Max Fuchs

Historische Perspektiven auf kulturelle Bildung

Kurzvortrag bei der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung online am 5. und 6. Juni 2023 an der Akademie der kulturellen Bildung in Remscheid

Im Folgenden sollen einige kurze Hinweise auf wichtige Etappen der Entwicklung kultureller Bildung gegeben werden. Dabei sieht man sich einigen Problemen gegenüber. Zum einen muss man sehen, dass der Begriff der kulturellen Bildung ausgesprochen schillernd ist, da er quasi als Container-Begriff für die unterschiedlichen Formen einer künstlerischen, ästhetischen oder aisthetischen Bildung fungieren kann und zudem auch andere Begriffe verwendet werden, um die entsprechende Praxis zu bezeichnen (vgl. Braun u. a. 2015). Zudem ist die historische Aufarbeitung der Entwicklung der unterschiedlichen Bereiche der betreffenden Praxis ebenfalls sehr unterschiedlich. So gibt es historische Darstellungen der verschiedenen künstlerischen Schulfächer, es gibt historische Darstellungen im Bereich der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit, etwa der Jugendmusikbewegung (siehe Kolland 1979), es gibt eine Geschichte des ästhetischen Denkens, in der – oft unterschwellig – Fragen der Bildung mit behandelt werden (Eagleton 1994). Immerhin gibt es sowohl im Hinblick auf eine Kulturpädagogik (bezogen auf das 20. Jahrhundert) als auch hinsichtlich der ästhetischen Bildung wichtige Initiativen des Kölner Erziehungswissenschaftlers Jörg Zirfas (etwa in Braun u.a..2015).

Trotz der geforderten Kürze der vorliegenden Darstellung ist es notwendig, im Hinblick auf die pädagogische Bedeutung einer ästhetisch-gestalterischen Praxis zu den Anfängen der Menschheit zurückzugehen. Man kann zeigen, dass ohne Kunst (im weitesten Sinne) menschliches Leben nicht nur unvollständig wäre, so wie es ein bekannter Slogan formuliert, sondern überhaupt nicht hätte entstehen können (siehe Fuchs 2011). Diese Behauptung wird sowohl im Hinblick auf die Anthropogenese als auch hinsichtlich der Ontogenese des Menschen gestützt. So zeigt etwa Ellen Dissayanake (2002) die Bedeutsamkeit einer ästhetischen Praxis für die Menschwerdung daran, dass durch sie überlebensnotwendige Dinge und Prozesse in ihrer Bedeutsamkeit für das Überleben hervorgehoben werden. Es geht um Rituale und Feste, es geht aber auch um eine ästhetische Gestaltung von Alltagsgegenständen, wodurch diese in ihrer Relevanz für das Überleben hervorgehoben werden. Andere Theorien gehen davon aus, dass über eine ästhetische Expressivität es möglich wurde, Emotionen zu artikulieren und dadurch nicht nur zu verarbeiten, sondern sie auch sozial kommunizierbar zu machen (Neumann1996). Gerade angesichts der heutigen oft rigiden Trennung unterschiedlicher philosophischer Disziplinen (Ethik, Ästhetik, Erkenntnistheorie) sowie entsprechender geistig-mentaler Funktionen muss man darauf hinweisen, dass eine solche Trennung sehr jungen Datums ist, für die längste Zeit der menschlichen Existenz keine Rolle spielt und zudem bloß als analytische Trennung verstanden werden kann.

Dies gilt insbesondere für die griechische Antike und ihre Philosophie, deren pädagogischer Leitbegriff kalokagathia ist, also das Zusammendenken von Schönheit und Gutheit. Es ist der ästhetische Mensch, der ein guter Mensch ist und umgekehrt ist ein guter Mensch immer auch ein ästhetischer Mensch. Diese Vision lebt bis heute fort, wenn etwa argumentiert wird, dass eine ästhetisch-künstlerische Praxis zur Entwicklung einer moralischen Haltung beiträgt. Es geht also um die Wirksamkeit einer solchen Praxis, wobei man in der Geschichte immer wieder überbordende Wirkungsbehauptungen einer solchen Praxis aufgestellt hat. Die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck (1998) setzte sich unter dem Titel „Versprechungen des Ästhetischen“ kritisch mit solchen überbordenden Wirkungsbehauptungen auseinander.

