Max Fuchs

Kulturelle Bildung, epochaltypische Schlüsselprobleme und die Schule

Vortrag bei dem Treffen des Netzwerks Kulturschulen Hessen am 5.10.2022 in Gelnhausen

„Epochaltypische Schlüsselprobleme“

Unter den drei Begriffen in der Überschrift könnte möglicherweise der Begriff „epochaltypische Schlüsselprobleme“ irritieren. Es handelt sich bei diesem Begriff um keine neue Erfindung, mit der man vielleicht einem altbekannten Tatbestand ein neues schickes Kleid verpasst. Denn er stammt von einem der wichtigsten Bildungstheoretiker nach dem Zweiten Weltkrieg, dem Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1991). Wolfgang Klafki hat in seiner Dissertation das Konzept einer „kategorialen Bildung“ entwickelt, mit dem er den Gegensatz zwischen formaler und materialer Bildungstheorie überbrücken wollte.

Wie viele andere deutsche Erziehungswissenschaftler\*innen hat er unter dem Einfluss der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule später die von Wilhelm von Humboldt in seinem Bildungskonzept vernachlässigte Dimension der Gesellschaft einbezogen. Insbesondere ging es Klafki darum, gesellschaftliche Problemlagen und Krisen nicht bloß als Aufgabe und Herausforderung für die Politik, sondern auch als Aufgabe und Herausforderung für die Bildung und die Bildungstheorie zu begreifen. Zu diesem Zweck ergänzte er seine Bildungskonzeption u. a. dadurch, dass er „epochaltypische Schlüsselprobleme“ identifizierte, die die Bildungstheorie zu berücksichtigen habe. Er nannte die Umweltfrage, die Friedensfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die technische Entwicklung insbesondere im Bereich der Medien, es gehörte aber auch die Entwicklung der Fähigkeit, Glück zu empfinden, zu dieser Liste.

Obwohl diese Auflistung gesellschaftlicher und politischer Probleme inzwischen 40 Jahre alt ist, ist traurigerweise festzustellen, dass sie nach wie vor nicht nur relevant sind, sondern dass ihre Bearbeitung noch sehr viel dringlicher geworden ist. All dies ist inzwischen tagtäglich zu spüren: die Zerstörung der Umwelt und der Klimawandel, ein neuer Krieg in Europa, bei dem noch nicht abzusehen ist, wie er beendet werden kann, die Digitalisierung der Gesellschaft mit gravierenden Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit und das soziale Zusammenleben. Auch die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit ist keineswegs eingedämmt worden, sondern sie hat sich im Zuge des Finanzkapitalismus der letzten Jahre gravierend verstärkt.

Klafkis Liste ist also nach wie vor aktuell, sie müsste heute sogar noch erweitert werden. So diskutiert man heute intensiver Problemlagen, die zwar auch zu Klafki Zeiten schon bestanden, aber damals nicht hinreichend Aufmerksamkeit erhielten: Rassismus und Kolonialismus, sexualisierte Gewalt (auch im Kulturbereich), der Aufschwung rechtsextremen Denkens und andere (ich habe einige der aktuellen Probleme analysiert und im Hinblick auf Bildung diskutiert, siehe Fuchs 2019, 2021, 2021a, 2022). Doch was haben all diese Probleme mit dem ehrwürdigen Begriff der „Bildung“ zu tun, denn es ist unstrittig, dass all die genannten Probleme zunächst einmal politische Probleme sind und die daher auch in politischer Weise bearbeitet werden müssen?

