus Rieger-Ladich (2020). Markus Rieger-Ladich hat eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen und ist ausgewiesener Bildungstheoretiker. Interessant ist die Liste der Bildungstheoretiker\*innen, die er in seiner Einführung vorstellt. Die Überraschung dürfte groß sein, denn es gibt nur einen einzigen Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker in dieser Liste, nämlich den Darmstädter Professor Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974). Ansonsten werden vorgestellt: Platon, Dewey und Adorno aus der Philosophie, aus der Soziologie kommt Pierre Bourdieu, als postcoloniale Autorin wird Gayatri Chakravorty Spivak genannt und es werden die Poststrukturalisten Michel Foucault und Judith Butler referiert.

Natürlich tauchen auch Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher auf, sodass man sagen könnte, dass es immerhin drei Vertreter der Erziehungswissenschaft sind. Natürlich hat etwa Friedrich Schleiermacher über Pädagogik geschrieben, er hat auch Platon ins Deutsche übersetzt, im Hauptberuf war er jedoch Pfarrer, Hofprediger und Theologe. Auch Wilhelm von Humboldt ist keineswegs ein Erziehungswissenschaftler. So hat er sich in seinem Studium mit sehr verschiedenen Fachgebieten befasst, einen Abschluss hat er nach vier Semestern als Jurist bekommen und anschließend eine kürzere Fortbildung als Diplomat absolviert. Beides wurde dann auch sein Hauptberuf, als er nämlich als Jurist einige Zeit in der preußischen Regierung tätig war (dies war die Zeit seiner Schul- und Universitätsreformen) und im Anschluss war er einige Jahre als Diplomat, nämlich als Botschafter in unterschiedlichsten Ländern eingesetzt. Als Sohn einer Adelsfamilie hat er zudem nie eine Schule besucht: Er wurde von Hauslehrern unterrichtet.

Es ist also bemerkenswert, wenn ein Erziehungswissenschaftler in einer Einführung zur Bildungstheorie die eigene Zunft kaum berücksichtigt.

„Kultur“

Es ist immer hilfreich, wenn man bei Begriffen den sprachlichen Ursprung betrachtet. „Kultur“ geht auf die lateinischen Worte cultura und colere zurück, die Pflege bzw. veredeln und bewirtschaften bedeuten. In jeder Geschichte des Kulturbegriffs muss in dieser Hinsicht Cicero erwähnt werden. In Ciceros tusculanischen Schriften formuliert er die berühmte Parallelisierung von cultura agri, nämlich der Pflege des Ackers, der Landwirtschaft, mit cultura animi, der Pflege des Geistes, also der Philosophie.

Man kann also zu der Auffassung gelangen, dass der Kulturbegriff eine sehr lange Tradition hat. Allerdings muss man sehen, dass er in den nächsten Jahrhunderten zwar immer wieder verwendet wurde, allerdings nicht als wichtiger Begriff in den philosophischen oder wissenschaftlichen Diskursen gelten kann (siehe etwa den Artikel zu Kultur im Historischen Handbuch der Philosophie). So schreibt Moses Mendelssohn, der Großvater des Komponisten Felix Mendelssohn-Bartholdy, ein Zeitgenosse von Kant im 18. Jahrhundert, in der Berliner Monatsschrift 1784 (in der auch Kant seinen entsprechenden berühmt gewordenen Aufsatz über die Aufklärung veröffentlicht hat): „Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge. (…) Der gemeine Haufe versteht sie kaum.“

Was bedeutet dies nun für den Kulturbegriff: ist er ein sehr alter Begriff mit einer reichhaltigen Tradition oder ist er ein Neuankömmling?

Heute kann man feststellen, dass beide Begriffe offenbar sehr attraktiv sind. Sie sind beide zudem (meist) positiv besetzt, sodass es plausibel ist, dass es Begehrlichkeiten aus unterschiedlichen Richtungen gibt. Damit ist verbunden, dass sich (legitimerweise) viele wissenschaftliche Disziplinen mit ihnen befassen. Auch die Medien bedienen sich ihrer regelmäßig und man verwendet sie in der Alltagskommunikation. Allerdings verwendet man sie völlig uneinheitlich, und dies haben wiederum beide Begriffe gemeinsam. Ich gebe einige Hinweise dazu, welche Wissenschaften – neben den traditionellen Kulturwissenschaften – sich mit den Begriffen befassen.

So ist etwa die Soziologie mit ihren Teildisziplinen Kultur- und Bildungssoziologie zu nennen. Insbesondere ist die Bildungssoziologie für die Pädagogik relevant, weil sie sich mit Fragen der Ungleichheit vor allem im Hinblick auf die Vergabe von Bildungschancen befasst. Die Politik und damit auch die Politikwissenschaft muss genannt werden, denn es gibt die etablierten Disziplinen einer Bildungs- und Kulturpolitik. In der Kulturpolitik ist beispielsweise zurzeit ein bereits seit vielen Jahren virulentes Thema durch die Kulturstaatsministerin Claudia Roth aktualisiert worden, nämlich Kultur als Staatsziel im Grundgesetz zu verankern. Der nachvollziehbare Grund für diese Forderung besteht darin, dass Stadtkämmerer in Zeiten knapper Kassen darauf hinweisen, dass es für eine Kulturförderung keine rechtliche Grundlage gebe und man daher die kommunalen Kulturausgaben zumindest kürzen, wenn nicht sogar streichen müsse. Mit diesem Hinweis auf ein mögliches Staatsziel Kultur („Der Staat schützt und fördert die Kultur.“) kommt die Rechtswissenschaft und insbesondere das Verfassungsrecht ins Spiel. Der bekannte Soziologe Ralf Dahrendorf war in der damaligen sozial-liberalen Koalition eine Weile Staatssekretär im Bildungsministerium und versuchte, „Bildung als Bürgerrecht“ gesetzlich zu verankern. Das ist ihm nicht gelungen. Es gibt auch erhebliche Widerstände gegen die Aufnahme eines Staatsziels Kultur im Bereich der Verfassungsrechtler. Denn diese lehnen den in der Kulturpolitik üblichen Gebrauch des Kulturbegriffs („Kultur für alle“, „Bürgerrecht Kultur“) als bloß ideologischen Begriff und letztlich als vorübergehende Modeerscheinung ab.