Die Frage danach, welche Wirkungen eine künstlerische Praxis hat und wie man diese belegen kann, spielte in den letzten 30 Jahren eine zunehmend wichtige Rolle. Interessant an dieser Entwicklung ist unter anderem, dass es einen gravierenden Wechsel in der Fragestellung gab. Hatte man – wie oben angemerkt – sehr lange die Beziehung zwischen Kunst und Moral im Blick, so rückte in den letzten Jahrzehnten die Frage nach der Wirksamkeit aller künstlerischen Praxen im Hinblick auf die kognitive Entwicklung die zentrale Rolle in den Vordergrund. Es geht um Transferbehauptungen einer künstlerischen Praxis, wobei – zunächst im amerikanischen Kontext – zahlreiche Studien vorgelegt wurden, die eine Verbesserung kognitiver Fähigkeiten aufgrund einer künstlerischen Praxis zu belegen versuchten. Auch in Deutschland wurden derartige Studien angestellt, etwa von dem Musikwissenschaftler Hans-Günther Bastian, dessen mehrjährigen Studien in der politischen und Alltagskommunikation unter dem Titel „Mozart macht schlau“ kommuniziert wurden. Dieses Interesse an kognitiven Entwicklungen, die durch eine künstlerische Praxis verursacht werden, sind zu sehen in einem gesellschaftlich-ökonomischen Kontext, in dem man die Gesellschaft als Wissens- oder Informationsgesellschaft oder auch als „kognitiven Kapitalismus“ verstand. Christian Rittelmeyer (2012) hat vor einigen Jahren diese Forschungen zu den Wirkungen einer künstlerischen Praxis kritisch untersucht.

Ästhetik als eigenständige bis philosophische Disziplin gibt es bekanntlich erst seit der Mitte des 18. Jahrhunderts (Alexander Baumgarten). Über Künste hat jedoch der Mensch schon sehr viel früher nachgedacht, sodass man entsprechende Ausführungen in allen frühen Schriftkulturen finden. Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit bei Bildungsprozessen hat eine Arbeitsgruppe rund um Jörg Zirfas (Klepacki/Zirfas 2019-2021) ein vierbändiges ambitioniertes Werk zur Geschichte der ästhetischen Bildung vorgelegt. Dieses Werk ist mehrfacher Hinsicht lehr- und aufschlussreich. Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Text will ich nur auf einen Aspekt hinweisen, nämlich darauf, dass bis auf den letzten Band vornehmlich Philosophen neben einigen Künstlern mit ihren Überlegungen zur Ästhetik vorgestellt werden. In einem strengen Sinne kann in diesen Kontexten von Konzepten einer pädagogisch verstandenen ästhetischen Bildung kaum die Rede sein. Erst in dem letzten Band, der sich mit dem 20. Jahrhundert befasst, tauchen pädagogische Entwürfe einer ästhetischen Bildung auf, sodass die Entwicklung des ästhetischen Denkens nur sehr begrenzt als Vorgeschichte der heutigen Kulturpädagogik verstanden werden kann.

Dies ändert sich allerdings im 20. Jahrhundert. Jörg Zirfas (etwa in Braun u. a. 2015, 20-43) unterscheidet für das 20. Jahrhundert drei Etappen in der Geschichte der Kulturpädagogik. Eine erste Etappe findet in den 1920 er Jahren statt. Es sind Schüler des wichtigsten Philosophen und Pädagogen des deutschen Kaiserreiches, Wilhelm Dilthey, die hier zu nennen sind. Es geht um Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Wilhelm Flitner. Zunächst wurde deren Ansatz einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik pejorativ als „Kulturpädagogik“ bezeichnet, später übernahmen die Genannten diesen Begriff als Selbstbezeichnung ihres Arbeitsansatzes. Es ging allerdings hierbei weniger um die Bezeichnung eines abgrenzbaren Arbeitsfeldes im Bereich der pädagogischen Theorie und Praxis, sondern es ging um die Konstitution von Pädagogik insgesamt auf der Basis eines normativen Kulturbegriffs, den man heute als „Leitkultur“ bezeichnen konnte. Es ging um eine Sinnstiftung von oben vor allem für die frustriert aus dem Weltkrieg zurückkehrenden Soldaten, die nunmehr als angehende Gymnasiallehrer an die Universitäten kamen. Ein Problem dieser Ansätze und vor allen Dingen der Personen, die diesen Ansatz vertraten, bestand in Ihrer Nähe zu nationalsozialistischem Gedankengut. Die genannten Personen hatten nach dem Zweiten Weltkrieg wichtige Lehrstühle für Pädagogik inne. Es waren dann deren Schüler\*innen, die sich kritisch mit dieser Erblast auseinandersetzten (unter anderem Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer)