Doch weiß man, dass Pädagogik und Politik immer schon zusammen gehörten, dass beides zwei Seiten derselben Medaille sind. Natürlich muss die Politik Rahmenbedingungen für das Handeln der Menschen schaffen, die Menschen müssen allerdings auch in der Lage sein, entsprechend zu handeln. An dieser Stelle kommt „Bildung“ ins Spiel. Allerdings ist es nicht leicht, mit dem Bildungsbegriff umzugehen. Denn dieser hat – gerade in Deutschland – eine lange Tradition, bei der neben pädagogischen Erwägungen auch philosophische und theologische Fragen und in den letzten Jahrzehnten auch historische und soziologische Zugänge eine wichtige Rolle spielen (vgl. Benner/Brüggen: Bildsamkeit/Bildung in: Benner/Oelkers 2010). Aus diesem Grund hat das Bundesjugendkuratorium Anfang des neuen Jahrtausends beschlossen, dem Bildungsbegriff den Begriff der Lebenskompetenz zur Seite zu stellen (Münchmeier 2002). „Bildung“ wird in dieser Hinsicht nicht als etwas Abstraktes verstanden, das über dem alltäglichen Leben der Menschen schwebt, sie wird auch nicht als Besitz verstanden, sondern *Bildung als Lebenskompetenz bezieht sich auf die alltägliche Lebensgestaltung*. Es geht um die Frage, wie Menschen es schaffen können, ihr „Projekt des guten Lebens“ zu realisieren. Dazu benötigt man natürlich Wissen, es geht aber auch um Emotionalität, um Kreativität, um einen moralischen Kompass, der dabei hilft, die richtigen Lebensentscheidungen zu treffen. Im Bereich der kulturellen Bildung haben wir später von *Lebenskunst* gesprochen, ich verwende heute den Begriff der *Lebensführungskompetenz*, um diese Alltagsbezogenheit des Bildungsbegriffes noch stärker zu verdeutlichen.

Vor dem Hintergrund eines solchen Bildungsverständnisses kann ich meine zentrale These formulieren: *Ohne Bildung und speziell ohne kulturelle Bildung wird die Bearbeitung oder sogar die Lösung der genannten Schlüsselprobleme nicht gelingen.*

Ich will dies exemplarisch am Beispiel einiger ausgewählter Fragestellungen kurz belegen.

Historisches Bewusstsein: Humboldt, Cassirer und das Curriculum

Als erstes lohnt ein Begriff in die Geschichte des Bildungsbegriffs. Diese ist inzwischen umfassend aufgearbeitet. Ich will nur einen bis heute wichtigen Bildungstheoretiker erwähnen, nämlich Wilhelm von Humboldt. Zum einen ist bemerkenswert, dass wichtige Aussagen von ihm zur Bildung (als er noch ein junger Mann war) in einer staatstheoretischen Schrift zu finden sind („Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, 1792). Denn Humboldt (wie sehr viel früher auch schon Platon) war es klar, dass die formulierten staatstheoretischen Ziele und Positionen nur realisiert werden können, wenn entsprechend gebildete Menschen zur Verfügung stehen. Eine wichtige Begriffsbestimmung zum Bildungsbegriff ist etwa die, dass Bildung darin besteht, dass der Mensch so viel Welt wie möglich in sich aufnehme. Humboldt spricht von einer wechselseitigen Verschränkung von Mensch und Welt, dass nämlich der Mensch Weltwissen benötigt und erwirbt, dass er aber auch zugleich gestaltend in die Welt eingreift und Spuren in dieser Welt hinterlässt.

Hierbei hat der Mensch verschiedene Möglichkeiten eines Weltzugangs entwickelt, nämlich einen sprachlichen, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen, einen politisch-historischen und einen ästhetischen Zugang zur Welt. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Erinnerung an Ernst Cassirer (1990), ein wichtiger deutscher Philosoph, der ebenso wie viele andere von den Nazis vertrieben wurde. Jürgen Habermas sprach vor einigen Jahren davon, dass Ernst Cassirer das letzte Universalgenie des 20. Jahrhunderts war. In der Tat konnte Ernst Cassirer mit den renommiertesten Kunsthistorikern ebenso auf gleicher Augenhöhe diskutieren wie er in seinem amerikanischen Exil mit Einstein über die Relativitätstheorie diskutiert hat. In den 1920er Jahren entwickelte er seinen großen Wurf der „Philosophie der symbolischen Formen“. Diese „symbolischen Formen“ (er nennt Technik, Sprache, Kunst, Politik, Ökonomie, Religion, Wissenschaft und Mythos) sind Zugangsweisen des Menschen zur Welt. Sie erweitern die Liste der oben genannten vier Zugangsweisen. Jede dieser Zugangsweisen erfasst die gesamte Welt, allerdings jeweils unter einem bestimmten „Brechungswinkel“ (so nannte er das, man könnte auch von Perspektive sprechen). Nur in der Gesamtheit all der genannten Zugangsweisen ist man in der Lage, ein hinreichend komplexes Bild von Welt zu entwickeln, so wie es in der humboldtschen Bestimmung des Bildungsbegriffs eine entscheidende Rolle spielt. Wichtig ist auch, dass für Cassirer all diese genannten Weltzugänge gleichwertig sind.