Auf die Befassung der Geschichtswissenschaft mit Fragen von Bildung und Kultur habe ich bereits oben am Beispiel von Reinhard Koselleck hingewiesen. Auch Hans-Ulrich Wehler hat in seiner mehrbändigen Sozialgeschichte Deutschlands in jedem der Bänder ein ausführliches Kapitel zu diesen Fragen. Insbesondere ist der Münchner Historiker Thomas Nipperdey mit seiner dreibändigen Geschichte des 19. Jahrhunderts zu erwähnen, der sehr kenntnisreich und ausführlich die Rolle der Künste bei der Konstitution des Bürgertums beschreibt.

Bildung und Kultur spielen natürlich auch eine Rolle bei der Frage von Krieg und Frieden. Man hat mit guten Gründen die These aufgestellt, dass Bildungsdiskurse immer in Zeiten einer Krise aufblühen. So hat Comenius sein bedeutendes Werk („Große Didaktik“ mit dem zentralen Slogan „Bildung für alle“) am Ende des Dreißigjährigen Kriegs geschrieben, weil er die Hoffnung hatte, dass eine gehobene Bildung der Bevölkerung ein guter Beitrag dafür wäre, zukünftige Kriegshandlungen zu verhindern. Auch Wilhelm von Humboldt schrieb seine Arbeiten in einer Zeit, als Napoleon sich aufmachte, Europa und letztlich die ganze Welt zu erobern.

Interessant sind auch die Debatten über Bildung und Kultur in internationalen Organisationen. So gab es im Rahmen der UNESCO immer wieder Debatten, ob civilisation oder Kultur der geeignete Grundbegriff zur Beschreibung des Arbeitsansatzes sei. Man weiß zudem, dass der deutsche Bildungsbegriff kaum in andere Sprachen übersetzt werden kann. Insbesondere ist education keine angemessene Übersetzung von Bildung. Wer im englischsprachigen Bereich über „Bildung“ nachdenkt, verwendet entweder den deutschen Begriff oder spricht von „self-cultivation“ (wie W. Bruford). Auch dies zeigt den engen Zusammenhang von Bildung und Kultur. Anfang des 19. Jahrhunderts hat man beide Begriffe, nämlich Bildung und Kultur, oft synonym verwendet. Dies unterstreicht auch ein Bonmot von Adorno, der davon spricht, dass Bildung die subjektive Seite von Kultur und Kultur die objektive Seite von Bildung sei. Eine Definition ist dies natürlich aufgrund der Zirkelhaftigkeit der Formulierungen nicht.

Auch die Philosophie befasst sich mit Bildung und Kultur. Einige Philosophen sind bereits oben erwähnt worden. Wichtig ist etwa die Formulierung über die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen: Der Mensch dürfe keinem anderen Zwecke dienen als sich selbst (Kant). Damit spricht sich Kant gegen eine Funktionalisierung des Menschen (und damit auch der Bildung) aus, an die immer wieder erinnert werden muss, wenn davon die Rede ist, dass man mithilfe einer (entsprechend verstandenen) „Bildung“ den Wirtschaftsstandort Deutschland stärken will. Wilhelm Dilthey (1833-1911) ist ein wichtiger Vertreter der Traditionslinie der Philosophie in der Kaiserzeit, insbesondere aufgrund seiner „Erfindung“ der Geisteswissenschaften. Er ist zudem der Urvater der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so wie sie von seinen Schülern entwickelt wurde. Mit seiner rigiden Unterscheidung der Geisteswissenschaften von den Naturwissenschaften hat er allerdings zugleich ein verhängnisvolles Schisma geschaffen, das später der englische Wissenschaftler und Schriftsteller C. I. Snow (1905-1980) unter dem Titel der „zwei Kulturen“ kritisierte. Philosophische Zugänge spielen heute in der Kommission Bildungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle, wobei viele Mitglieder dieser Kommission Anhänger der französischen Poststrukturalisten (Derrida, Deleuze, Lyotard und vor allem Foucault) sind.

Wichtig ist dieser Personengruppe unter anderem deshalb, weil sie den Bildungsbegriff (zu Recht) in die Nähe des Subjektbegriffs bringt. Allerdings verstehen sie das Subjekt als ein allmächtiges, sozial isoliertes Individuum, dessen Tod (angeblich) Michel Foucault in seinem Buch über „Die Ordnung der Dinge“ 1966 erklärt hat. Mit dem Verzicht auf den (so verstandenen) Subjektbegriff ist oft auch ein Verzicht auf den Bildungsbegriff verbunden. Aktuell mischen sich in Bildungsdiskurse etwa Richard David Precht oder Julian Nida-Rümelin ein. Peter Bieri, vielleicht bekannter als Romancier unter dem Pseudonym Pascal Mercier („Nachtzug nach Lissabon“) beschreibt Bildung als „die wache, kenntnisreiche und kritische Aneignung von Kultur“. Eindrucksvoll belegt auch die Berliner Philosophin Kerstin Meyer (2011) die These: „Wer über Bildung nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten“ (siehe auch Fuchs 2019).