Diese Entwicklungsetappe ist zu sehen im Kontext der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehenden Reformpädagogik. Eine Gemeinsamkeit dieser ansonsten sehr heterogenen Ansätze, die politisch das Spektrum von links bis rechts abdeckten, war eine Kritik an der entstehenden Industriegesellschaft mit ihren für die meisten Menschen unzumutbaren Lebensverhältnissen. Der Bewegungsbegriff spielt eine Rolle, den später auch die Nationalsozialisten aufgriffen. Es gab die Jugendbewegung, die Frauenbewegung, die Kunsterziehungsbewegung und einiger andere. An deren pädagogische Ansätze mit ihrem Leitkonzept der „musischen Bildung“ hat man bis heute immer wieder angeknüpft. Allerdings gibt es auch hierbei das Problem, dass ein Teil dieser Reformbewegungen sich dem nationalsozialistischen Ideologieprogramm sehr stark annähern. Der Streit über die Nähe zum Nationalsozialismus hält bis heute etwa hinsichtlich der Person von Peter Petersen an. Historisch ist diese Phase der Entwicklung der Pädagogik gut aufgearbeitet.

Auch zur Entwicklung künstlerischer Schulfächer (wie etwa Theater, das bis zu den Schulen der Jesuiten im Mittelalter zurückverfolgt werden kann) liegen entsprechende Ausarbeitungen vor.

Die zweite von Jörg Zirfas identifizierte Etappe wird von ihm als „emanzipatorische Kulturpädagogik“ bezeichnet, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre ihren Anfang nimmt. Hier wird der Begriff der Kulturpädagogik neu entdeckt, man ordnet sich einem neuen Verständnis von Kulturpolitik ein, bei dem Soziokultur eine wichtige Rolle spielt. Namen wie Hermann Glaser oder Hilmar Hoffmann sind mit ihren konzeptionellen Vorschlägen für eine Neue Kulturpolitik bis heute bekannt. Eine wichtige Rolle spielten hierbei Veranstaltungen im Rahmen des Europarates, in denen schon in den 1970 er Jahren Konzepte wie „Demokratisierung der Kultur“ oder „kulturelle Demokratie“ diskutiert wurden.

Eine dritte Etappe beginnt gemäß Jörg Zirfas in den 1980 er Jahren mit der (von ihm so genannten) „reflexiven Kulturpädagogik“. Es werden vermehrt Anstrengungen einer theoretischen Fundierung der Kulturpädagogik unternommen. Zirfas nennt Namen wie Eckart Liebau, Johannes Bilstein oder Max Fuchs.

Aus meiner Sicht sollte man nunmehr eine vierte Phase in der Entwicklung der Kulturpädagogik unterscheiden, die sich in den 1990er Jahren anbahnte und die seit dem Jahrtausendwechsel deutlich an Fahrt gewonnen hat. Es geht um eine zunehmende Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Kulturpädagogik, erkennbar etwa an einem gewachsenen Interesse von Hochschulen und Universitäten und einer entsprechenden Einrichtung kulturpädagogischer Lehrstühle. Es gibt eine Dynamisierung im Bereich der Forschung, wobei insbesondere die Frage der Wirksamkeit eine wichtige Rolle spielt.

