

Max Fuchs

Kulturelle Bildung, die Kulturschule und die Kunst

Aufsätze und Vorträge 2013 und 2014

Wuppertal, im März 2015

Vorwort

Teil 1: Konzepte kultureller Bildung und die Schule

- Die Kulturschule als Lebenswelt, individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis 5
- Lebensführung und die Schule – zu dem Problem des Wirksamkeitsnachweises 25
- Zu den Problemen theoretischer Abgrenzungen in der kulturellen Bildung 36
- Die Künste und die Lebenskompetenz 47
- Menschenwürde, Bildung und Widerständigkeit 60
- Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? 66

Teil 2: Die Dimension des Ästhetischen – historische und systematische Zugänge

- Pädagogische Ästhetik 78
- Ambivalenz des Ästhetischen 109
- Europäische Kulturentwicklung: Gemeinsamkeiten, Tendenzen, Gesetzmäßigkeiten 123
- Wozu Kunst 140
- Kultur der Macht – Macht der Kultur 150
- Ästhetische Qualität in pädagogischen Prozessen 167
- Überforderung, Überforschung, Überlagerung 190

Teil 3: Auf dem Weg zur Kulturschule

- The development of culture schools (zusammen mit Tom Braun) 200
- Kunst macht Schule 206
- Aller Anfang ist schwer... nichts motiviert mehr als Erfolge! 219
- Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt 232
- Kreative Kompetenzen und ästhetisches Lernen 257
- Was ist kulturelle Schulentwicklung? 268
- Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan 271

Vorwort

Die in dieser Textsammlung zusammengefassten Vorträge und Aufsätze sind während der Laufzeit meines Forschungsprojektes „Wissenschaftliche Vertiefung des Konzeptes der kulturellen Schulentwicklung“ bei der Beratung von konkreten Schulentwicklungsprojekten sowie bei Fortbildungsveranstaltungen für beteiligte Fachkräfte innerhalb und außerhalb der Schule – vor allem im Kontext des Modellprojektes „Kulturagenten für kreative Schulen“ - entstanden. Zudem greifen sie Fragestellungen auf, die grundsätzlich mit der Rolle des Ästhetischen im Bildungsdiskurs zu tun haben (oder zu tun haben sollten).

Das Forschungsprojekt ist ein Kooperationsprojekt der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und der Stiftung Mercator. Zwei weitere Ergebnisbände werden im Laufe des Jahres 2015 bei Beltz-Juventa erscheinen.

Wie an den gesammelten Beiträgen deutlich wird, geht es mir hier weniger um alltagspraktische Fragen und Methoden einer kulturellen Schulentwicklung: Diese werden an anderer Stelle und im Kontext etwa des Forum K&B und der Länderbüros des Kulturagentenprogramms sowie in den Publikationen der Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW an der Akademie Remscheid behandelt. Hier geht es mir um grundsätzliche Fragen der institutionellen Rahmung kultureller Bildungsprozesse, es geht mir um prinzipielle Fragen des Ästhetischen und seiner Geschichte sowie um Forschungsfragen – etwa der Frage nach der ästhetischen Qualität kultureller Projekte, die in pädagogischen Kontexten stattfinden.

Die meisten Beiträge sind bereits veröffentlicht, allerdings an vielen unterschiedlichen Stellen. Einige der Beiträge finden sich zudem als Download auf meiner Homepage www.maxfuchs.eu

Teil 1

Konzepte kultureller Bildung und die Schule

Die Kulturschule als Lebenswelt, individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis

1. Lebenswelt – Lebensform – Lebensführung

Es ist kein Wunder, dass der Lebensbegriff in so vielfältigen Varianten auftaucht. Neben dem Alltagsgebrauch (Lebenskunst, Lebensstil, Lebensplan, Lebensbewältigung, Lebenslust etc.) gibt es in den verschiedenen Disziplinen, natürlich auch in den „Lebenswissenschaften“, kaum noch zu überschauende Auseinandersetzungen mit diesem Begriff. Das ist allerdings einsichtig, denn schließlich sind Leben und Lebendigkeit unhintergehbare Voraussetzungen für all das, was Menschen tun oder sie betrifft. Doch ist bereits diese Formulierung einer „unhintergehbaren Voraussetzung“ umstritten, denn sie suggeriert die Lösung eines Letztbegründungsproblem, die nicht von allen geteilt wird. Wie geht man daher mit der Schwierigkeit in dieser Situation um? Man kann etwa eher brachial solche Schneisen in das Dickicht unterschiedlicher Argumentationsstränge schlagen, die für die eigenen Zwecke tauglich sind. Man kann zudem für grundsätzliche Aussagen über menschliches Leben die einzelwissenschaftlichen und philosophischen Anthropologien zurate ziehen.

In diesem Text geht es – auf dieser allgemeinen Grundlage – um das Leben von Menschen in einer modernen Gesellschaft, womit zumindest ein allgemeiner Rahmen gegeben ist: Es geht zunächst einmal um Deutschland. Daher lässt sich die Frage nach den in der Überschrift genannten Begriffen präzisieren: Wie gestalten sich die Lebenswelten in einer modernen Industriegesellschaft? Welche Lebensformen finden wir als Referenzmodelle in dieser Gesellschaft, die für die Lebensführung des Einzelnen maßgeblich sind? Welche Lebenslagen (verstanden als objektive Rahmenbedingungen des je individuellen Lebens) gibt es aufgrund der sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Kontexte in dieser Gesellschaft?

Ein weiterer Weg zur Klärung der Begriffe könnte darin bestehen, sich mit ihrer Geschichte, vor allen mit der Geschichte ihrer jeweiligen Konjunkturen zu befassen. Stellt man die Frage danach, wie wir leben sollen, dann findet man Antworten in den Mythen, Religionen und schließlich auch in der Philosophie. Dort ist es die sich speziell mit der Moderne relevant werdende Disziplin der (Individual-) Ethik, für die man in früheren Zeiten bereits hochelaborierte Beispiele in der griechischen Philosophie findet. Letztlich ist die Frage danach, wie man leben sollte, sogar die Kernfrage der Philosophie, von der sich alle anderen Fragestellungen ableiten lassen, zum Beispiel: Wer bin ich? Wie ist die Welt beschaffen, in der ich lebe? Wie erkenne ich diese Welt? Welches Ziel hat mein Leben und wo kommt dieses Ziel her? Eine frühe systematische Behandlung ist der Ratgeber, den Aristoteles für

seinen Sohn Nikomachos geschrieben hat: ein Buch des goldenen Mittelweg bei der Suche nach einem tugendhaften Leben.

Das Leben, so kann man pauschal behaupten, wird immer dann zu einem Problem (und daher Gegenstand von vertieften Reflexionen), wenn es gefährdet erscheint: Ein verstärktes philosophisches und wissenschaftliches Interesse an einer Fragestellung weist auf eine Krise hin. Es ist daher kein Wunder, dass Epochenumbrüche und große gesellschaftlichen Krisen, sowie sie die Industrialisierung im 19. Jahrhundert verursacht hat, zu einer verstärkten Thematisierung des Lebens und seiner Gestaltung geführt hat.

Ausgangspunkt dieser Reflexionen ist dabei eine Kritik an der Art und Weise, wie man in solchen Krisenzeiten zu leben gezwungen wird: Das späte 19. Jahrhundert wird deshalb zu einer Zeit vielfältigster Lebensreformbewegungen. Die Kritik an der Moderne und – weiter noch – an der Neuzeit insgesamt setzt jedoch schon sehr früh an. Man kann sogar behaupten, dass kaum eine andere Zeit so selbstkritisch mit sich selbst war wie die Neuzeit. An dieser Stelle kann und soll diese Tendenz nicht nachgezeichnet werden. Doch ist darauf hinzuweisen, dass die Neuzeit – in der Philosophie etwa mit Descartes beginnend – sehr viel mit dem Versuch zu tun hat, das Verhältnis zwischen Vernunft und Glauben neu zu bestimmen. Denn im Mittelalter war es selbstverständlich für alle, dass die Vernunft dem Glauben untergeordnet ist und ihm zu dienen hat (Die Philosophie wird als Magd der Theologie verstanden). Später kritisierte dann wiederum Rousseau die neue Zeit wegen ihrer eindimensionalen Vernunftorientierung. Schiller beginnt später seine „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ mit einer Zeitdiagnose, die bis heute ihre Relevanz nicht verloren hat: Entzweiung, Entfremdung, Verformung. Es geht darum, dass sich das Leben des Einzelnen unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft nicht entfalten kann.

Im Hinblick auf die in dem Titel genannten Begriffe ist Max Weber von besonderer Bedeutung, weil im Mittelpunkt seiner Forschungen die „methodische Lebensführung“ steht. Sein Zeitgenosse Edmund Husserl stellt in seinem letzten Buch den Begriff der Lebenswelt in den Mittelpunkt. Schließlich gibt es als neue philosophische Bewegung die sogenannte Lebensphilosophie, zu deren Gründungsvätern man bereits Schopenhauer und später Nietzsche und Dilthey in Deutschland und in Frankreich Bergson zählt.

Diese Richtung ist bis heute relevant (Fellmann 1993). Es ist schwer, angesichts der Heterogenität der Argumentationsstrategien einen gemeinsamen Nenner bei diesen Richtungen zu finden. Für Georg Lukacs war die Sache einfach: Er zählte sie zu denjenigen geistigen Strömungen, die den Nationalsozialismus vorbereitet haben (Lukacs 1983). Es bietet sich als gemeinsamer Nenner eine gewisse Vernunftskepsis oder sogar Vernunftfeindschaft an, doch fällt es schwer, die auch intellektuell äußerst anspruchsvollen Werke eines Husserl oder Plessner in dieser Hinsicht zu interpretieren.