Dies hat im Hinblick auf Bildung und insbesondere auf Schule insofern Relevanz, als damit die *Grundstruktur eines Curriculums* formuliert wird, was insbesondere heißt, dass ohne Kunst und eine ästhetisch-künstlerische Praxis ein angemessenes Verständnis von Bildung (deren Vermittlung die zentrale Aufgabe von Schule ist) nicht erreicht werden kann. Zugleich kann man auf der Basis dieser Philosophie begründen, dass es keinen Gegensatz etwa zwischen Technik, Mathematik oder Naturwissenschaft auf der einen Seite und Kunst und ästhetischer Praxis auf der anderen Seite gibt: Beide sind sich ergänzende und komplementäre Wege zur Welterkenntnis.

Widerfahrnisse, Unplanbarkeit und Kontingenz

Ein so verstandenes Konzept von Bildung bezieht sich zum einen auf die Entwicklung der Persönlichkeit in all ihren Dimensionen, es bezieht sich allerdings auch auf die (soziale, gegenständliche und geistige) Welt. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass sich diese Welt – wir können es fast täglich sinnlich wahrnehmen – in einem dynamischen Wandel befindet. Dies ist nicht neu, denn Wandel ist ein charakteristisches Merkmal der Moderne. Es spricht allerdings vieles dafür, dass sich in den letzten Jahren dieser Wandel so beschleunigt hat, dass man von einem Epochenumbruch sprechen kann. Man kann dies etwa an der Konjunktur der Vorsilbe „post-“ erkennen: postdigital, postmodern, posthumanistisch, postdemokratisch, postfaktisch. All dies bedeutet, dass etwas zu Ende gegangen ist oder dabei ist, zu Ende zu gehen und dass etwas Neues entsteht. Diese Entstehung von Neuem ist damit verbunden, dass alte Gewissheiten verloren gehen. Das bedeutet auch, dass der angesprochene Wandel keineswegs eine kontinuierliche Bewegung ist. Die Entwicklung geschieht vielmehr oft abrupt und sie kann in vielen Fällen nicht geplant werden. Dies bedeutet, dass wir es mit Ungewissheit und Unplanbarkeit zu tun haben.

Zur Beschreibung dieser Situation, dass man Entwicklungen nicht voraussehen kann bzw. dass sie anders ablaufen, als man es gedacht hat, verwendet man den Begriff der Kontingenz. Genau dies geschieht oft in ästhetisch-künstlerischen Prozessen: Man muss sich auf Prozesse einlassen, man kennt die Ergebnisse dieser Praxis nicht im Vorhinein und muss mit Überraschungen rechnen (vgl. Fuchs 2011). Dies macht das Spannende an solchen Prozessen aus. Es bedeutet aber auch, dass man lernt, mit Kontingenz umzugehen: Etwas umständlich gesprochen kann man davon reden (muss man aber nicht), dass man Kontingenz(bewältigungs)kompetenz erwirbt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt einer künstlerisch-ästhetischen Praxis besteht darin, dass sie sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption mit Freude verbunden ist. Man hat Freude an der eigenen Gestaltung, man entwickelt Neugierde auf Prozessergebnisse. Genau dies ist es, was man inzwischen etwa in der Umweltpädagogik oder in der politischen Bildung diskutiert: Eine rein rationale und nüchterne Wissensvermittlung funktioniert in entsprechenden Projekten oft nicht, sodass man immer öfter kulturpädagogische Methoden in diesen Arbeitsfeldern verwendet. Ein wichtiger Aspekt besteht dabei darin, dass mit der Freude am Gestalten das Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft wächst. Man weiß heute, dass das Lebensgefühl der Menschen wesentlich davon abhängt, welche Perspektiven sie in ihrem zukünftigen Leben sehen. Zwar ist die Zukunft ungewiss, doch kommt es darauf an, Vertrauen in die eigene Gestaltungskompetenz – auch was die Gestaltung des eigenen Lebens betrifft – zu entwickeln. Kulturelle Bildung ist in diesem Sinne eine Vorbereitung auf eine unbestimmte und ungewisse Zukunft verbunden mit der Lust auf Neues.