Natürlich setzen sich die Fachwissenschaften, die zu den verschiedenen Schulfächern gehören, mit Bildung auseinander, sodass man informative Studien zu mathematischer, sprachlicher, künstlerischer etc. Bildung findet.

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Kultur sind insbesondere die Ethnologen von großer Bedeutung. So haben die beiden Ethnologen Alfred Louis Kroeber und Clive Kluckhohn bereits 1952 das Buch „Culture: A Critical Review“ veröffentlicht, in dem sie über 150 Definitionen von „Kultur“ vorstellen. Der Vielfalt von Kulturbegriffen entspricht eine Vielfalt real existierender Kulturen. So spricht man im Kontext der UNESCO von 4000 bis5000 indigenen Kulturen weltweit, die man aufgrund der kapitalistischen Globalisierung bedroht sah. Deshalb hat man im neuen Jahrtausend eine Konvention zum Schutz dieser kulturellen Vielfalt entwickelt und verabschiedet. Wichtig im Bereich der internationalen Politik ist auch das bildungspolitische Programm der Vereinten Nationen. Dieses heißt im Anschluss an Comenius Education For All (also Bildung für alle, ganz so, wie es schon Comenius im 17. Jahrhundert forderte). Aktuell sind die 17 Ziele der Nachhaltigkeit relevant (17 Sustainable Development Goals SDG), insbesondere ist es das Ziel 4, das sich mit Bildung befasst.

Die Vielzahl an Kulturbegriffen wurde insbesondere dadurch erheblich vergrößert, dass in nahezu jeder Wissenschaft inzwischen ein cultural turn stattgefunden hat, was heißt, dass jede Wissenschaft auch als Kulturwissenschaft verstanden werden kann (Bachmann-Medick 2006). Wer hier einen Überblick sucht, dem sei das „Handbuch der Kulturwissenschaften“ aus dem Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen empfohlen (Jaeger/Liebsch 2004). In dieser Publikation gibt es auch einen Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Pädagogik von Käthe Meyer-Drawe, die allerdings den traditionellen Begriff der Kulturpädagogik der Weimarer Zeit beschreibt, der für die heutige Praxis kultureller Bildung kaum tauglich ist. Im Hinblick auf einen Überblick im Bereich der Bildungsbegriffe kann ich auf das von Rudolf Tippelt, ein empirischer Bildungsforscher, herausgegeben Handbuch Bildungsforschung (2002) hinweisen, in dem informative Beiträge zur soziologischen, psychologischen, historischen, philosophischen, ökonomischen und politisch-rechtswissenschaftlichen Bildungsforschung zu lesen sind. Neuere Ansätze wie geographische und neurowissenschaftliche Bildungsforschung können ergänzt werden.

Als wichtiges Bildungsziel für Erziehungswissenschaftler\*innen muss aufgrund dieser nahezu unüberschaubaren Vielfalt unterschiedlichster Verständnisweisen die Entwicklung der Fähigkeit zu einem kompetenten Umgang mit Pluralität genannt werden.

Bei der Sichtung dieser unterschiedlichen Ansätze im Bereich der Bildungsforschung kann man nunmehr fragen, inwieweit all diese Ansätze für das Feld kultureller Bildungsarbeit bereits angewandt worden sind bzw. noch angewandt werden können. Aus meiner Sicht eröffnet sich hier eine interessante Forschungslandschaft für die Erziehungswissenschaft. Unvermeidbar ist jedoch für jede\*n Erziehungswissenschaftler\*in, der oder die sich mit kultureller Bildung befasst, eine eigene tragfähige Konzeption beider Begriffe zu erarbeiten. In den folgenden zwei Abschnitten will ich jeweils einen möglichen Weg zur Annäherung an die Begriffe vorstellen, wohl wissend, dass andere Autor\*innen andere Wege bevorzugen könnten.

3. Kultur

Ein Ausgangspunkt für eine systematische Annäherung an den Kulturbegriff kommt aus der Philosophie, deren Aufgabe traditionsgemäß darin besteht, sich mit dem Allgemeinem und Grundsätzlichen auseinanderzusetzen. Insbesondere sind aus meiner Sicht zwei Disziplinen von hoher Relevanz für den Zweck einer Begriffsbestimmung: die Anthropologie und die Kulturphilosophie.

Im Hinblick auf die Anthropologie kann man sich an die berühmten Fragen von Kant erinnern, mit denen er am Ende seines Lebens sein eigenes Werk reflektiert hat: Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was kann ich wissen? Und er führte diese drei Fragen auf die eine entscheidende Frage zurück: Was ist der Mensch? Die anthropologische Frage ist die zentrale Frage der Philosophie. Neu ist diese Erkenntnis von Kant nicht. Denn bereits in der griechischen Antike stand über dem Orakel von Delphi: Erkenne dich selbst!

Als Begründer der philosophischen Disziplin der Anthropologie können in den 1920er Jahren Max Scheler und Helmuth Plessner gelten. Insbesondere ist aus meiner Sicht das Konzept der „exzentrischen Positionalität“ relevant. Dies bedeutet, dass der Mensch – und nur der Mensch – in der Lage ist, (virtuell) in Distanz zu sich selbst zu treten und damit die Basis für Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zu schaffen. Eine Dezentrierung des Menschen, die zurzeit als angeblich innovatives Konzept diskutiert wird, ist also zumindest in systematischer Hinsicht 100 Jahre alt, man kann sogar auf noch ältere Konzeptionen einer Dezentrierung hinweisen (wenn etwa Kopernikus die Erde aus dem Mittelpunkt des Universums vertrieben hat; vgl. Fuchs 2022). Selbstreflexion geht immer einher mit Weltreflexion. Der Mensch gestaltet die Welt, um die Welt für sich selbst lebensfähig zu machen, er lebt in einer gestalteten Welt und eignet sich durch dieses Leben in der schon gestalteten Welt die Strukturen dieser Welt an. Dies ist es, was der Begriff des informellen Lernens meint.