Lebenswelt

In philosophischer Hinsicht ist der Begriff der Lebenswelt mit dem Namen Edmund Husserl (hier: 1992) verbunden. Grundlagentext ist ein Vortrag, den der 77-jährige 1935 in Prag gehalten hat. Er gilt als Wende in seiner Philosophie, etwa deshalb, weil er seine historischen Interessen deutlich werden lässt. In der später zusammengestellten Textfassung (zusammen mit den „Cartesischen Meditationen“ Bd. 8 der Gesammelten Schriften) gibt es vier Teile: In einem ersten Teil befasst er sich mit der „Kritik der Wissenschaften“. Es ist das Problem der Letztbegründung, der letztlichen Verankerung wissenschaftlichen (und philosophischen) Vorgehens. Man muss sich in Erinnerung rufen, dass die Zeit rund um die Jahrhundertwende 1900 insgesamt als Krisenzeit in Philosophie und Wissenschaften gesehen wird. Dazu kommen politische Krisen, soziale Krisen, kulturelle Krisen. Insbesondere sind es Grundlagenstreitigkeiten in der Physik (Einstein publiziert seine Relativitätstheorie im Jahre 1905), in der Psychologie (Freuds Traumdeutung, ebenfalls 1905), in der Mathematik (Frege, Russell/Whitehead, Hilbert, Brouwer). Dilthey entwickelt als Kritik an dem naturwissenschaftlichen Positivismus, der auch auf die Human- und Sozialwissenschaften übertragen wird, sein Konzept der (hermeneutisch vorgehenden) Geisteswissenschaften.

Der Positivismus als falsch verstandene Methode der Forschung: Das ist auch das Thema von Husserl. Immer wieder kommt er auf Descartes und seine Zweiteilung der Welt in eine *res cogitans* und eine *res extensa* zurück. Husserl studiert den Verlauf der Wissenschaftsgeschichte und moniert deren wachsende Distanz zur „Lebenswelt“ der Menschen. Diese ist es, die für ihn die Bedingung der Möglichkeit des Erkennens liefert, was auch Kant in seinem transzendentalen Ansatz nicht erkannt hat. Daher geht es darum, den Menschen als Ganzes – also nicht bloß als Verstandeswesen, sondern mit seinem ganzen Leib in allen seinen Dimensionen (theoretisch, praktisch, ästhetisch; vgl. Husserl 1992, 275f.) - in seiner Lebenswelt zu verstehen.

Es kann hier nicht der Entwicklungsweg im Umgang mit diesem Konzept aufgezeigt werden (vgl. etwa Mühlmann: „Lebenswelt“ in Ritter/Gründer 1980, Bd. 5, 151-157, der die Entwicklung von Mach bis Habermas nachzeichnet). Doch muss darauf hingewiesen werden, welche fundamentale Rolle „Lebenswelt“ bei der komplizierten Frage der Letztbegründung von Philosophie und Wissenschaften spielt, was kaum noch bei der inzwischen alltäglichen Verwendung dieses Begriffs oder des Prinzips der „Lebensweltorientierung“ in der Pädagogik bedacht wird. Dabei ist auch bei den Pädagogen, die diesen Begriff als erste als pädagogischen Fachbegriff nutzbar gemacht haben, dieser philosophisch-historische Ursprung noch präsent:

„Diese spezifische Rekonstruktion der Lebenswelt lässt sich auf drei Ebenen bestimmen. Lebenswelt ist – zum ersten – ein beschreibendes, phänomenologieorientiertes Konzept, in dem Lebensbewältigung als allgemeines Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit und die

Realisierung dieses Verhältnisses in konkreten Lebensfeldern voneinander unterschieden werden können. Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum gesehen, sondern in einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet. In subjektiven Deutungs- und Handlungsstrategien, in Anpassungen, Verwandlungen und Verweigerungen, pragmatisch und in Routinen und Ritualen entlastet, sucht er die Situationen zu bewältigen, in denen er sich vorfindet; er bildet sich darin sein Bild einer in der Erfahrung verbürgten Wirklichkeit und seiner Identität. Die Situationen sind in Raum, Zeit, sozialen Bezügen und kulturellen Deutungsmustern bestimmt....

Das Konzept der Lebenswelt ist – zum zweiten – ein historisch-soziales Konzept. Lebensweltliche Erfahrungen und Lebensfelder sind gleichsam die Bühne, auf der sich Gesetze und Strukturen gesellschaftlicher Verhältnisse im konkreten Alltag und in seinen Bewältigungsmustern repräsentieren und gelebt werden....

Das Konzept der Lebenswelt ist – zum dritten – ein kritisch normatives Konzept. Es versteht lebensweltliche Verhältnisse und die dahinter liegenden gesellschaftlichen Strukturen in der Spannung von Gegebenem und Möglichem. Lebensweltliche Bewältigungsmuster und Lebenswelten werden verstanden als Ausdruck der Erfahrung eines zentralen Widerspruchs und des Kampfes in diesem Widerspruch. Lebensbewältigung ist (auch) durch Machtverhältnisse, gegenseitige Unterdrückung, durch Konflikte und Kämpfe um Anerkennung bestimmt... Die „Pseudokonkretheit“ (Kosik 1967) von Lebenswelt ist angelegt auf eine „Destruktion“ im Namen der in ihr auch angelegten Entwürfe, Erwartungen und Hoffnungen für einen gelingenden Alltag.“ (Grunewald/Thiersch: Lebensweltorientierung. In Otto/Thiersch 2015, 934-943, hier: 936 f.)

Wichtig sind bei diesem Zugriff unter anderem die folgenden Aspekte:

- Die Lebenswelt, der Alltag, ist „pseudokonkret“, d.h. er ist zwar bekannt, aber dadurch noch lange nicht erkannt in seinen Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Abhängigkeiten.
- Es gibt ein Wechselspiel zwischen individuellen Bewältigungsmustern des Alltags und gesamtgesellschaftlichen Strukturen.
- Es gibt eine Pluralität von Lebenswelten, in denen sich jeder Einzelne zurechtfinden muss.
- Lebenswelten haben mit Routinen zu tun, mit Gepflogenheiten, Verhaltenserwartungen und -standards, mit „Üblichkeiten“. Lebenswelten können als „Kulturen“ (in einem ethnologischen Sinn; vgl. Fuchs 2008) verstanden werden.
- Lebenswelten sind immanent widersprüchlich, sie sind auch untereinander widersprüchlich.
- Insbesondere ist hervorzuheben, dass Lebensweltorientierung (als pädagogisches Prinzip) gerade nicht bedeutet, die jeweils vorhandene Lebenswelt des Einzelnen unkritisch hinzunehmen oder gar in pädagogischen Kontexten zu verdoppeln. Es geht vielmehr auch darum, Alternativen zu der jeweils vorhandenen Lebenswelt aufzuzeigen:

„Transzendierung von Lebenswelt und Alltag meint, in der Widersprüchlichkeit der Lebenswelt, in den Ressourcen und Potentialen, in den Unzulänglichkeiten und Borniertheiten, in den Erwartungen und Hoffnungen Optionen zu einem gelingenderen Leben im Namen sozialer Gerechtigkeit freizusetzen. Lebensweltorientierung sucht Ansätze für neue Anfänge... Sie motiviert zum Aufbruch, zur Veränderung und zu neuen Lernprozessen und stützt die Entwicklung von Räumen und Kompetenzen in der Benutzung ihres fachlichen, methodischen Repertoires. Sie entwirft gangbare Schritte im Horizont einer offenen Planung und agiert darin in stellvertretender Verantwortung...“ (Ebd. 938)

Lebensformen

Lebenswelten produzieren standardisierte Formen der Lebensbewältigung, sogenannte Lebensformen. Es gibt spezifische Rollenerwartungen an einen Arzt, einen Lehrer, einen Richter, einen Polizisten, eine Mutter, eine Schülerin. Solche Muster, die natürlich je individuell gelebt werden können, nennt man „Lebensformen“ (ein Begriff, der weitgehend deckungsgleich mit anderen Begriffen ist wie etwa Subjektform, Individualitätsform, dem Begriff der Charaktermaske bei Marx):

„Die Rede von Lebensformen bezieht sich, so wie ich sie verstehe, auf kulturell geprägte Formen menschlichen Zusammenlebens, „Ordnungen menschlicher Koexistenz“, die ein „Ensemble von Praktiken und Orientierungen“, aber auch deren institutionelle Manifestationen und Materialisierungen umfasst. Unterschiede in Lebensformen drücken sich also nicht nur in unterschiedlichen Überzeugungen, Wertorientierungen und Einstellungen aus; sie manifestieren und materialisieren sich in Mode, Architektur, Rechtssystem und Weisen der Familienorganisation, in jenem von Musil so genannten „dauerhaften Stoff von Häusern, Gesetzen, Verordnungen und geschichtlichen Überlieferungen“, der unser Leben ausmacht....

Lebensformen, so wie hier von ihnen die Rede sein wird, betreffen also die *kulturelle und soziale Reproduktion menschlichen Lebens* – eine definitorische Entscheidung, die darin begründet ist, dass es mir naheliegend scheint, von *Lebensform* nur da zu sprechen, wo etwas *gestaltet* (oder geformt) ist und demnach auch *umgestaltet* werden könnte, also nicht schon da ist, wo etwas sich auf typische Weise immer wiederholt oder einen durch Instinkte geleiteten notwendigen Verlauf hat. Anders gesagt: Ich frage nach *Lebensformen im Plural*, also in den verschiedenen kulturellen Formen, die das menschliche Leben annehmen kann, nicht (in ethisch naturalistischer Perspektive) nach *der* Lebensform des Menschen – im Gegensatz etwa zu der des Löwen.“ (Jaeggi 2014,20f.)

Das Interessante an dem Ansatz von Jaeggi in unserem Kontext ist u. a.:

- dass Lebensformen lernbar sind,
- dass man sie aus unterschiedlichen Gründen kritisieren kann,
- dass sie veränderbar sind,
- dass sie in Praktiken realisiert werden.

Lebensformen orientieren sich an normativen Vorgaben der jeweiligen Lebenswelt: Es gibt Verhaltenserwartungen, die zum Teil sogar juristisch fixiert sind (etwa bei Berufsrollen), die sich zu einem großen Teil aber auch auf Gewohnheiten beziehen.

Letzteres macht verständlich, dass sie auch im Kontext von „Sitten und Gebräuchen“ verstanden werden können (also eine ethisch-moralische Dimension haben). So beschreibt etwa Flitner 1961 in seinem Klassiker „abendländische Lebensformen“ (des Ritters, des Mönchs, der christlichen Werkleute etc.) als Ausprägungen einer entsprechenden Gesittung. Lebensformen haben eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Einzelnen und dem sozialen Kontext (der Lebenswelt). Klar ist, dass jeder Einzelne unterschiedliche Lebensformen praktizieren muss (als Sohn, Schüler, Honorarkraft im Restaurant etc.). Lebensformen können sich auf Dauer als sozial unverträglich erweisen (zum Beispiel bestimmte verschwenderische Lebensformen), sie können dysfunktional sein oder werden und sogar zum Scheitern ganzer Gesellschaften führen. Diamond (2005) zeigt dies an verschiedenen

Beispielen, wenn etwa die Wikinger mit ihrer Lebensform bei der Eroberung von Grönland deshalb scheitern, weil ihre Lebensform mit den dortigen Umweltbedingungen nicht verträglich ist.