Einige weitere historische Anmerkungen

Zur kulturellen Bildung gehört auch ein bewusster Umgang mit Geschichte. Vor diesem Hintergrund ist es vielleicht interessant zu wissen, dass man bereits in der Weimarer Republik, also vor etwa 100 Jahren, sowohl von einer „Kulturschule“ als auch von „Kulturpädagogik“ gesprochen hat. Bei der Entwicklung der Verfassung der Weimarer Republik versuchten insbesondere Sozialdemokraten, anstelle der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems eine Gemeinschaftsschule in der Verfassung festzulegen. Dies ist nicht gelungen, doch konnte man zumindest das Recht auf Schulversuche durchsetzen. Es gab vor allem in der Tradition der Reformpädagogik zahlreiche Reformschulen und es gründete sich ein „Bund entschiedener Schulreformer“, die viele solcher Schulreformen initiierten (siehe den Beitrag von Wolfgang Keim: Historische Perspektiven kultureller Schulentwicklung in Fuchs/Braun 2016). Insbesondere ist der Erziehungswissenschaftler und Schulleiter Fritz Karsen (1885-1951) zu erwähnen, der in Berlin seine Schule (Karl-Marx-Schule) zu einer Gemeinschaftsschule entwickelt hat, in der bereits in dieser Zeit auch Inklusion stattfand. Diese Schule nannte sich bereits „Kulturschule“ wegen ihres ausgewiesenen kulturellen Profils. Fritz Karsen musste wie Cassirer später die Flucht vor den Nazis ergreifen, lebte zeitweise in den Vereinigten Staaten und hatte dort Kontakt mit dem wichtigen amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, ebenfalls ein fortschrittlicher Schulreformer.

Es gab in der Weimarer Zeit auch eine „Kulturpädagogik“. Dieser Begriff galt zunächst als pejorative Bezeichnung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, also der Schüler und Enkelschüler von Wilhelm Dilthey (1833-1911), einem der wichtigsten Pädagogen und Philosophen des Kaiserreichs. Nach dem Ersten Weltkrieg setzten sich Pädagogen mit dem Problem auseinander, dass die aus dem Krieg zurückkehrenden jungen Männer aufgrund ihrer Kriegserfahrungen völlig demoralisiert waren, sodass man besorgt war, diese jungen Männer als Lehrer einzusetzen. Die Idee war, im Lehrerstudium (deutsche) „Kultur“ zum Zwecke einer humanistischen Sinnstiftung zu verankern. Einen entsprechenden Lehrstuhl „Kulturpädagogik“ an der Universität in Leipzig übernahm der junge Düsseldorfer Gymnasiallehrer Theodor Litt, der kurz vorher eine aufsehenerregende Kulturphilosophie veröffentlicht hatte. Theodor Litt gehörte zu den wenigen Erziehungswissenschaftlern, die in Distanz zu den Nationalsozialisten gingen (andere Vertreter, gerade der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, suchten dagegen die Nähe). Daher wurde Theodor Litt nach dem Zweiten Weltkrieg sofort von den Alliierten an die Universität berufen. Litt lehrte lange Zeit an der Universität in Bonn und war akademischer Lehrer von Wolfgang Klafki. Es verwundert also nicht, wenn Wolfgang Klafki später in dieser kulturpädagogischen Tradition seines akademischen Lehrers immer wieder auf die Relevanz ästhetischer Bildung in der Schule hingewiesen hat.