Weltgestaltung ist immer komplementär zu betrachten mit Selbstgestaltung. Im Vorgriff auf Ausführungen zu kultureller Bildung kann man an dieser Stelle festhalten: Genau dies geschieht in der ästhetischen Praxis in besonderer Weise. Gestaltung ist nämlich eines der zentralen Prinzipien in der Kulturpädagogik und mit der Gestaltung von Dingen und Prozessen gestaltet sich der Mensch immer selbst. Karl Marx hat für diese Situation das schöne Wort von der „Industrie als aufgeschlagenem Buch menschlicher Wesenskräfte“ formuliert. Es geht um den Prozess der Vergegenständlichung (menschlicher Fähigkeiten) und deren Aneignung. Basis all dieser Prozesse ist der Mensch in seiner Körperlichkeit und Sinnlichkeit: Der Mensch ist zugleich Kultur- und Naturwesen.

Anthropologie galt lange Zeit als bloß spekulative Erzählung. Helmuth Plessner formulierte seine Anthropologie bereits auf der Basis biologischen Wissens, denn er war nicht bloß Philosoph (und später Soziologe), sondern auch Biologe. Heute ist etwa das Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig zu nennen, wo Michael Tomasello mit raffinierten Experimenten und empirischen Studien zeigt, dass auch abstrakte Konzeptionen der Empirie zugänglich sind. Wie anerkannt die Arbeiten dieses Instituts sind, kann man an der Vergabe des diesjährigen Nobelpreises für Medizin an Svante Pääbo erkennen.

Bei der Frage der Weltgestaltung kann man nunmehr überlegen, in welcher Weise der Mensch auf die Welt zugeht. Jürgen Baumert, einer der Verantwortlichen für die ersten PISA-Studien, sprach bereits von vier „Modi der Weltbegegnung“ (nämlich kognitiven, normativ-evaluativen, konstitutiven und ästhetisch-expressiven). Ernst Cassirer (1990) ist derjenige Philosoph, der dies systematisch untersucht hat. Er hat in den 1920er Jahren seine „Philosophie der symbolischen Formen“ entwickelt und – zum Teil ausführlich – gezeigt, dass und wie der Mensch mit Wissenschaft, Technik, Sprache, Ökonomie, Politik, Religion, Mythen und Kunst die Welt erfassen und gestalten kann. Jede dieser symbolischen Formen kann die ganze Welt erfassen, jede allerdings nur unter einer bestimmten Perspektive, Cassirer spricht von einem „Brechungswinkel“. Nur unter Nutzung aller symbolischen Formen erlangt man ein angemessenes Bild von Welt, sodass Cassirer die Summe dieser symbolischen Formen Kultur nennt.

Dies entspricht der Idee von Wilhelm von Humboldt, dass Bildung bedeutet, so viel Welt wie möglich in sich aufzunehmen. Wenn man nur mit der Gesamtheit aller symbolischen Formen ein angemessenes Bild von Welt entwickeln kann und wenn Allgemeinbildung genau die Aufgabe hat, ein solches Weltbild zu vermitteln, dann bedeutet dies, dass auch alle symbolischen Formen in der Schule mit ihrer Aufgabe der Vermittlung von Allgemeinbildung auftauchen müssen.

Als *Fazit* aus diesen Überlegungen zum Kulturbegriff habe ich die folgende *Typologie* entwickelt:

Der erste Kulturbegriff ist der *philosophische Kulturbegriff*, der denkbar weiteste: Kultur erfasst die Gestaltung der Welt durch den Menschen. Hinzuweisen ist hier insbesondere darauf, dass diese Weltgestaltung auch misslingen kann. Der Düsseldorfer Soziologe an der Kunstakademie Hans-Peter Thurn (1990) beschreibt dies in seinem Buch „Kulturbegründer und Weltzerstörer – der Mensch im Zwiespalt seiner Möglichkeiten“. Der Mensch ist also nicht schlechthin gut oder schlechthin böse, sondern er hat die Möglichkeit, produktiv oder destruktiv zu sein.

An zweiter Kulturbegriff ist ein *normativer Kulturbegriff*, der davon ausgeht, dass kulturelle Entwicklung immer schon eine Entwicklung zum Guten ist. In normativer Hinsicht braucht man natürlich Ziele, die offen gelegt und begründet werden müssen. In der Realität zeigt sich jedoch, dass auch die am besten begründeten Ziele möglicherweise nicht erreicht werden können. Man braucht also beides: die Normativität der Zielformulierung und den Blick in die Realität, dass möglicherweise Ziele nicht erreicht werden oder dass anderes erreicht wird, als man sich vorgenommen hat. Diese letzte Situation beschreibt man mit dem Begriff der Kontingenz, dass alles auch anders kommen kann, als es geplant war.

Auch hierbei ist die künstlerisch-ästhetische Praxis ein geeignetes Feld, in dem man kontingente Prozesse beobachten und erleben kann und in dem man lernen kann, mit Kontingenz umzugehen. Denn nur selten funktioniert eine ästhetische Praxis in einer Weise, dass man stringent und linear ein vorformuliertes Ziel versucht zu erreichen, vielmehr sind Prozesse in einer solchen Praxis offen und man muss flexibel auf Abweichungen von vorgefassten Plänen reagiert.