Lebensführung

Jeder muss sein Leben selbst führen. Er muss selbst entscheiden, welche Ziele er verfolgt. Er ist auch selbst für sein Leben verantwortlich: Er ist (gestaltendes) Subjekt seines Lebens. Dieser Gedanke einer eigenständigen, selbstverantwortlichen Lebensführung ist mit der Moderne entstanden und wird unter dem Begriff der (Entstehung, Entdeckung oder sogar Erfindung von) Individualität seit der Renaissance diskutiert (Fuchs 2001). Lebensführung kann dabei verstanden werden wie folgt:

„Als Lebensführung wird die Gesamtheit aller Tätigkeiten im Alltag von Personen angesehen, die das Leben eines Menschen ausmachen. Obwohl Sinnstrukturen und Deutungen ohne Zweifel eine wichtige regulative Funktion für die Entstehung und Stabilisierung dieses Zusammenhangs erfüllen, wird Lebensführung nicht (zumindest nicht primär) als Sinnkonstruktion wie etwa im phänomenologischen Konzept der Lebenswelt oder des Alltags und auch nicht als Rahmen der individualkulturellen Stilisierung mit dem Ziel sozialer Distinktion (wie in einem engeren Verständnis von Lebensstil) definiert, sondern primär als Praxis.“ (Projektgruppe Alltägliche Lebensführung 1995, 30)

Im Hinblick auf diese Erläuterung wird deutlich, dass es eine große Nähe der Konzepte der Lebenskunst einerseits, so wie sie in den entsprechenden Projekten im Kontext der Bundesvereinigung kulturelle Kinder und Jugendbildung (BKJ) seit 1998 entwickelt wurden, und den Konzepten der Lebensführung und der Lebensgestaltung gibt.

Auf der Grundlage dieser Begriffsklärungen lässt sich nunmehr der folgende systematische Zusammenhang aufzeigen:

1. Den allgemeinen Rahmen bildet die Gesellschaft. Eine Gesellschaft funktioniert nach übergreifenden Prinzipien, die etwa vom Wirtschaftssystem (kapitalistische Marktwirtschaft) und vom politischen System (parlamentarische Demokratie) vorgegeben sind. Dazu gehören in Deutschland Elemente wie etwa das Prinzip der Rechtsstaatlichkeit oder der Grundgedanke des Sozialstaates. Geht man von dem Parsonsschen Vier-Felder-Modell der Gesellschaft aus, das die Subsysteme Wirtschaft, Politik, Gemeinschaft und Kultur unterscheidet, so lassen sich für die vier Felder auch unterschiedliche Kommunikationsmedien unterscheiden (Geld, Macht, Solidarität, Sinn).(für die Analyse diese Ebene siehe etwa Fuchs 2014)
2. Ein solches System produziert bereits auf dieser allgemeinen Ebene Muster der Lebensführung, also Lebensformen. So kann man die idealen Typen von Spranger (1965) in die Subsysteme einordnen: der ökonomische Mensch (Wirtschaft), der

politische Mensch (Politik), der soziale Mensch (Gemeinschaft), der ästhetische, religiöse oder der theoretische Mensch (Kultur). Es handelt sich – so Spranger – um ideale Grundtypen der Individualität (ebd., 101). In meinem Buch „Subjekt und Kultur“ (2012) habe ich eine Reihe weiterer Vorschläge von Typen von Lebens- oder Subjektformen gesammelt.

3. Unterhalb der Ebene der Subsysteme – und oft genug quer zu diesen – liegen die Lebenswelten, wie sie zum Teil durch Institutionen wie Schule, Familie, Verein, Betrieb etc. gestaltet werden. Solche Lebenswelten produzieren – sehr viel präziser, als es auf der allgemeinen Ebene der Gesellschaft geschieht – Lebensformen (Lehrer/Schüler, Vater/Mutter/Kind, etc.). In diesen Kontext gehört die interessante Reihe „der Mensch...“, in der in zehn Bänden für bestimmte Regionen und Zeiten Lebensformen beschrieben werden. So finden die Herausgeber Frevert/Haupt 1999 für das 20. Jahrhundert die folgenden Lebensformen: Arbeiter, Hausfrau, Star, Sportler, Tourist, Journalist, Wissenschaftler, Intellektueller, Jugendlicher, Rentner, Funktionär, Konsument, Mensch in therapeutischen Netzen und Soldat. Alleine diese Aufzählung zeigt, dass jeder Einzelne von uns gleich mehreren Typen angehört.
4. Die individuelle Lebensführung ist eine Aufgabe jedes Einzelnen. Aus den Ausführungen zu 3 ergibt sich, dass jeder von uns eine Vielzahl von Lebensformen realisieren muss: Er braucht daher plurale Lebensführungskompetenzen, wobei seine objektiv vorhandenen Lebensbedingungen, seine „Lebenslage“, also die zur Verfügung stehenden Ressourcen, einen Rahmen setzen. Realisiert wird Lebensführung dabei durch eine Vielzahl von „Praktiken“ (Schmidt 2012, Reckwitz 2006), wobei es individuelle Lebensziele und normative selbstgewählte (ethische) Orientierungen gibt.

Auf der Grundlage dieser Begrifflichkeiten kann man weitere allgemeine Begriffe präzisieren. So wurde als weitere Möglichkeit, den Bildungsbegriff handhabbar zu machen, vor Jahren der Begriff der Lebenskompetenz vorgeschlagen (Münchmeier 2002). Dieser Begriff kann nunmehr durch das Konzept der Lebensführungskompetenzen präzisiert werden. Dabei wird die individuelle Sicht durch die Pluralität der je zu bewältigenden Lebensformen im Rahmen gegebener gesellschaftlicher Rahmenbedingungen erweitert. Die (Individual-) Ethik des Einzelnen wird mit der (Sozial-)Moral der Gemeinschaft ebenso verkoppelt wie der Aspekt der sozialen Struktur mit der Dimension des Handelns der Akteure verschränkt wird.

Eine weitere Verwandtschaft gibt es mit dem Begriff der Daseinskompetenzen. Dieser wurde seinerzeit in den 5. Familienbericht des Bundesjugendministeriums von der Professorin für Hauswirtschaft, R. von Schweizer, eingebracht, um die Erziehungsleistungen der Familie besser zu erfassen. Es geht um Daseinsbewältigung und Daseinsvorsorge. Die Liste der 12 aufgelisteten Kompetenzen (BMFSFJ 1995, 244) umfasst Welt- und Selbstverhältnisse

(Umgang mit Krankheit, mit Behörden, ökonomische Alltagskompetenzen, Lebensführungskompetenzen etc.). Hintergrund war eine Kritik am Bildungssystem, das sich zu stark an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientiere. Später wurde das Konzept vor allem im Bereich der Hauswirtschaftslehre verwendet. Es geht allerdings weit über diese engen, z.T. berufspolitisch interessierten Fragestellungen hinaus.

Die Disposition des Einzelnen zur Lebensbewältigung wird also in Relation zu Lebensformen, Institutionen und der Gesellschaft gesehen und kann – mit Bourdieu – durch das Habituskonzept konzeptionalisiert werden: Habitus, Lebenskompetenz, Lebensführungskompetenz und Bildung liegen also auf derselben kategorialen Ebene.

Damit gelten auch die allgemeinen Zielbestimmungen von Bildung für die Entwicklung von Lebensführungskompetenzen, die daher nicht erneut abgeleitet werden müssen (vgl. Fuchs 2008).

So kann als allgemeines Ziel der Lebensführung die Entwicklung von Handlungsfähigkeit mit der Perspektive des weitgehenden Verfügens über die eigenen Lebensbedingungen formuliert werden (Holzkamp 1995). Handlungsfähigkeit lässt sich dann ausdifferenzieren im Hinblick auf die unterschiedlichen Kontexte (Lebensformen, Lebenswelten). Dabei zeigt sich, dass wichtige Elemente einer modernen Persönlichkeit (Freiheit, Selbstbestimmung etc; s. u.) auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlicher Intensität in den verschiedenen Lebensformen und Lebenswelten realisiert werden können.

Um welche Aspekte geht es dabei? Wie in früheren Arbeiten stütze ich mich auch hier auf diejenigen Elemente, die Volker Gerhardt (1999) diskutiert: Selbsterkenntnis, Selbstständigkeit, Selbstherrschaft, Selbstbestimmung und Selbstzweck, Selbstorganisation, Selbstbewusstsein, Selbststeigerung, Selbstverantwortung, Selbstbegriff, Selbstgesetzgebung und Selbstverwirklichung. (Vgl. auch Fuchs 2014 – Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt, s.u.)

Als Leitprinzip der modernen Persönlichkeit hat sich dabei „Autonomie“ herauskristallisiert. Dabei käme man recht schnell zu einem negativen Ergebnis, wenn man die Messlatte einer „autonomen“ Lebensgestaltung zu hoch legen würde. Daher sind die Überlegungen von Heidbrink (in Kersting/Langbehn 2007, 161 ff.) relevant:

„Autonomie, so ließe sich ganz allgemein sagen, ist das Vermögen der Selbstbestimmung nach eigenen Gründen. Autonom handelt eine Person dort, wo sie in der Lage ist, ihre Präferenzen und Wünsche auf einer höherstufigen Ebene der Reflexion zu überprüfen und dadurch ihrem Handeln eine bestimmte Richtung zu geben.“ (267 f.)

Er weist allerdings auch daraufhin:

„Die Dominanz der Autonomie lässt die Individuen zu Lebensoptimierern und Daseinsstrategen verkümmern, erzeugt eine Gesellschaft von Ichlingen und Egozentrikern, zersetzt Solidarität und Gemeinsinn und führt zur Entpolitisierung des öffentlichen Raumes.“ (269)

Daher sein Fazit:

„Autonomie ist ohne Elemente der Heteronomie weder denkbar noch realisierbar. Fremdbestimmung ist für die Theorie und Praxis der Selbstbestimmung eine wesentliche Dimension, die in die Lebensführung integriert werden muss.“

Heidbrink entwickelt folgende Kriterien gelingender Autonomie:

„Die Fähigkeit zur Autonomie besteht... darin, dass es Individuen gelingt, ihre Entscheidungen in einem qualifizierten Sinn auf sich selbst zurückzuführen....