Als *Fazit* dieser kurzen Anmerkungen kann man festhalten: Die Idee einer Kulturschule und der Rolle kultureller Bildung in der Schule kann auf eine durchaus lange Tradition zurückblicken. Zu dieser Tradition gehört ein kritischer Blick sowohl auf die herkömmliche Schule als auch auf die Gesellschaft. Kulturelle Bildung spielte in den verschiedenen Bewegungen einer Schulreform immer schon eine zentrale Rolle. Nicht unwichtig ist hierbei, dass kulturelle Bildung immer auch als politische Bildung verstanden wurde.

Anders lernen – aber wie?

Spätestens an dieser Stelle muss man auf Corona zu sprechen kommen. Man weiß inzwischen, dass diese Pandemie etwas damit zu tun hat, dass man mit dem Virus infizierte Fledermäuse aus ihrem angestammten Bereich vertrieben hatte, sodass das Virus auf den Menschen überspringen konnte. Man hat offenbar die biblische Aufforderung „Macht euch die Erde untertan!“ als Aufforderung zur gnadenlosen Ausbeutung der Umwelt falsch verstanden (siehe Headrick 2021).

Es gibt also einen engen Zusammenhang zwischen Gesundheit, dem Umgang mit der Umwelt und einer problematischen Handlungsorientierung von Menschen. All dies macht diese Problemlage auch zu einer pädagogischen Aufgabe, zu einem Bildungsauftrag. Rilke hatte einmal den Satz formuliert: Du musst dein Leben ändern! (Peter Sloterdijk hat dann ein mehrhundertseitiges Buch daraus gemacht.) Genau dies ist die zentrale Bildungsaufgabe, vor der wir heute stehen. Ulrich Brand, ein Politikwissenschaftler an der Universität in Wien, hat in diesem Zusammenhang das Konzept einer „imperialen Lebensweise“ mitentwickelt (Brand/Wissen 2017). Damit ist gemeint, dass Menschen des Globalen Nordens – also wir – auf Kosten der Menschen des Globalen Südens leben. Brand propagiert daher das Umschwenken auf eine solidarische Lebensweise. Es geht um eine Veränderung in unserer Lebensführung, sodass – wenn Bildung als Lebensführungskompetenz verstanden wird – diese Umstellung zu einer zentralen Bildungsaufgabe wird. Es geht hierbei natürlich um Wissen darüber, wer welche Ressourcen mit welchen Konsequenzen verbraucht, es geht aber auch um Haltungen, um Werte und Einstellungen und insgesamt um einen moralischen Kompass, der uns in die Lage versetzt, Solidarität auch mit solchen Menschen zu praktizieren, die wir nicht kennen.

All dies ist verbunden mit Prozessen des Lernens. Wir müssen Neues lernen, müssen allerdings auch umlernen bzw. einmal Erlerntes verlernen. Ein solches Lernen ist nur dann erfolgreich, wenn neben der kognitiven Dimension auch das Affektive, die Fantasie und auch der Aspekt der Werte einbezogen werden. Es geht um ein Lernen mit allen Sinnen, ganz so, wie es bereits Pestalozzi formulierte: ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Der Mensch ist zwar auch ein intellektuelles Wesen, er ist aber auch ein körperliches Wesen, ist verbunden mit der Natur, weil er ein Teil der Natur ist (Göhlich/Zirfas 2007, Göhlich/Wulf 2007).

Lernen mit allen Sinnen bedeutet zunächst einmal eine Sensibilisierung der Wahrnehmung. Auch dies ist keineswegs neu, es ist gerade im Bereich der künstlerisch-ästhetischen Praxis nicht neu. Zur Erinnerung: Als Alexander Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts eine neue philosophische Disziplin erfand, nannte er diese Disziplin Ästhetik. Er bezog sich dabei auf den griechischen Begriff der aisthesis, und diese aisthesis hatte zunächst einmal überhaupt nichts mit Kunst zu tun, sondern sie meinte schlicht sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis. Es ging Baumgarten um die Rehabilitierung der sinnlichen Wahrnehmung, also der leiblichen und körperlichen Existenz des Menschen (siehe Fuchs 2011).