Der dritte Kulturbegriff ist wieder ein erweiterer Kulturbegriff, der nämlich Kultur als Lebensweise versteht: Kultur ist, wie der Mensch lebt und arbeitet (so lautete lange Zeit ein Slogan des Deutschen Gewerkschaftsbundes für sein Kulturprogramm). Es ist ein *ethnologischer Kulturbegriff*, weil Ethnologie genau diese Aufgabe hat: Gemeinschaften von Menschen in ihrem Verhalten im Alltag genau und ohne voreilige Wertung zu beschreiben.

Der letzte hier zu nennen *Kulturbegriff ist zugleich eng und normativ*, er identifiziert mit Kultur die (traditionelle) Kunst. Dieser Kulturbegriff ist in den Wissenschaften aufgrund seiner Enge und seiner Normativität verpönt, in der Praxis dürfte es jedoch der verbreitetste Kulturbegriff sein. Man erinnere sich etwa an die Tätigkeit eines Kulturamtes, bei dem es keineswegs um die Gestaltung der Welt oder um die Art und Weise der Lebensgestaltung der Menschen geht, sondern es geht schlicht und einfach um die Förderung der Künste. Auch der Deutsche Kulturrat als Dachverband aller Kultur- und Kunstorganisationen vertritt ein solch enges Verständnis von Kultur, denn die Mitglieder sind Organisationen aus dem Bereich der Künste und der Medien.

Bei der Nennung von Kunst ist allerdings auf die Gefahr eines Eurozentrismus hinzuweisen. So gab es erhebliche Proteste bei der ersten Weltkonferenz zur ästhetischen Bildung, die die UNESCO organisiert hat. Als Themen waren lediglich Theater, bildende Kunst und Musik vorgesehen. Kolleg\*innen aus Afrika und Asien wiesen allerdings darauf hin, dass in ihren Ländern ganz andere Kunstformen relevanter seien, nämlich Stelzenlaufen, Haare flechten und Weben. Man erinnere sich auch daran, dass Kunstwerke aus Afrika lange Zeit bloß als Kunsthandwerk verstanden wurden und ihnen der Zugang zu Kunstmessen verwehrt war. Man platzierte entsprechende Werke in ethnologischen und Völkerkundemuseen. Aber auch in Europa ist an den langen Kampf zu erinnern, der geführt werden musste, dass bestimmte Praktiken auch als „Kunst“ anerkannt wurden. So galt bis ins 19. Jahrhundert Theater lediglich als technische Umsetzung der eigentlichen Kunstform Literatur. Bildende Künstlerinnen und Künstler organisierten sich im Mittelalter als handwerkliche Zunft, weil sie damit einen gewissen sozialen Status erreichen wollten. Später mussten sie sich gegen diese Organisation als Zunft wehren, denn Zünfte hatten sehr strenge Produktionsregeln, die der Kreativität künstlerischer Tätigkeit im Wege standen (siehe Fuchs 2011).

Was bedeutet diese Unterscheidung unterschiedlicher Kulturbegriffe für die (Kultur-) Pädagogik? *Man muss sehen, dass Kulturpädagogik alle vier Kulturbegriffe benötigt.* Kulturelle Praxis bedeutet Gestaltung, sodass der philosophische Kulturbegriff eine Rolle spielt. Kulturpädagogik ist als pädagogische Disziplin eine normative Disziplin, weil es um die Formulierung und Realisierung von Zielen geht. Natürlich muss die Kulturpädagogik zudem die reale Lage der Menschen beachten, mit denen sie arbeitet. Und hier gibt es erhebliche Probleme bei der Umsetzung der Zielformulierung „Kulturelle Bildung für alle“, denn man muss sehen, dass weite Teile kultureller Bildungsarbeit eine starke Mittelschichtorientierung haben und Teile der Bevölkerung nicht partizipieren können. Und natürlich gilt für die Kulturpädagogik der enge Kulturbegriff, denn man muss sich schon aus Gründen der vorhandenen Kompetenz auf bestimmte, nämlich ästhetisch-künstlerische Methoden, beschränken.

4. Bildung

Auch bei der Annäherung an den Bildungsbegriff kann man an Erkenntnisse und Aussagen der Anthropologie anschließen: Der Mensch muss werden, was er ist. Es geht darum, dass jedes einzelne Individuum in die Lage versetzt werden soll, so weit wie möglich das von der Gesellschaft und möglicherweise von der Menschheit insgesamt Erarbeitete an Weltgestaltungsfähigkeiten aneignen kann. Es ist häufig beschrieben worden, dass auch die Entwicklung des Gattungswesens Mensch nur über die Entwicklung jedes einzelnen Individuums erfolgen kann: Ontogenese ist die Basis der Anthropogenese (siehe etwa Dux 2000). Im Hinblick auf den Einzelnen geht es um die bewusste Lebensführung, ganz so, wie dies bereits Max Weber und Helmuth Plessner in früheren Jahrzehnten beschrieben haben. Die subjektive Aneignung von Welt ist dabei immer verbunden mit Selbstreflexion: Weltverhältnisse und Selbstverhältnisse verhalten sich zueinander komplementär.

Ein weithin akzeptiertes Ziel individueller Entwicklung ist Selbstbestimmung und Autonomie. So findet sich das bereits bei Wilhelm von Humboldt, der davon spricht, dass Bildung bedeutet, so viel Welt wie möglich in sich aufzunehmen. Interessant ist hierbei, dass viele Überlegungen zur Bildung bereits in der Jugendschrift von Wilhelm von Humboldt (Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen) zu finden sind. Bildung wird also beschrieben in einer staatstheoretischen Schrift, ganz so, wie es bereits in den politischen Schriften von Platon der Fall war. Dies leuchtet ein, denn wer darüber nachdenkt, wie ein guter Staat beschaffen sein soll, muss zugleich darüber nachdenken, wie die Subjekte beschaffen sein müssen, die diesen Staat tragen sollen. Wichtig ist auch, dass der Ansatz von Humboldt ebenso wie der frühere Ansatz von Comenius ein emanzipatorischer Ansatz war. Bildung bedeutet hierbei immer auch die Hoffnung und ein Versprechen auf eine (bessere) Zukunft, und dies nicht bloß für das Individuum, sondern für die gesamte Gesellschaft. So findet es sich auch in Schillers „Briefen zur ästhetischen Erziehung“. Wenn Schiller die Vision formuliert, dass der Mensch in einem geschützten Raum Freude und Genuss an einer freiheitlich-kreativen Gestaltung empfindet, so war die Vision, dass er diese Freude an einer freiheitlichen Gestaltung auch auf die Gesellschaft überträgt.