Gelingende Autonomie ist... dadurch gekennzeichnet, dass Individuen sich durch kritische Selbstreflexion und effektive Selbstmodifikation selbst beurteilen und bilden...

Gelingende Autonomie besteht somit... darin, mit den Folgen der selbstverantwortlichen Urteilsbildung und selbstständigen Daseinsgestaltung so umgehen zu können, dass hieraus keine substantielle Beeinträchtigung des eigenen Lebens entsteht...

Gelingende Autonomie ist deshalb...dadurch gekennzeichnet, dass Individuen mit den Folgen ihres Handelns innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes leben können.“ (280f.)

Das Grundanliegen von Heidbrink wird in diesem Text geteilt: Es kann nicht darum gehen, dass ein als Monade verstandenes Individuum lediglich die Optimierung seines individuellen Glücks zum Maßstab all seines Handelns macht, sondern es geht vielmehr darum, sich selbst in einem sozialen Kontext zu sehen, was immer auch heißt, gewisse Formen der Fremdbestimmung zu akzeptieren:

„Das Leben ist kein Kunstwerk, sondern Handwerk. Es gelingt nicht durch Optimierung der Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern durch ihre Kompatibilisierung mit vorgefundenen persönlichen Fähigkeiten und bestehenden sozialen Rahmenbedingungen. Darum besteht das Ziel der Lebenskunst auch nicht im persönlichen Glück und der gelungenen Wunscherfüllung. Es besteht vielmehr darin, zwischen individueller Selbstständigkeit und äußeren Widerständen eine zustimmungsfähige Übereinstimmung herzustellen.“ (185)

Dies allerdings setzt ein Können voraus, das sich der Einzelne selbst erarbeiten muss. Denn eine neoliberale Gesellschaft und ihre Institutionen, bei der immer mehr Versorgungsleistungen auf die Schultern der Individuen verlagert werden verbunden mit der Notwendigkeit, das eigene Leben selbstverantwortlich zu organisieren, wird immer weniger Unterstützung für die individuelle Entwicklung eines solchen Könnens bereitstellen: die Arbeit an der Autonomie wird zunehmen (vgl. 286).

Insgesamt kommt es also darauf an, im Kontext aller Lebensformen und-kontexte des Einzelnen individuelle Lebensziele unter Berücksichtigung der sozialen Umstände zu realisieren. Wir befinden uns hier also in dem Diskurs darüber, was gutes, gelingendes und glückliches Leben bedeuten kann. Hilfreich sind in diesem Kontext die Definitionsversuche von Seel (1995, 127):

„Ein *gelingendes* Leben hat, wem es gelingt, ein auf ungezwungene Weise selbstbestimmtes Leben zu führen.

Ein *glückliches* Leben hat, wem sich in einem selbstbestimmten Leben die wichtigsten eigenen Wünsche erfüllen.

Ein *gutes* Leben hat, wer ein mehr oder weniger glückliches und gelungenes Leben führt.“

2. Die Dimension des Ästhetischen in der Lebensführung

Friedrich Schiller gehört den prominentesten Vertretern der Position, dass die Künste und eine ästhetische Praxis die Pathologien in der Moderne vielleicht heilen, zumindest aber erträglich machen. Wie oben erwähnt, fanden sich später immer wieder Autoren, die das ästhetische als Gestaltungsprinzip des eigenen Lebens empfahlen oder zumindest diskutierten. Dies blieb dabei keine bloße Theorie, sondern wurde – vor allem in den zahlreichen Lebensreformbewegungen rund um die Jahrhundertwende 1900 – vielfach in die Tat umgesetzt. Dass dabei mit einer Betonung des Sinnlichen und Emotionalen auch oft genug eine Vernunftfeindschaft einherging, die zum Teil zur Vorgeschichte des Nationalsozialismus gezählt werden muss, ist zu berücksichtigen (Hein 1992).

Die Sozialwissenschaften, vor allem die Soziologie haben das Ästhetische seit über hundert Jahren als wichtiges Gestaltungselement sozialer Prozesse entdeckt. So befasst sich schon früh Georg Simmel in zahlreichen Werken mit künstlerischen Objekten und Praxen (inklusive der Mode). In einem seiner Hauptwerke, der „Philosophie des Geldes“ (Simmel 1994), führt er in Kapitel sechs den „Stil des Lebens“ ein, ein Begriff, der seither in regelmäßigen Abständen eine Konjunktur in der Sozialforschung erlebte. Bourdieu (1987) arbeitet mit diesem Begriff und in der Soziologie einer sich als Postmoderne verstehenden Zeit wird er geradezu zu einem Leitbegriff (Lüdtke 1992). Der Begriff soll dabei helfen, die bislang sich ausschließlich an ökonomischen Kriterien orientierende Sozialstrukturanalyse insofern zu „modernisieren“, als nunmehr ästhetische Präferenzen der Menschen bei der Konstitution des Sozialen einbezogen werden. Es geht um die Formung gesellschaftlicher Zusammenhänge gemäß einem gemeinsamen Geschmack und einer geteilten Werthaltung. Hintergrund dieser Entwicklung waren festgestellte kulturelle Wandlungsprozesse hin zu postmateriellen Werten. „Die Erlebnisgesellschaft“ von Gerhard Schulze (1992) spielte in diesem Kontext als neue Kultursoziologie der modernen deutschen Gesellschaft eine wichtige Rolle. Prominent wurden die sogenannten „Sinus-Studien“ mit ihrer Identifikation von Lebensstilgruppen und Milieus gemäß ästhetischer Kategorien. Auch wenn angesichts der Tatsache, dass soziale Ungleichheit und Armut in den letzten 20 Jahren wieder verstärkt ein gesellschaftliches Problem und damit auch Gegenstand der Soziologie wurden, ist ein ästhetisch inspirierter Ansatz relevant geblieben.

In philosophischer Hinsicht ist dies verbunden mit einer Wiederentdeckung des antiken Konzeptes der Lebenskunst durch Foucault, einer Konjunktur der Individualethik verbunden mit der Frage nach dem guten, gelungenen und glücklichen Leben, so wie es auch in der

Debatte zwischen Kommunitarismus und philosophischem Liberalismus eine zentrale Rolle spielt.

Zu den elaboriertesten soziologischen Ansätzen gehören sicherlich die Arbeiten von Andreas Reckwitz (2006), der auf der Basis einer Theorie sozialer Praktiken die dominierenden Subjektformen seit über 200 Jahren untersucht. Er unterscheidet „Subjektivationsorte“ (Arbeit, Intimität, Technologien des Selbst; 55ff.) und identifiziert drei große zeitliche Etappen, in denen er jeweils einem bürgerlichen Normalsubjekt ein ästhetisch orientiertes gegenkulturelles Subjekt gegenüberstellt. So ist das gegenkulturelle Subjekt der counter-culture der letzten Jahrzehnte gekennzeichnet durch Stichworte wie (bezogen auf die Subjektivationsorte):

- Arbeit: postbürokratisches Arbeiten, Projektorientierung, unternehmerisches Kreativsubjekt
- Intimität: expressive Intimität, selfgrowth
- Technologien des Selbst: körperorientierte Praktiken, ästhetisierte Körperlichkeit, expressive Emotionalität

Fazit:

„Das postmoderne Subjekt formt sich als verallgemeinertes Kreativsubjekt ästhetischer Erfahrungen ebenso wie es sich als verallgemeinertes Marktsubjekt der Konsumtion und der Wahl modelliert. Der ästhetische und der ökonomische Code stellen sich – zumindest auf einer ersten Ebene – nicht als einander widersprechend dar – eine Konstellation wie sie in der Kultur der Moderne im Antagonismus zwischen Bürger und Künstler und zwischen Angestellten und Bohemien/Beatnik kennzeichnend ist –, sondern als komplementär, einander ergänzend und sich gegenseitig verstärkend.“(599)

Immerhin ist dies ein relevantes Ergebnis: die Kompatibilität des neoliberalen Kapitalismus mit einer ästhetisch-expressiven Lebensform. Dieses Subjekt hat nach Reckwitz folgende Kompetenzstruktur: physische Fitness; emotionale Kompetenz; Netzwerkfähigkeit; semiotisch-symbolische Kompetenz; kognitive Lernfähigkeit; Zeitmanagement; Desedimentierung von Wunschstrukturen; Ambiguitätstoleranz; Reaktionsfähigkeit für Eventualitäten. (608)

Allerdings ist diese Lebensform nicht frei von immanenten Friktionen:

„Auf der abstrakten Ebene ergibt sich dieser Widerstreit (1.) aus der Doppeldeutigkeit einer Kultur expressiv-ästhetischer Subjektivität zwischen Authentizität und Kontingenz, (2.) aus dem Verhältnis zwischen Expressivität und postbürgerlicher Selbstoptimierung, (3.) aus dem prekären Ort des Sozialen zwischen Ästhetischem und Ökonomischem und (4.) schließlich aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Binnenorientierung des Künstlerideals und der Außenorientierung des Marktideals, damit aus dem immanenten Bruch, welcher die ästhetisch-ökonomische Doublette selbst durchzieht.“ (610)

Welche Rolle spielt nun das Ästhetische auf den verschiedenen Ebenen der Subjektkonstitution?

Allgemeine gesellschaftliche Ebene

Man spricht seit Jahrzehnten (kritisch) von einer Ästhetisierung des Alltags. Wolfgang Iser (1990) betonte und kritisierte diesen Trend, indem er darauf hinwies, dass das Übermaß an ästhetischer Gestaltung letztlich stumpf mache: Er sprach von einer An-Ästhetisierung. Ein Teil dieser Ästhetisierung des Alltags ist eine Theatralisierung der Politik, eine Pflege und Kultivierung des schönen Scheins, sowie sie (notwendigerweise?) mit der Entwicklung der elektronischen Medien und der Massenkommunikation verbunden war: Die Welt als Bühne zu verstehen meint eben auch, sich ständig von einer „schönen“ Seite zeigen zu müssen.