Corona-Politik als Bildungspolitik

An dieser Stelle kommt Corona mehrfach ins Spiel. Denn dass der Mensch ein Naturwesen ist, dass er Teil der Natur ist und nicht ungestraft die Natur so behandeln kann, als hätte er nichts mit ihr zu tun, hat diese Krankheit gezeigt. Man spricht heute von der „Vulnerabilität“ des Menschen, seiner grundsätzlichen Verletzlichkeit als wesentlichem Merkmal seiner Existenz. Mit dem Aspekt der Körperlichkeit und der Berücksichtigung aller Sinne des Menschen hat auch die zunächst praktizierte Corona-Politik zu tun. Denn eine Strategie bestand darin, Schulen, Jugend- und Kultureinrichtungen zu schließen. Damit hat man die sozialen und kulturellen Kontexte des Lernens bei den Schülerinnen abgeschnitten. In dieser Hinsicht kann man sagen, dass Corona-Politik auch Bildungspolitik war, und zwar eine nachweislich schlechte Bildungspolitik. Denn inzwischen gibt es Studien, die zeigen, dass diese Form von home schooling (auf die weder die Schulen noch die Schüler\*innen vorbereitet waren) nicht nur zu erheblichen Lernrückständen geführt und die soziale Ungleichheit verstärkt hat, sondern dass man mit erheblichen psychosozialen Störungen bei Schüler\*innen in Zukunft rechnen muss. Dass die Schule eine lernende Organisation ist, weiß man in der Organisations- und Schulentwicklungstheorie schon seit langem. Nun ist zur Kenntnis zu nehmen, dass *die Schule als Ganzes (also das Gebäude, aber auch die Menschen in der Schule) eine lehrende Organisation ist*, von deren Qualität erheblich der Erfolg des Lernens abhängt. Daher ist in unserem Konzept einer Kulturschule die ästhetische Gestaltung des Schulgebäudes und ein wertschätzender Umgang der Menschen innerhalb der Schule von zentraler Bedeutung (vgl. Fuchs 2017).

Ein weiteres Fazit besteht also in der Erkenntnis der Grenzen einer umfassenden Digitalisierung von Schule und Lernen. Natürlich gibt es kreative Projekte im Internet mithilfe des Computers. Das Problem besteht in der Verabsolutierung, die man immer wieder bei denjenigen erkennen kann, die über digitale Bildung sprechen. Das betrifft auch die Positionspapiere der Kultusministerkonferenz, weswegen sich letztes Jahr eine Initiative „Bildung und digitaler Kapitalismus“ gegründet hat, die im Juni dieses Jahres eine große Tagung in der Akademie Remscheid durchgeführt hat (Webseite unter diesem Begriff leicht im Internet zu finden).

Allerdings muss man die Kritik an einer fehlgeleiteten Corona-Politik relativieren. Politik bedeutet immer, dass man sich entscheiden muss, obwohl das vorliegende Wissen begrenzt ist. Während Wissenschaft und Kunst immer wieder dieselben Probleme reflektieren und diskutieren können und nie zu einem abschließenden Ergebnis kommen müssen, muss Politik Entscheidungen treffen. Der Dramatiker Friedrich Dürrenmatt sprach einmal davon, dass der Handelnde immer Unrecht habe. Denn immer gibt es Argumente gegen die getroffene Entscheidung. Doch müssen Entscheidungen getroffen werden. Das Problem besteht also nicht darin, dass es Fehlentscheidungen geben kann und dass man Irrtümern unterliegt, das Problem besteht vielmehr darin, dass solche Entscheidungen als „alternativlos“ (ein Lieblingswort unserer früheren Kanzlerin, das zu Recht zu einem Unwort des Jahres erklärt wurde) verstanden werden. *Genau dies, der Umgang mit schwierigen Entscheidungssituationen, bei denen Irrtümer möglich sind, lässt sich im Bereich der kulturellen Bildung und einer ästhetisch-künstlerischen Praxis lernen. Auch das Misslingen von Handlungen, das Begehen von Fehlern gehört zu einer solchen Praxis dazu.*