Aber auch hier gibt es ein Aber. So spricht die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck (1998) von der Universität Oldenburg von „Versprechungen des Ästhetischen“ und weist auf die Gefahr überbordender Wirkungsbehauptungen einer ästhetischen Praxis und der Künste schlechthin hin. Dies ist wichtig zu betonen, denn Kunst verfolgt nicht im Selbstlauf immer humanistische Ziele. Man erinnere sich nur daran, dass sich in jedem noch so schlimmen Terrorsystem Künstler\*innen finden, die dieses System unterstützen, bei den Nationalsozialisten mag man etwa an Leni Riefenstahl, an Furtwängler, an Gustav Gründgens oder an Breker denken.

Mögliche Aktualisierungen und Konkretisierungen des Bildungsbegriffs habe ich bereits mit dem Konzept der Lebenskompetenz des Bundesjugendkuratoriums genannt. Einige Zeit vorher haben wir im Bereich des Dachverbandes für kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) mit dem Konzept der Lebenskunst gearbeitet. Auch das Konzept der Lebensführung bzw. der Lebensführungskompetenz scheint mir tauglich zu sein, um zu präzisieren, in welcher Weise Bildung mit dem Alltag zusammenhängt. Interessant ist in dieser Hinsicht auch das Konzept der Daseinskompetenzen, das seinerzeit von der Professorin für Hauswirtschaftslehre Rosemarie von Schweitzer entwickelt wurde und das insbesondere im fünften Familienbericht des Bundes (1995) eine tragende Rolle spielt. In diesem Familienbericht ging es darum, sowohl die Erziehungs- als auch die ökonomischen Leistungen der Familie zu verdeutlichen. In ökonomischer Hinsicht kam dabei heraus, dass selbst wenn man einen niedrig angesetzten Mindestlohn zu Grunde legt, die ökonomischen Leistungen der Familie ein Vielfaches des Bruttosozialproduktes ergeben. In pädagogischer Hinsicht wurden die Leistungen unter dem Konzept der Daseinskompetenzen gebündelt. Eine aktuelle Auseinandersetzung mit diesen Fragen findet man im Kontext der Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Schlegel-Matthies 2022).

Im Hinblick auf kulturelle Bildung ist dieser Ansatz bedeutsam, weil sich etwa bei Fragen der Ernährung unmittelbar eine Verbindung mit dem Körper und der Sinnlichkeit des Menschen herstellt. Ebenso gibt es eine enge Verbindung bei dem Umgang mit der Umwelt. Ein zeitgemäßes Bildungskonzept sollte dabei berücksichtigen, was Wolfgang Klafki schon vor 30 Jahren mit dem Begriff der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* in die Diskussion eingebracht hat. Klafki formulierte etwa Umwelt, Krieg und Frieden, die Frage des Umgangs der Geschlechter, die Entwicklung der Technik und eine gesellschaftliche produzierte Ungleichheit als politische Probleme, die auch als Bildungsprobleme zu verstehen sind. Es geht um die Art und Weise, wie wir unser Leben gestalten, wobei hier der Vorschlag des Politikwissenschaftlers Ulrich Brand hilfreich ist, der mit anderen Kolleg\*innen das Konzept einer „imperialen Lebensweise“ entwickelt hat. Damit ist gemeint, dass Menschen des Globalen Nordens auf Kosten der Menschen des Globalen Südens leben. Brand schlägt daher vor, von einer imperialen Lebensweise zu einer solidarischen Lebensweise überzugehen, wobei die Pädagogik eine erhebliche Verantwortung hat, die hierfür notwendigen Einsichten und Kompetenzen zu vermitteln (Brand/Wissen 2017).

5. Kulturelle Bildung

Ein Dauerthema in der Geistesgeschichte der europäischen Neuzeit ist die Konfrontation der beiden Begriffe Geist und Körper. Descartes kann hier als ein Urheber genannt werden, der in seiner philosophischen Arbeit die res extensa, die ausgedehnte Materie also, mit der sich die Naturwissenschaften befassen, von der res cogitans, dem geistigen Sein, unterscheidet. Damit hat Descartes die Grundlage für die Trennung in zwei Kulturen gelegt, die Snow später beklagen wird. Zum kulturellen Hintergrund dieser Trennung gehört allerdings, dass die katholische Kirche mit ihrer gesamten Macht sehr kritisch die Entwicklung der Wissenschaften betrachtete und den Glauben gegen Wissen mit allen Mitteln verteidigte. Jürgen Habermas (2019) hat in seinem umfangreichen Alterswerk diese Kontroverse in der gesamten Philosophiegeschichte verfolgt. Descartes Trennung hatte zum Ziel, das Recht der Naturwissenschaft auf die bloß ausgedehnte Natur zu verteidigen mit dem Argument, dass die eigentlich wichtige geistige Welt im Zuständigkeitsbereich der Religion bleiben könne.