Institutionen

Die Ästhetisierung des Alltags heißt insbesondere, dass sich die Institutionen als Orte einer Formung des Subjekts an ästhetischen Prinzipien orientieren. Wer nur einige Orte (Arbeitsplatz, Schule, Geschäfte, Wirtschaft inklusive Werbung, Medien) Revue passieren lässt, kann dabei erhebliche Unterschiede feststellen: Zum einen gibt es eine unterschiedliche Intensität in der ästhetischen Gestaltung etwa zwischen der Schule und der modesensiblen Peergruppe oder der Werbung. Zum anderen sind unterschiedliche Intentionen der ästhetischen Gestaltung festzustellen. So geht eine kritische Pädagogik davon aus, dass eine Ästhetisierung des Alltags mit seiner Vermarktlichung und einer Kommodifizierung einhergeht, so dass Widerständigkeit (gegen antiemanzipatorische ästhetische Verlockungen), also eine kritische Distanz, sowie eine Kompetenz zur Entschlüsselung verborgener Botschaften zu wichtigen Bildungszielen wird, die durch eine entsprechende (kritische) ästhetische Alphabetisierung erreicht werden sollen (Bernhard 2011).

Lebensführung

Die Rolle des Ästhetischen in der individuellen Lebensführung ist seit Jahrzehnten Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Im Hinblick auf die Jugendforschung waren die Shell-Jugendstudien in den 1980er Jahren maßgeblich, die unter der damaligen Leitung von Jürgen Zinnecker Jugendforschung als *Jugendkultur*forschung betrieben (in der Tradition der älteren Studien des CCCS in Birmingham). Dort findet man auch eine Auflistung relevanter Praktiken. Ähnlich ist das Vorgehen von Reckwitz (2006), der ebenfalls relevante Praktiken bei seinen Untersuchungen zur Konstitution von Subjektivität untersucht.

Einige Fragen lassen sich an diese Ausführungen anschließen:

1. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Institutionen im Hinblick auf ihre prägende Kraft? Welche Rolle spielt vor allem eine ästhetisch mehr oder weniger intensiv gestaltete Lebenswelt Schule?
2. Welche Spannungen entwickeln sich in der individuellen Lebensführung zwischen den verschiedenen Handlungserwartungen der notwendig zu praktizierenden Lebensformen des Einzelnen und wie geht der Einzelne damit um?
3. Welches Verhältnis besteht zwischen ästhetischen Lernprozessen in informellen, nonformalen und formalen Bereichen im Hinblick auf die ästhetische Alphabetisierung des Einzelnen?
4. Für welche Bereiche des Ästhetischen sind welche Orte wie relevant?
5. Gibt es Unterschiede in der Nachhaltigkeit der ästhetischen Prägung in den verschiedenen Sozialisationsorten?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es nötig, mögliche Wirkungsdimension des Ästhetischen zu erfassen.

3. Wirkungsdimensionen des Ästhetischen bei der Konstitution von Subjektivität

An vollmundigen Formulierungen über vermutete oder zugeschriebene Wirkungen von ästhetischer Praxis ist kein Mangel. Die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck (1998) sprach in diesem Zusammenhang von „Versprechungen des Ästhetischen“. Wirkungsfragen sind in der letzten Zeit zu einem wichtigen Forschungsproblem in der Kulturpädagogik geworden. Auch in der Ästhetik und Kunstphilosophie ist dies ein Thema, wobei es dabei immer auch um die Frage nach dem Stellenwert der ästhetischen Autonomie geht.

Hilfreich ist – gegenüber einer kunstreligiösen Überstrapazierung dieses Begriffes – die Differenzierung von Fenner (2013,71ff.). Sie unterscheidet „externe Funktionen“ von Kunst, etwa ihre Nutzung für politische, religiöse, soziale oder ökonomische Zwecke (als tatsächliche Verletzung der Selbstzweckhaftigkeit von Kunst) von „internen Funktionen“, die nicht in Widerspruch zu ihrer Selbstzweckhaftigkeit stehen, sondern die geradezu ein „artspezifisches Merkmal“ von Kunst sind, etwa die, ästhetische Erfahrungen auszulösen. Weitere solcher Funktionen sind: ästhetisches Verstehen zu bewirken, eine „erfüllende Reflexion“ (Kleimann) zu stimulieren. Zudem gibt es lebensweltliche (!) außerästhetische Funktionen:

„Auf jeden Fall sollte die im 18. Jahrhundert erkämpfte Autonomie nicht mit Funktionslosigkeit verwechselt werden. Leugnete man jeden außerästhetischen Wert und jede lebensweltliche Funktion der Kunst, wird der historisch errungene berechnete Autonomieanspruch deutlich überzogen. Weil die Kunst immer wieder großes öffentliches Interesse auf sich zieht, staatlich gefördert wird und Hunderttausende von Menschen in Museen und Konzertsälen lockt, ist ein rigoroses „Dogma der Kunstautonomie“ höchst unplausibel... Ohne die Annahme eines außerästhetischen Interesses an der Kunst wäre die Existenz eines riesigen Kunstbetriebes schlechterdings absurd. Phänomenologisch betrachtet kann kaum ein Zweifel daran bestehen, dass Kunst unmittelbar und vielfältig auf Menschen wirkt, auch wenn dies vom Künstler nicht direkt intendiert wurde. Sie erfüllt in unserer Lebenswelt verschiedenste Funktionen und wird von vielen wegen ihrer Bedeutung für das persönliche oder gemeinsame Leben rezipiert. Die meisten Künstler wollen nach wie vor in den Rezipienten etwas auslösen, sei es etwa durch die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf bislang verborgenes, durch Irritation oder Provokation. Vom Gegenwartskünstler Arman stammt das Zitat: „Die Presse hat uns lange vorgeworfen, l'art-pour-l'art zu machen, rein formale Kunst. Aber die gibt es gar nicht. Kunst hat immer eine Funktion. Immer sind wir Künstler entweder Fetischsammler oder Kritiker unserer Gesellschaft.“, (73)

Unter diesen legitimen Funktionen sind einige (direkt oder indirekt) ethisch relevant, weil sie mit Fragen des guten Lebens verbunden sind:

„Kunst kultiviert verschiedene menschliche Fähigkeiten oder Eigenschaften, die für menschliches Handeln im allgemeinen oder ethisch richtiges Handeln im Besonderen wichtig sind“ (75).

Fenner diskutiert dann die folgenden Funktionen:

- Entlastung und Entspannung
- positive Gefühle und Gefühlskultur
- Unterhaltung
- Wahrnehmen und Erkennen
- Symbolisieren der Transzendenz
- Förderung der Fantasie
- Kreativitätsförderung
- Hygiene und Katharsis
- Freiheit und Erweiterung des Handlungsspielraums
- Identitätsbildung, Handlungs- und Lebensmodelle
- Perspektivenübernahme, Empathie und Solidarität
- Veranschaulichung moralischer Entscheidungssituationen und Konflikte
- gesellschaftliches und politisches Engagement.

Als gemeinsame Nenner kann man die Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen verstehen. So auch Bertram (2006): Kunst macht besondere Aspekte der Welt und von uns selbstverständlich. Bertrams Zugang zur Ästhetik ist auch insofern kompatibel mit dem Ansatz dieser Arbeit, insofern er von Kunst als „menschlicher Praxis“ (Bertram 2014) spricht: Kunst wird so zu einer Selbstreflexionspraxis, die zur *conditio humana* gehört.

Genauer:

- Kunst als bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis
- Selbstverhältnis: Was erfahre ich über mich, über die Art, wie ich Erfahrungen mache (ästhetische Erfahrung als Erfahrung über Erfahrungen)
- Weltverhältnis: Was erfahre ich über Kunstwerke? Was erfahre ich über andere Menschen? Was erfahre ich über die Natur?
- Beziehung zwischen dem Selbst- und dem Weltverhältnis: Was erfahre ich über mich und meine Stellung zur Welt?
- Wie entwickle ich mich und meine Erfahrungsfähigkeit auf der Basis der oben genannten Gesichtspunkte?

Allerdings kann man auf der (bloß) theoretischen Ebene im Hinblick auf die Frage nach den Wirkungen von Kunst und ästhetischer Praxis nicht sehr viel weiter über diese grundsätzlichen Überlegungen hinausgehen: Welche Wirkungen welche Kunst und ästhetische Praxis in welchen Kontexten zu welchen Zeiten bei was für einem Kreis von Menschen sich wirklich einstellen, muss in empirischen Untersuchungen geklärt werden. Aus einer soziologischen Perspektive, die es weniger mit dem einzelnen Menschen zu tun hat, führen die Studien wie etwa von Bourdieu oder von Reckwitz weiter.

Die Wirkungen auf das einzelne Individuum gehören jedoch in die Zuständigkeit von Pädagogik und Psychologie. Am weitesten dürfte man dabei in therapeutischen Kontexten gekommen sein (Kunsttherapie). In pädagogischer Hinsicht eröffnet sich hierbei aktuell ein offenbar attraktives Forschungsfeld (Rittelmeyer 2010; siehe auch die einschlägigen Texte im online-Handbuch Kulturelle Bildung: www.kubi-online.de). Wie oben erwähnt, können hierbei die von Gerhardt (1999) diskutierten Elemente einer selbstbestimmten Persönlichkeit als globale Ziele gelten. Empirisch versucht man vor allem in der Persönlichkeitspsychologie, solche Aspekte zu konzeptionalisieren und zu messen („Big Five“: Extraversion, emotionale Stabilität oder Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen, Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit; andere Ansätze stellen Konzepte wie Selbstverwirklichung nach Rogers oder Selbstwirksamkeit nach Bandura in den Mittelpunkt; vgl. insgesamt Pervin 2000).

4. Die Kulturschule, Lebensführungskompetenzen und das Ästhetische – ein Problemaufriss

Man kann zwar einen Katalog von Lebensführungskompetenzen erstellen: Doch wie kann man überprüfen

- dass diese Kompetenzen tatsächlich erworben wurden,
- wie und wo sie bei der Vielzahl von Bildungssorten erworben wurden und
- dass sie zu dem Erfolg der Lebensführung auch tatsächlich beigetragen haben?

Dazu muss offensichtlich auch bestimmt werden, was „Erfolg der Lebensführung“ überhaupt ist: Eine berufliche Karriere, die Realisierung von Lebenszielen, eine befriedigende Partnerschaft, ein großer Freundeskreis etc. Im Wesentlichen wird man die Festlegung der Lebensziele – als Teil der Individualethik – dem Einzelnen überlassen. Dabei sind auch gültige gesellschaftliche Normen – etwa die durch das jeweilige Rechtssystem abgesicherten Normen – zu berücksichtigen. In jedem Fall bezieht sich die „Evaluation“ der Lebensführung insgesamt auf einen Lebensverlauf, muss also diachronisch, was heißt: rückblickend, erfolgen. Allerdings ist Lebensführung auch diachronisch zu sehen, da die Gesamtheit der Lebensvollzüge zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Blick genommen werden müssen. Eine biografische Zugangsweise bietet sich daher zwar an, doch ist eine solche aufgrund der Laufzeit entsprechender Forschungsprojekte schwer zu realisieren. Auch die Zuordnung zu bestimmten Bildungssorten ist nur schwer möglich.