Krieg und Frieden

Als letztes will ich das „epochaltypische Schlüsselproblem“ von Krieg und Frieden ansprechen. Vermutlich ließen sich Kriege durch diplomatisches und politisches Handeln verhindern, bevor sie ausbrechen. Für den Einzelnen ist jedoch der Ausbruch eines Krieges ein Ereignis, auf das er zunächst wenig Einfluss ausüben kann. In der phänomenologischen Philosophie gibt es das schöne Wort „Widerfahrnis“: Es gibt immer wieder Ereignisse, die nicht vorauszusehen (etwa Krankheiten, Todesfälle, Unfälle, Naturkatastrophen), die aber jeweils individuell zu bewältigen sind. Auch dies ist eine Bildungsaufgabe: mit solchen Widerfahrnissen umgehen zu können. Im Hinblick auf den Krieg in der Ukraine will ich nur einen Aspekt herausgreifen. So wird im Moment hitzig diskutiert, ob Deutschland schwere Waffen an die Ukraine liefern soll. Diejenigen, die das befürworten, stehen in einem schroffen Gegensatz zu denjenigen, die es ablehnen. Beide nehmen für sich eine hohe Moral in Anspruch. Vor diesem Hintergrund fand ich zwei Hinweise der evangelischen Theologin Margot Käßmann interessant: Zum einen hat sie darauf hingewiesen, dass gleichgültig, welche Position man realisieren will, Menschen sterben werden. Das bedeutet, dass es in ethischer Hinsicht keineswegs eindeutig ist, welcher der Positionen man den Vorzug geben solle. Auch ein zweiter Hinweis ist relevant: Keiner der Vertreter irgendeiner der Positionen wird selbst an der Front stehen. Das bedeutet in jedem Fall, dass man aus der sicheren Distanz seine Urteile abgibt. Daraus ergibt sich als Folge, dass man vielleicht etwas weniger selbstgewiss und selbstsicher seine Argumente vortragen solle. Auch hier hat man es also wieder mit Unsicherheit und Unbestimmtheit zu tun, sodass es notwendig ist, Offenheit und Toleranz auch für konträre Meinungen zu zeigen. Es geht um die erwähnte Kontingenz, es geht um die Möglichkeit von Irrtum und Scheitern, also um Dispositionen, die man in einer künstlerisch-ästhetischen Praxis lernen kann.

Mit dem Krieg in der Ukraine ist verbunden, dass erneut geflüchtete Menschen in Deutschland ankommen. Wieder sollen und müssen Schulen Aufgaben übernehmen, für die sie oft weder räumlich noch personell gerüstet sind. Hintergrund für diese Aufgabenstellung ist eine positive Entwicklung, dass man nämlich in Schulgesetzen und im Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht mehr von *deutschen* Kindern, sondern von *Kindern in Deutschland* spricht, unabhängig davon, wie der Status im Hinblick auf das Aufenthaltsrecht ist. Dies ist die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung.

Zum einen wird man politisch gegen die mangelhafte Ressourcenausstattung von Schulen angehen müssen. Im Hinblick auf das Zusammenleben in der Schule ist zu berücksichtigen, dass geflüchtete Menschen – gleichgültig aus welchem Land oder Kontinent sie kommen – nicht kulturlos sind, sie bringen Lebenserfahrungen mit und haben zum Teil hohe Qualifikationen. Gerade im Bereich der kulturellen Bildung spielt ein solcher Umgang mit Vielfalt, gerade auch mit der Vielfalt von Kulturen eine wichtige Rolle. Man spricht von „Fremdheitserfahrungen“, nämlich davon, dass man mit Neuem und mit Anderem konfrontiert wird, das zu entdecken sich lohnt. Im Kontext der UNESCO spricht man davon, die Vielfalt als Reichtum zu feiern und zu genießen (celebrate the diversity).