Es entwickelte sich auf dem europäischen Kontinent der Rationalismus mit den eindrucksvollen philosophischen Größen Pascal, Leipzig und in Deutschland Christian Wolff, wohingegen sich in England Empirismus und Sensualismus (etwa John Locke) entwickelte. Letzterer wurde von den Philanthropisten, einer einflussreichen Pädagogenschule in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, aufgegriffen (vgl. Fuchs 1984). Allerdings hat der Neuhumanismus von Wilhelm von Humboldt und anderen diesem pädagogischen und wissenschaftlichen Ansatz ein Ende bereitet. Es gibt jedoch bis heute einen Streit zwischen denjenigen, die für eine empirisch-quantitative Bildungsforschung sind, und den Vertretern der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie.

Dieser akademische Streit zwischen Empirie und Theorie findet sich auf der praktischen Ebene dort wieder, wo die Kritik der öffentlichen Schule – seit es diese gibt – an ihrer „Kopflastigkeit“ ansetzt. Man bemängelt die fehlende Berücksichtigung der Sinnlichkeit des Menschen und seiner Körperlichkeit. Auch Klaus Mollenhauer sprach von „vergessenen Zusammenhängen“, die gesamte Reformpädagogik teilt diese Kritik an der Schule.

Als Konzeptionalisierung dieser reformpädagogischen Ansätze verwendete man seit dem Ende des 19. Jahrhunderts den Begriff der „musischen Bildung“. Der Bezug auf die antiken Musen wäre an sich geeignet gewesen, um ein nicht-reduktionistisches Konzept von Bildung zu entwickeln. Denn die Musen erfassten zwar auch die traditionellen Künste wie Musik, Poesie, Tanz und Theater, es gehörten aber auch Geschichte und Astronomie dazu. Allerdings hat man dieses breite Spektrum, das die antiken Musen repräsentierten, in pädagogischen Konzepten nicht genutzt.

Immerhin gab es in der Weimarer Zeit zwei in unserem Zusammenhang bedeutsame Entwicklungen. So gab es zum einen sich selbst als „Kulturschule“ bezeichnende Schulen, etwa die heutige Fritz-Karsen Schule. Fritz Karsen war ein reformorientierter fortschrittlicher Schulleiter dieser Schule in der Weimarer Republik, die damals Karl-Marx-Schule hieß. Es gab in der Weimarer Zeit zudem eine Kulturpädagogik, die von dem bis in die Bundesrepublik hineinwirkenden Erziehungswissenschaftler Theodor Litt in Leipzig besetzt war. Theodor Litt lehrte später an der Universität in Bonn und war einer der akademischen Lehrer von Wolfgang Klafki, sodass es nicht überrascht, dass auch Wolfgang Klafki immer wieder die Berücksichtigung der ästhetischen Dimension in der Schule anmahnte.

Die Vertreter der musischen Bildung, die vor allem der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzuordnen waren, gingen mehrheitlich nicht auf Distanz zum Nationalsozialismus. Im Zuge der Ideologiekritik, die wesentlich von der Frankfurter Schule in den 1960er Jahren initiiert wurde, nahm man daher Abschied von diesem Begriff und fand als Ersatz den Begriff der „kulturellen Bildung“ und dies vor allem in wichtigen Förderinstrumente im jugendpolitischen Bereich. Allerdings wurde dadurch keine Einheitlichkeit in der Bezeichnung entsprechender Praxen erreicht, denn nach wie vor verwendet man alternative Begriffe wie Soziokultur, musisch-kulturelle Bildung, ästhetische Bildung, künstlerische Bildung oder Jugendkulturarbeit.

Kulturelle Bildung in diesem Sinne wurde im Wesentlichen im außerschulischen Bereich betrieben und fand seine gesetzliche Grundlage im Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG § 11. Die sich entwickelnde Praxis einer entsprechenden kulturellen Bildungsarbeit kann man an der Entwicklung des Dachverbandes in diesem Feld, der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung BKJ ablesen, denn es entwickelten sich immer neue Praxisformen und Bildungsorte, die Aufnahme bei diesem Dachverband fanden.

Als eine grobe *Typologie* habe ich ein System dreier konzentrischer Kreise vorgeschlagen. Der engste Kreis im Mittelpunkt erfasst die traditionelle künstlerische Bildung, den pädagogischen Umgang mit Künsten. Ein etwas weiterer Kreis, den man ästhetische Bildung nennen kann, erfasst auch Gestaltungsprozesse außerhalb der traditionellen Künste, etwa die Alltagserscheinungen der Mode und des Designs. Der weiteste Kreis betrifft die aisthetische Bildung, wobei man an den Begriff aisthesis denken solle, der im Griechischen nichts mit Kunst zu tun hat, sondern sinnliche Wahrnehmung bzw. Erkenntnis bedeutet. Dieses Feld der kulturellen Bildung betont also die Körperlichkeit und Leiblichkeit der Menschen, so wie es etwa im Bereich der Spiel- oder Zirkuspädagogik (als niederschwelligen Angeboten) eine entscheidende Rolle spielt. Das Ganze lässt sich dann als kulturelle Bildung verstehen, sodass kulturelle Bildung ein Containerbegriff ist, der offen bleibt für weitere Entwicklungen.

Inzwischen hat sich kulturelle Bildung als Begriff etabliert, es gibt entsprechende Positionspapiere der Kultusministerkonferenz, der Jugendministerkonferenz, des Deutschen Städtetages oder in dem Bericht der Kulturenquete des Deutschen Bundestages. Es gibt inzwischen auch eine sich dynamisch entwickelnde Forschungslandschaft, etwa im Bereich des Forschungs-Netzwerkes kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung hat sich wesentlich in der außerschulischen Praxis entwickelt. Über die Entwicklung der Kulturschule und einer kulturellen Profilierung von Schule ist ein Vorschlag unterbreitet worden, schulische und außerschulische Praxis näher zusammenzubringen (vgl. Fuchs 2017). Inzwischen etabliert sich Kulturpädagogik immer mehr an Hochschulen mit einem sich entwickelnden Forschungsfeld. Allerdings gibt es in diesem Bereich auch eine Tendenz, im Rahmen einer Akademisierung und Professionalisierung der Fachkräfte eine Distanz zu der schon vorhandenen Praxis und den dort stattfindenden Konzeptdiskussionen zu entwickeln.