Diese Problematik betrifft auch die Frage nach der Rolle des Ästhetischen in diesem Entwicklungsprozess. Mangels systematischer Untersuchungen kann man hier auf Biografien einzelner Menschen zurückgreifen, so etwa wenn der Schriftsteller Imre Kertész sagt, dass er Auschwitz nur aufgrund seines auch dort möglichen Schreibens hat überleben können.

Man wird also möglicherweise die Ansprüche an Wirkungsnachweise reduzieren müssen. So sind einige Forschungsprojekte in Planung, in denen – auch auf der Basis persönlichkeits-theoretischer Modelle und Messmethoden – einzelne Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung durch eine ästhetische Praxis überprüft werden (Selbstwirksamkeit, Selbstbild, Selbstbewusstsein etc.). Auch der Kompetenznachweis Kultur hat sich als geeignetes Instrument zum Nachweis individueller Lernfortschritte herausgestellt.

Hinblick auf die (Kultur-) Schule wird man die international gut bestückte Debatte über Schulqualität zurate ziehen können. Basis sind hierbei die systematisch angelegten Qualitätstableaus, in denen für verschiedene Qualitätsbereiche von Schule (Unterricht, Gebäude, Organisation etc.) Indikatoren vorgeschlagen werden. Auch den Qualitätsanalysen der Schule werden solche Tableaus zugrunde gelegt.

Eine Erfolgsdimension von Schule sind dabei die verschiedenen Abschlüsse sowie die Ergebnisse von Lernstandserhebungen. Allerdings sagen diese Daten wenig bis nichts über die Qualität der aktuellen oder späteren Lebensführung der Schüler/innen aus. Man geht dabei – oft auch nur implizit – davon aus, dass bestimmte Qualitäten der Schule eine Relevanz für das (spätere) Leben der Schülerinnen und Schüler haben. Getragen wird diese Überzeugung allerdings nicht durch empirische Nachweise, sondern durch einen gesellschaftlichen Konsens darüber, dass Schule sein muss und auch: wie sie jeweils ist. Akzeptiert man diese Reduktion seiner Ansprüche auf Wirksamkeitsnachweise, dann wird auch das Konzept einer Kulturschule evaluierbar. Solche Evaluationen liegen inzwischen international (etwa bei den Evaluationen des Projektes creative partnerships durch OFSTED) und auch auf nationaler Ebene vor. Zudem wurden inzwischen erfolgreich bei den ersten existierenden Kulturschulen Qualitätsanalysen durchgeführt.

Zuzuziehen sind auch Initiativen wie etwa der Deutsche Schulpreis mit seinen elaborierten und praxiserprobten Kriterien. Die folgenden Qualitätsbereiche werden hierbei unterschieden, wobei es auffällt, dass die Leistung der Schule durchaus auf die (zum Teil spätere) Lebensführung bezogen wird: Auch ohne diesen Begriff der Lebensführung zu verwenden, wird eine Verbindung von schulischer Arbeit/schulischer Qualität und der Qualität der Lebensführung unterstellt. Die Qualitätsbereiche und Dimensionen des Deutschen Schulpreises sind die folgenden: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterricht, Verantwortung, Schulleben, Schulentwicklung.

Der Bezug zur Lebensführung wird etwa am Beispiel von Leistung hergestellt wie folgt:

„In der Welt bestehen.

Leistung ist ein menschliches Grundvermögen und Grundbedürfnis, das sich in der Auseinandersetzung mit Aufgaben ausbildet, bewährt und zeigt. Kinder wollen in der Welt bestehen; sie sollen von der Schule darin bestärkt werden, aktiv zur Erfüllung notwendiger Aufgaben zur Verbesserung des Zusammenlebens beizutragen.“ (Fauser u.a. 2007, 9)

im Hinblick auf die Dimension des Ästhetischen kann man feststellen, dass dieses bei der Schulkultur der Preisträgerschulen eine zentrale Rolle spielt, so dass zumindest die Plausibilität eines Zusammenhangs

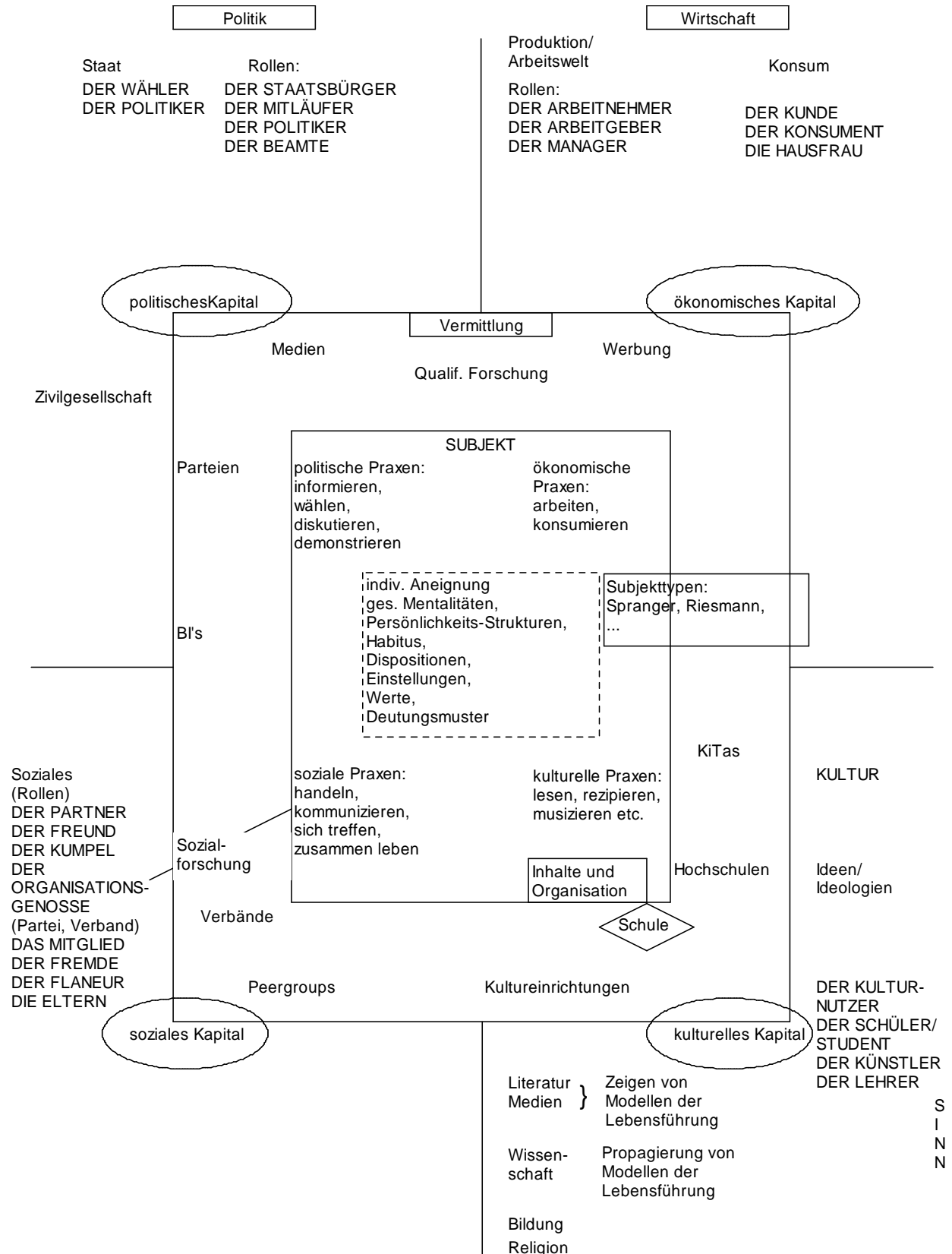
ästhetische Dimension – Kulturschule – Schulqualität – Lebensführungsqualität

gestützt wird.

Allerdings arbeitet man auch in diesem Feld zum einem zum einen mit starken Plausibilitätsannahmen. Zum andern berühren einige Aspekte gesellschaftliche Setzungen (dies betrifft etwa die Gestaltung der Lehrpläne, die Auswahl der Fächer etc.), sind also nur

begrenzt wissenschaftlich fundiert: Schule ist eben auch eine Institution, deren Existenz von politischen (und nicht von wissenschaftlichen) Entscheidungen abhängt.

Im Hinblick auf eine weitere Stabilisierung Kultur-Schulkonzeptes wäre es nötig, Langzeituntersuchungen bei Heranwachsenden durchzuführen.



Literatur

- Behringer, Luise (1998): Lebensführung als Identitätsarbeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Hohengehren: Schneider
- Bertram, Georg (2005): Kunst. Leipzig: Reclam
- Bertram, Georg (2014): Kunst als menschliche Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bieri, Peter (2013): Eine Art zu leben. München: Hanser
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- BMFSFJ (Hg.)(1995): 5. Familienbericht des Bundes. Bonn
- Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg.)(1999, 2000, 2001): Lernziel Lebenskunst. 3 Bde. Remscheid: Eigenverlag
- Diamond, Jared (2005): Kollaps. Warum Gesellschaften überleben oder untergehen. Frankfurt/M.: Fischer
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske und Budrich
- Fausser, Peter u.a.(Hg.)(2007): Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- Fellmann, Ferdinand (1993): Lebensphilosophie. Reinbek: Rowohlt
- Fenner, Dagmar (2013): Was kann und darf Kunst? Ein ethischer Grundriss. Frankfurt/M.: Campus
- Flitner, Wilhelm (1961): Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen. Zürich/Stuttgart: Artemis
- Frevert, Ute/Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.)(1999): Der Mensch des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Campus
- Fromm, Erich (1979): Haben und Sein. München: dtv
- Fuchs, Max (2001): Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen: Leske und Budrich
- Fuchs, Max (2008): Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2013): Subjekt und Kultur. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2014): Subjektivität heute. München: utz
- Fuchs, Max (2014): Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt. www.maxfuchs.eu, Vorträge und Aufsätze
- Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. Leipzig: Reclam
- Hein, Peter Ulrich (1992): Die Brücke ins Geisterreich. Reinbek: Rowohlt
- Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Konzept. In: Das Argument 212
- Husserl, Edmund (1992): Cartesianische Meditationen. Krisis. Hamburg: Felix Meiner
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Kersting, Wolfgang/Langbehn, Claus (Hg.)(2007): Kritik der Lebenskunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kosik, Karel (1967): Dialektik des Konkreten. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lüdtke, Hartmut (1995): Expressive Ungleichheit. Opladen: Leske und Budrich
- Lukacs, Georg (1983): Die Zerstörung der Vernunft: Neuwied: Luchterhand
- Münchmeier, Richard u. a. (Hg.)(2002): Bildung als Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.)(2015): Handbuch Soziale Arbeit. München/Basel: Reinhardt
- Pervin, Lawrence (2000): Persönlichkeitstheorien. München: Reinhardt
- Projektgruppe Alltägliche Lebensführung: Alltägliche Lebensführung. Opladen: Leske und Budrich
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück
- Reinhard, Wolfgang (2004): Lebensformen Europas. München: Beck
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Oberhausen:
- Ritter, Joachim/Grüner, Karlfried (Hg.)(1980): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 5. Darmstadt: WBG
- Schiller, Friedrich (1959): Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen. Sämtliche Werke Bd. 5. München: Hanser
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1995): Versuch über die Form des Glücks. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Simmel, Georg (1989): Philosophie des Geldes. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Spranger, Eduard (1965, zuerst 1921): Lebensformen. München/Hamburg: Siebenstern
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam

Lebensführungscompetenzen und die Schule – zu dem Problem des Wirksamkeitsnachweises

1. Vorbemerkung

Das Konzept der Lebensführung eröffnet eine Anzahl von Perspektiven für eine Untersuchung der Wirksamkeit von (ästhetischen) Bildungsangeboten, insbesondere von solchen, wie sie im Kontext einer Kulturschule (Fuchs 2012) zu finden sind. Allerdings sind „Perspektiven“ noch keine Wegweiser zu einem sicher zu findenden Ziel, sondern bestenfalls Angebote für Suchbewegungen. So werden zumindest die folgenden Überlegungen verstanden, in denen zum einen auf weitere verwandte Begriffe hingewiesen und zum anderen die Frage des Wirksamkeitsnachweises aufgegriffen wird.

2. Zum Diskursfeld von „Lebensführung“

In Fuchs 2015 wurden – etwa im Anschluss an Jaeggi 2014 und Projektgruppe 1995 – die Konzepte der Lebenswelt, der Lebensform und der Lebensführung vorgestellt. Hierbei ist die Unterscheidung der individuellen Seite, nämlich die eigenständige und selbst verantwortete Lebensführung, und der gesellschaftlichen Seite, nämlich die Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Vorgaben (Lebenswelt, Lebensform, Lebenslage), zu beachten. Beide Bereiche sind zwar durchaus individuell gestaltbar. Doch während das eigene Leben unmittelbar vom Individuum selbst gesteuert werden kann (natürlich nur in gewissen Grenzen), können die objektiv vorhandenen Rahmenbedingungen nur mühsam, meist nur gemeinsam mit anderen gestaltet werden.

Da jedoch das Holzkampsche generelle Lebensziel eines „Verfügens über die eigenen Lebensbedingungen“ ernst genommen wird, kann auf die Perspektive einer grundsätzlichen Gestaltbarkeit der Rahmenbedingungen nicht verzichtet werden. Bekanntlich macht dies den Unterschied aus zwischen einer restringierten Handlungsfähigkeit, die auf ein Agieren im Rahmen gegebener Lebensbedingungen zielt, und einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit, die auf die Rahmenbedingungen selbst Einfluss nehmen will (Holzkamp 1983).

Diese Situation, wie kompetent und souverän der Einzelne sein Leben gestalten kann, welche Freiheitsräume er hat und nutzt und welchen Begrenzungen und Widerständen er unterworfen ist, ist natürlich nicht neu. Die Pädagogik kann dabei helfen, dass Subjekte so stark werden, dass sie eine umfassendere Kontrolle über ihre Lebensbedingungen wollen und aktiv anstreben, sie kann sich allerdings auch mit dem Agieren im Status quo begnügen. In früheren Zeiten hat man das ambitioniertere Ziel mit dem Begriff der Emanzipation

beschrieben. Den Prozess der Stärkung des Subjekts kann man mit Empowerment bezeichnen. *Bildung, so kann man dies formulieren, ist also eine wichtige Ressource für eine gelingende Lebensführung.*

Interessanterweise muss diese These nicht auf der Ebene purer Plausibilität bleiben: Es gibt vielmehr zahlreiche Ansätze – gerade in der Persönlichkeitspsychologie –, die versuchen, diese These empirisch zu überprüfen. Hierzu später mehr.

Im Hinblick auf nützliche und verwandte Konzepte, die den hier thematisierten Problembereich erhellen können, kommt das Konzept der *Lebenschancen* infrage. Ein aktueller Text von Wirtschaftswissenschaftlern greift dies auf:

„Was wirklich zählt, sind die Lebenschancen der Menschen, also der Umfang der ihnen offen stehenden Möglichkeiten und Chancen und ihre Freiheit, daraus die geeigneten Möglichkeiten zu wählen, um das Leben zu führen, das sie anstreben.“ (Stieglitz/Sen/Fitoussi 2009, zitiert nach Enquete-Bericht 2013, 236)

Dabei ist der Kontext dieses Zitates interessant: Es geht darum, andere Indikatoren und Messgrößen für das in den letzten Jahren immer relevanter gewordene Konzept des Wohlbefindens („Wohlbefinden“) zu finden. In der Volkswirtschaftslehre wird dies deshalb diskutiert, weil sich schon seit längerem die Messgröße Bruttonationalprodukt pro Person als Indikator für das Wohlbefinden der Menschen als äußerst unzuverlässig herausgestellt hat. Daher hat eine so genannte „Glücksforschung“ national und international an Bedeutung gewonnen (man erinnere sich an internationale Glücksrankings, in denen – je nach Studie – einmal die Dänen, dann aber wieder die Menschen in Bangladesch am glücklichsten seien). Es ist dabei kein Zufall, dass sich unter den Autoren des zitierten Stieglitz/Sen/Fitoussi-Berichtes (der seinerzeit von dem französischen Staatspräsident in Auftrag gegeben wurde), Amartya Sen findet. Denn sein Capability-Ansatz fragt danach, was die Menschen für die Verwirklichung eines gelingenden und guten Lebens benötigen.

Der Begriff der Lebenschance hat dabei eine längere Tradition. So spielt er in dem 1979 erschienenen Buch von Ralf Dahrendorf „Lebenschancen“ eine zentrale Rolle. Dahrendorf erinnert an Max Weber und den von ihm oft verwendeten Begriff der Chance.

„Der Begriff wird noch zu definieren sein. Lebenschancen sind die Backformen menschlichen Lebens in Gesellschaft; sie bestimmen, wie weit Menschen sich entfalten können. Wo es das allgemeine Wahlrecht gibt, können sie politische Entscheidungen treffen; wo das durchschnittliche Realeinkommen bei 10.000 Dollar liegt, können sie sich Ferien in Mallorca leisten; wo es herrschaftsfreie Kommunikation gibt, können sie Bindungen zu anderen aus eigenem Antrieb herstellen und entwickeln; wo es Mitbestimmung gibt, können sie die Zugehörigkeit zu einer Organisation in Mitwirkung bei ihrer Gestaltung umsetzen. Die spezifische Kombination von Optionen und Ligaturen, von Wahlmöglichkeiten und Verbindungen, aus denen menschliche Lebenschancen in Gesellschaft bestehen, ist das Substrat, dessen Gestaltungen es erlauben, einen Sinn der Geschichte zu bewerten.“ (Dahrendorf 1979, 24 f.)

Vor diesem Hintergrund stellt er die Frage:

„Wie können mehr Menschen in den Genuss von mehr Lebenschancen kommen?“ (9)

Dabei wird schon aus der noch essayistischen ersten Annäherung an den Begriff (s.o.) klar, dass dies nur unter Einbeziehung unterschiedlicher Disziplinen geschehen kann, so wie es die später angeführte Definition auch darstellt:

„Lebenschancen sind Gelegenheiten für individuelles Handeln, die sich aus der Wechselbeziehung von Optionen und Ligaturen ergeben. Sowohl Optionen als auch Ligaturen sind Dimensionen der Sozialstruktur, d.h., sie sind als Bestandteile sozialer Rollen gegeben und nicht als zufällige Gegenstände des Willens oder der Phantasie von Menschen. Zu jedem gegebenen Zeitpunkt gibt es ein optimales Gleichgewicht von Optionen und Ligaturen – Wahlentscheidungen und Bezügen vom Standpunkt des einzelnen –, es gibt daher eine Funktion von Optionen und Ligaturen, die ein Maximum an Lebenschancen bezeichnet. Indessen können beide, Optionen und Ligaturen, sowohl wachsen als auch schrumpfen; daraus folgt, dass Lebenschancen ansteigen und ausgeweitet werden können. Die Erkundung der Bedingungen, unter denen Lebenschancen wachsen, ist die erste Aufgabe der sozialen Theorie des Wandels und die erste Absicht der politischen Theorie der Freiheit.“ (55)

Es geht also um Ressourcen, die notwendig für eine gelingende Lebensführung sind. Doch ist der Zusammenhang zwischen Ressourcen und dem gelingenden individuellen Leben keineswegs so eindeutig, wie man annehmen könnte. Zwar gab es in der Vergangenheit immer wieder die Behauptung, Geld alleine mache glücklich, weswegen es auch im Hinblick auf das individuelle Glück legitim sei, den (armen) Entwicklungsländern das politische und ökonomische Modell der (reichen) Industrieländer aufzuzwingen. Doch zeigt die Empirie keineswegs ein solch eindeutiges Bild. Zumindest wird diese Frage kontrovers diskutiert (Weimann 2012).

Neben ökonomischen Forschungen interessieren in unserem Kontext vor allem Forschungen aus dem Bereich der Psychologie, die sich etwa unter dem Stichwort einer „positiven Entwicklung“ (Brandtstädter 2011) mit der Frage einer gelingenden Lebensführung befassen. In diesem Kontext werden Theorien und Konzeptionen diskutiert, die nicht bloß geeignete Begrifflichkeiten anbieten, sondern die zudem den Anspruch einer empirischen Überprüfbarkeit erheben. In diesem Kontext tauchen solche Begriffe auf, die auch im Kontext der Pädagogik und speziell der kulturellen Bildung verwendet, hier aber nur selten mit empirischer Forschung verbunden werden.