Fazit

1. Die Schule ist ein Mikrokosmos der Gesellschaft, in der alle gesellschaftlichen Probleme auftauchen, ob man will oder nicht. Das bedeutet aber auch, dass die Schule ein politischer Raum ist (Hartmut von Hentig sprach immer von der Schule als polis). Daraus ergibt sich, dass man der politischen Problemkonstellation, wenn sie denn schon nicht vermeidbar ist, lieber bewusst umgehen solle (im Sinne der Relevanz epochaltypischer Schlüsselprobleme von Klafki).
2. Kulturelle Bildung ist auch politische Bildung. Künste waren noch nie unpolitisch. Dies gilt selbst für einen Zentralbegriff heutiger Legitimationsversuche von Kunst, nämlich der Bezug auf die Kunstautonomie. Man kann etwa bei Friedrich Schiller, einem der wichtigsten Begründer des Autonomiekonzeptes, zeigen, dass sein Verständnis von Autonomie ausgesprochen politisch war: Wenn Menschen in einem geschützten Raum in ihrer künstlerischen Praxis Freude an der autonomen und freiheitlichen Gestaltung empfinden, so war seine Hoffnung, dass sie diesen Wunsch nach freiheitlicher Gestaltung auch auf die Gestaltung der Gesellschaft übertragen.
3. Das Bildungskonzept von Klafki, vor allem sein Hinweis auf epochaltypische Schlüsselprobleme, ist nach wie vor aktuell. Dies gilt auch für die drei Grundfähigkeiten, die Klafki in diesem Zusammenhang identifiziert hat: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Fähigkeit zur Mitbestimmung und eine Fähigkeit, Solidarität zu empfinden. Man kann zeigen, dass im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit genau diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden können.
4. Basis eines zeitgemäßen Konzeptes von kultureller Bildung ist ein umfassendes Konzept von Lernen, das neben der kognitiven Dimension auch die Leiblichkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit des Menschen mit einbezieht. Es geht um die Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen zu machen, wobei die Basis in der Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit besteht. Ein solches Konzept ist nicht antirational, denn Wahrnehmungen sind nicht nur die Basis einer künstlerischen Praxis, sie sind auch die Basis von Wissenschaft.
5. Eine kulturelle Profilierung von Schule steht daher nicht in Konkurrenz zu anderen möglichen und sinnvollen Profilierungen. So gab es schon in früheren Jahren Agenda-21-Schulen, es gibt die Orientierung an Sport, an Umwelt und Ökologie, an Wissenschaft und Technik (MINT). Man soll also keine falschen Gegensätze zwischen den Künsten auf der einen Seite und den genannten Arbeitsfeldern auf der anderen Seite formulieren. Vielmehr sind beide, die Künste und die Wissenschaften, in ihrer Geschichte immer wieder eng miteinander verbunden. So reiste der Künstler Albrecht Dürer nach Italien, um dort die neu erfundene mathematische Disziplin der Zentralperspektive zu lernen. Berühmte Wissenschaftler\*innen wiederum kamen auf ihre Ideen und Erkenntnisse oft genug durch künstlerisch-kreative Anregungen und Inspirationen (vgl. Fuchs 2020a).
6. Schule löst nicht (allein) die genannten Schlüsselprobleme. All diese Probleme liegen zunächst einmal im Verantwortungsbereich der Politik. Doch steht die Schule in der Verantwortung, auf der Ebene des Individuums die entsprechenden Fähigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, das je individuelle Projekt des guten Lebens zu realisieren und zu politischer Einmischung zu ermutigen. Kulturelle Bildung ist in diesem Zusammenhang unverzichtbar.

Literatur

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.)(2010): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. München: Oekom.

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

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

Fuchs, Max (2017): Kulturelle Schulentwicklung – Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max (2019): Rechtes Denken und Kulturpessimismus. München: Kopaed.

Fuchs, Max (2020a): Kunst als Erkenntnis – Ästhetik als Erkenntnistheorie. München: Kopaed.

Fuchs, Max (2021): Pädagogik, Diskriminierung und kulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. München: Kopaed.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.)(2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung, Bd. 3. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

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

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.)(2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

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

Headrick, Daniel (2021): Macht Euch die Erde untertan. Darmstadt: WBG.

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

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

Der Verfasser

Max Fuchs, Prof. (i. R.) Dr., Völklinger Straße 19, 42285 Wuppertal, Tel.: 0202 27277578

Mail: maxfuchs@web.de Webseite: https://max-fuchs.org