Ein wichtiger Motor bei dieser Entwicklung war ein gestiegenes politisches Interesse, was man etwa daran erkennen kann, dass nunmehr neben Künstlerförderung und der Erhaltung des kulturellen Erbes kulturelle Bildung als drittes Standbein einer zeitgemäßen Kulturpolitik verstanden wurde. Auch in der Kulturenquete des Deutschen Bundestages wird ausführlich über kulturelle Bildung und ihre Trägerstrukturen referiert. Allerdings findet diese Thematisierung kultureller Bildung in einer Zeit statt, in der es eine starke Ökonomisierung des Staates von der öffentlichen Hand gibt. Schon in den neunziger Jahren wurde das Neue Steuerungsmodell, bei dem der Staat und öffentliche Einrichtungen als Unternehmen im betriebswirtschaftlichen Sinne verstanden werden sollten, eingeführt. Dies war verbunden mit der Forderung nach Evaluation und einer Quantifizierung aller Aktivitäten. Auch die seit der Jahrtausendwende vorgelegten PISA-Studien auf der Basis empirisch-quantitativer Forschungen trugen dazu bei, dass nunmehr im Rahmen einer „evidenzbasierten Politik“ (ebenfalls auf der Basis der Quantifizierung aller Prozesse) eine quantitative Forschung in der Förderung bevorzugt wurde (vgl. Fuchs 2016). Es mischten sich zudem zunehmend privatwirtschaftlich getragene Stiftungen wie etwa die Stiftung Mercator in das Feld der kulturellen Bildung mit großen Modellprojekten ein. Dieselben Stiftungen gründeten auch den (inzwischen aufgelösten) Rat für kulturelle Bildung, der versuchte, mit Positionspapieren Einfluss auf die politische Gestaltung zu nehmen.

All dies kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass nunmehr kulturelle Bildungsarbeit als „seriöses Feld“ in der Erziehungswissenschaft betrachtet wird. Allerdings ist bereits jetzt eine Entwicklung festzustellen, wie es sie in anderen Wissenschaften und wie es sie auch in der Erziehungswissenschaft bereits gibt, dass sich nämlich das wissenschaftliche Feld der Forschung und Theorienbildung zunehmend von dem Feld der Praxis entfernt und verselbstständig. In der Sprache von Niklas Luhmann kann man von einer gewachsenen Selbstreferentialität in einem zunehmend abgeschotteten Feld sprechen, das sich wesentlich nur noch mit sich selbst befasst. Es gibt eine wachsende Kluft unterschiedlicher Wissensformen (in der Theorie und in der Praxis), sodass ich nunmehr verstärkt die Frage stellt, wie ein Transfer zwischen beiden Wissensformen möglich ist und gestaltet werden kann. Betrachtet man andere Bereiche der Erziehungswissenschaft, etwa den Bereich der Schulentwicklung, wird man kaum optimistisch sein können. So gibt es zahlreiche gut fundierte Theorien und Konzeptionen der Schulentwicklung (Bohl 2010), von denen die meisten überhaupt nicht den Weg in die schulische Praxis finden. In diesem Zusammenhang sind vielleicht zwei Zitate interessant. Das erste stammt von dem österreichischen Erziehungswissenschaftler Alfred Schirlbauer (2018, 7):

„Die allgemeine Pädagogik, sofern es sie universitär überhaupt noch gibt, sucht ihr Heil und ihre Überlebenschancen in immer subtiler werdenden Anschlüssen an die avanciertesten Formen diverser Subjekt- und Sozialphilosophien und merkt nicht, dass sie vielleicht gerade deswegen abgelöst wird von einer empirisch sich nennenden Bildungsforschung, welche sich in immer kleinteiliger werdenden Einzeluntersuchungen verliert.“

Der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth (1997, 970) zeigt eine Konsequenz dieser Entwicklung auf:

„Die Beteiligten haben sich (…) In dieser Situation aber sehr beschaulich eingerichtet, theoretische Differenzen zu Revieren ausgebaut und verstetigt, sich gegen Kritik durch relative Blindheit nach außen abgeschottet, Dynamik gewinnt anscheinend nur der jeweilige Binnendiskurs.“

Literatur

Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.)(2015): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Dissanayake, Ellen (2002): What is Art for? Seattle: Washington University.

Eagleton, Terry (1984): Ästhetik. Stuttgart: Metzler.

Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske und Budrich.

Fuchs, Max (2007): Kulturpolitik. Wiesbaden: VS.

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

Fuchs, Max (2016): Evidenzbasierte Bildungspolitik. Kubi-online.de

Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (Hrsg.)(2019-2021): Geschichte der ästhetischen Bildung. Paderborn: Schöningh.

Kolland, Dorothea (1979): Die Jugendmusikbewegung. Stuttgart: Metzler.

Neumann, Eckart (1996): Funktionshistorische Anthropologie der ästhetischen Produktivität. FU Berlin: Habil.

Schirlbauer, Alfred/Schopf, Heribert (Hrsg.)(2018): Zeitgemäße Pädagogik. Wien: Löcker.

Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik Jg. 43, Heft 6, 969-985.