6. Schlussbemerkungen

Bei der Beschäftigung mit kultureller Bildung sind zunächst einige Stolpersteine zu berücksichtigen. So gibt es – wie insgesamt im Umgang mit dem Kulturbegriff – die Gefahr des Kulturalismus von Sachverhalten und Problemen, die genuin politischer Natur sind. In der Soziologie fand das etwa statt, als man den Klassen- und Schicht-Begriff durch den Begriff des Lebensstils ersetzt hat in der Annahme, dass Probleme sozialer und ökonomischer Ungleichheit in der Marktwirtschaft Deutschlands keine große Rolle mehr spielen würden. Angesichts der sich entwickelnden ökonomischen Spaltung in unserer Gesellschaft hat sich diese Vorstellung als falsch erwiesen.

Man muss zudem sehen, dass die Kulturpädagogik der Weimarer Zeit auch ein Gegenprogramm gegen die Sozialpädagogik war, so wie sie etwa Paul Natorp entwickelt hatte und die auf die sozialen Probleme der Menschen in der sich entwickelnden Industriegesellschaft im Kaiserreich eingegangen ist.

Ein zweiter Stolperstein können die zu vollmundigen Versprechungen des Ästhetischen sein, so wie sie Yvonne Ehrenspeck beschrieben hat.

Ein dritter Stolperstein ist die schon erwähnte Problematik im Hinblick auf die Realisierung des Zieles, kulturelle Bildung für alle bereitzustellen.

Nicht zuletzt muss man sehen, dass bei allen positiven Wirkungen, die eine kulturell-ästhetische Praxis haben kann, dies auch ein Feld der Demütigung und der Kränkung sein kann. Gerade dann, wenn Heranwachsende ihre Ergebnisse in der Öffentlichkeit präsentieren, ist dieser Aspekt zu berücksichtigen.

Natürlich bietet eine kulturpädagogische Praxis auch zahlreiche Möglichkeiten, emanzipatorische pädagogische Ziele zu erreichen. Vielleicht kann man als globales Ziel die Möglichkeit nennen, zur *Stärkung des Subjekts* beizutragen (vgl. Taube 2017).

Auch im Hinblick auf die Klafki genannten epochaltypischen Schlüsselprobleme spielt eine kulturpädagogische Praxis eine wichtige Rolle. Zwar kann Pädagogik politische Probleme nicht lösen, sie kann und muss allerdings die Menschen dazu befähigen, sich offensiv mit diesen Problemlagen auseinanderzusetzen.

Kulturpädagogik hat als Basis die Einbeziehung des ganzen Menschen, also die Berücksichtigung des leiblichen Lernens. *Kulturelle Bildung ist also ein nicht-reduktionistisches Konzept von Bildung.*

Über Debatten und den je aktuellen Diskussionsstand kann man sich heute leicht informieren, so gibt es zahlreiche Aufsätze und Informationen auf der online Plattform kubi-online.de. Über meine eigenen Arbeiten informiert meine Webseite: https://max-fuchs.org

Literatur

Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Reinbek: Rowohlt.

Bieri, Peter (2013): Eine Art zu leben. München: Hanser.

Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.-Leipzig: Insel.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperialistische Lebensweise. München: ökom.

Cassirer, Ernst (1990): Versuch über den Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.

Dux, Günter (2000): Historisch-genetische Theorie der Kultur. Weilerswist: Velbrück.

Fickermann, Detlev/Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.)(2016): Bildungsforschung – Disziplinäre Zugänge. Münster: Waxmann.

Fuchs, Max (1984): Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Weinheim/Basel: Beltz.

Fuchs, Max (1999): Mensch und Kultur. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Fuchs, Max (2008). Kultur Macht Sinn. Wiesbaden: VS.

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Fuchs, Max (2011): Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed.

Fuchs, Max (2017): Kulturelle Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.

Fuchs, Max (2019): Die Technik, die Stadt und das Subjekt. München: Kopaed.

Fuchs, Max (2019): Das gute Leben in einer wohlgeordneten Gesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max (2022): Posthumanismus, Subjekt und Bildung. München: Kopaed.

Fuhrmann, Manfred (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/M.-Leipzig.

Fuhrmann, Manfred (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam.

Göhlich, Michael u. a. (Hrsg.)(2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz.

Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Berlin: Suhrkamp.

Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.)(2004): Handbuch der Kulturwissenschaften. 3 Bde. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

Koselleck, Reinhard (Hrsg.)(1990): Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lepsius, M. Rainer (Hrsg.)(1992): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Meyer, Kirsten (2011): Bildung. Berlin/Boston: de Gruyter.

Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg\*innen)(2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen: Leske&Budrich.

Plessner, Helmuth (1976): Die Frage nach der conditio humana. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien. Hamburg: Junius.

Schlegel-Matthies, Kirsten u. a. (Hrsg\*innen)(2022): Konsum – Ernährung – Gesundheit. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Schwanitz, Dietrich (1999). Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt/M.: Eichborn.

Steenblock, Volker (1999): Kulturelle Bildung. München: Fink.

Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.)(2017): Handbuch Das starke Subjekt. München: Kopaed.

Thurn, Hans Peter (1990): Kulturbegründer und Weltzerstörer. Stuttgart: Metzler.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.)(2002): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.