Salutogenese

Ausgangspunkt für den israelisch-amerikanischen Sozialwissenschaftler Aaron Antonovsky (1997) war das überraschende Ergebnis bei seinen soziologischen Studien, dass ein großer Prozentsatz der Frauen, die das Konzentrationslager überlebt haben, eine sehr gute emotionale Gesundheit hatte. Das führte ihn dazu, bislang vorherrschende Konzepte von

Gesundheit und Krankheit zu überdenken und die Theorie der Salutogenese (im Gegensatz zur Pathogenese) mit dem Konzept des Kohärenzgefühls (Sense of Coherence, SOC) im Mittelpunkt. Dieses Konzept drückt das Maß aus

„in dem man ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die eigene interne und externe Umwelt vorhersagbar ist und dass es eine hohe Wahrscheinlichkeit gibt, dass sich die Dinge so entwickeln werden, wie vernünftigerweise erwartet werden kann.“ (16)

Das Konzept formuliert den Gedanken, dass es Widerstandsressourcen gegen widrige Umstände gibt (Geld, Ich-Stärke, kulturelle Stabilität, soziale Unterstützung etc.; 16). Im Laufe weiterer empirischer Untersuchungen kristallisierten sich drei Komponenten heraus:

- Verstehbarkeit,
- Bedeutsamkeit,
- Handhabbarkeit.

Verstehbarkeit

„Sie bezieht sich auf das Ausmaß, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt, als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Informationen und nicht als Rausch – chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich. Die Person mit einem hohen Ausmaß an Verstehbarkeit geht davon aus, dass Stimuli, denen sie in Zukunft begegnet, vorhersagbar sein werden oder dass sie zumindest, sollten sie tatsächlich überraschend auftreten, eingeordnet und erklärt werden können.“ (34)

Handhabbarkeit

Sie wird formal definiert als

„das Ausmaß, in dem man wahrnimmt, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen, die von den Stimuli, mit denen man konfrontiert wird, ausgehen. „Zur Verfügung“ stehen Ressourcen, die man selbst unter Kontrolle hat oder solche, die von legitimierten anderen kontrolliert werden – vom Ehepartner, von Freunden, Kollegen, Gott, der Geschichte, vom Parteiführer oder einem Arzt – von jemandem, auf den man zählen kann, jemandem, dem man vertraut. Wer ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen. Bedauerliche Dinge geschehen nun einmal im Leben, aber wenn sie dann auftreten, wird man mit ihnen umgehen können nicht endlos trauern.“ (35)

Bedeutsamkeit

„Die dritte Komponente, Bedeutsamkeit, deutete sich ebenfalls in der ursprünglichen Diskussion an, als ich von „einer zu starken Betonung des kognitiven Aspekt des Kohärenzgefühls“... warnte und darauf verwies, wie wichtig es ist, „als Teilnehmer in die Prozesse, die das eigene Schicksal und die alltägliche Erfahrung bilden“... involviert zu sein.“ (35)

Daraus ergab sich die folgende Definition

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die dieses Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (36)

Inzwischen ist der Fragebogen zur Lebensorientierung mit 29 Fragen zu den drei genannten Elementen von Antonovsky zugänglich (ebd. 192 ff., sowie auch im Internet mit einer Auswertungsmöglichkeit unter www.isbe-linz.de/soc.pdf)

In dieser Form wurde er im 13. Kinder- und Jugendbericht durch die Jugendberichtskommission prominent in den öffentlichen Diskurs eingeführt (vergleiche Keupp in Bockhorst 2011, 37 ff.) in einer Weise, in der die politische Dimension (entsprechende Gestaltung von Lebenslagen und Rahmenbedingungen) deutlich wird:

„Das Konzept der Salutogenese des israelischen Gesundheitsforschers Aaron Antonovsky liefert den differenziertesten Ansatz zur Gesundheitsförderung, in dessen Zentrum die Widerstandsressourcen und der Kohärenzsinn stehen. Letzterer wird von Antonovsky verstanden als eine „globale Orientierung, wie das Maß ausdrückt, in dem man ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat“..., dass

- die Anforderungen es wert sind, sich dafür anzustrengen und zu engagieren (Sinnebene),
- die Ressourcen verfügbar sind, die man dazu braucht, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden (Bewältigungsebene), und
- die Ereignisse der inneren und äußeren Umwelt strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind (Verstehensebene). (Bockhorst 2011, 37)

Burow (2011) verwendet das Konzept als einen von drei Pfeilern seiner „positiven Pädagogik“ (siehe unten).

Capability-Ansatz („Verwirklichungschancen“)

Der Capability-Ansatz wurde von dem Ökonomen und Nobelpreisträger Amartya Sen und der Philosophin Martha Nussbaum entwickelt. Basis ist eine „schwache Anthropologie“. Diese war Ergebnis eines internationalen Diskursprojektes im Kontext der Vereinten Nationen (WIDER, Helsinki), bei dem sich eine plural zusammengesetzte Gruppe von Wissenschaftlern und Philosophen darum bemühte, als Basis für eine zukünftige gerechtere Armuts- und Entwicklungshilfepolitik ein Menschenbild zu entwickeln, das weitestgehend frei von religiösen, kulturellen oder weltanschaulichen Einflüssen ist. Inzwischen ist dieser Ansatz in der Pädagogik angekommen und erweist sich tauglich als Instrument, pädagogische Angebote zu analysieren und zu planen (Schrödter in Bockhorst 2011, 48 ff.). Die (inzwischen auf zehn reduzierten) Capabilities sind – im Anschluss an Nussbaum – die

folgenden: Leben; körperliche Gesundheit; körperliche Unversehrtheit; Sinne, Vorstellungskraft und das Denken; Emotionen; praktische Vernunft; Zugehörigkeit; andere Lebewesen; Spiel; Kontrolle über die eigene Umgebung.

Selbstwirksamkeit (self efficacy; Bandura)

Ein weiterer interessanter Ansatz, auf den eines der meist genannten Wirkungselemente kultureller Bildung zurückgeht, stammt von dem kanadischen Psychologen Albert Bandura (geb. 1925). Bei der Selbstwirksamkeitserwartung geht es um den Glauben des Einzelnen an sich selbst, dass man sich nämlich in der Lage fühlt, neue Herausforderungen und Aufgaben anzugehen und zu bewältigen.

Vier Quellen hat Bandura identifiziert:

- eigene Erfahrungen
- Stellvertretererfahrungen
- sprachliche Überzeugungen
- gefühlsmäßige Erwägungen.

Dass es einen engen Zusammenhang zwischen nicht vorhandenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Depression als neuer Volkskrankheit gibt, gilt als sicher (Ehrenberg 2009).

Positive Entwicklung

Das Konzept der positiven (Jugend-)Entwicklung geht auf den amerikanischen Entwicklungspsychologen Richard M. Lerner zurück. Er unterscheidet fünf (gelegentlich sechs) große C:

- Competence/Selbstwirksamkeit
- Confidence/Vertrauen
- Connection/Beziehungen
- Character/Werthaltung
- Caring/Fürsorge und Empathie
- Contribution/Beteiligung.

Dieses Konzept wurde ebenfalls im 13. Kinder- und Jugendbericht verwendet und es liefert weitere, empirisch gestützte Kriterien einer guten (!) Pädagogik.

Big Five (5-Faktoren-Modell FFM)

Ein letztes Modell, dieses Mal aus der Persönlichkeitspsychologie, formuliert weitgehend kulturstabile Persönlichkeitsmerkmale. Die fünf Faktoren sind Neurotizismus, Introversion/Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit.

Die pädagogische Relevanz der hier vorgestellten persönlichkeitspsychologischen Modelle liegt auf der Hand. Es ist darauf hinzuweisen, dass sie alle auf der Basis empirischer Studien entwickelt wurden und fortlaufend einer weiteren empirischen Überprüfung unterliegen. Zu

allen Modellen gibt es gut abgesicherte Forschungsinstrumente (im Wesentlichen basierend auf Fragebögen). Im Hinblick auf die verwendeten Grundbegriffe und -konzepte findet man in diesen Ansätzen sowohl eine Konkretisierung der Elemente, die auf philosophischer Ebene etwa von Volker Gerhardt (1999) als Elemente des zentralen Wertes der Selbstbestimmung diskutiert werden. Man findet aber auch in der Pädagogik analoge Konzepte.

Brandtstädter (2011) ordnet diese und weitere in das Konzept einer „positiven Entwicklung“ ein und fragt nach dem Zusammenhang mit gelingender Lebensführung (Lebenszufriedenheit, Glück etc.):

„Wie gesagt haben insbesondere solche Ressourcen einen hohen eudämonischen Nutzen, die zur erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und damit zur Erschließung weiterer Ressourcen beitragen können.“ (59)

Neben den sicher nicht unwichtigen materiellen Ressourcen (Lebenslage) spielen soziale Netzwerke und Bildung eine wichtige Rolle: *Bildung ist eine Ressource eines gelingenden Lebens* (Burow 2011).

Auch im Hinblick auf eine ästhetische Praxis gibt es deutliche Hinweise darauf, dass es eine positive Korrelation zwischen dieser Praxis und der Lebenszufriedenheit gibt: Es ist also kein Wunder, dass Konzepte wie das der Selbstwirksamkeit so häufig in kulturpädagogischen Kontexten verwendet werden. Zurzeit ist eine Reihe von Forschungsprojekten in Planung, die – zum Teil auf der Basis der oben genannten Konzepte und der damit verbundenen Forschungsinstrumente – diesem Zusammenhang nachgehen. Im zweiten Teil dieses Textes soll diese Frage der Überprüfbarkeit dieser Behauptungen vor allen im Hinblick auf die (Kultur-)Schule vertieft werden.

3. Die Kulturschule, das Ästhetische und das Subjekt: Zur Entwicklung und Überprüfung von Lebensführungscompetenzen

Die bisherigen Überlegungen lassen sich zusammenfassen wie folgt: Als oberstes Entwicklungsziel des Menschen kann Selbstbestimmung betrachtet werden. Dieses Ziel ist keineswegs universell, gilt also nicht für die gesamte Menschheitsgeschichte. Vermutlich war über weite Strecken dieser Geschichte eher „Überleben“ das zentrale Ziel. Spätestens mit der Moderne erhalten jedoch Begriffe wie Subjektivität (auch als Gestaltungsfähigkeit), Individualität, Person verbunden mit Freiheit eine besondere Bedeutung.

„Selbstbestimmung“ bezieht sich dabei sowohl auf das Leben des Einzelnen als auch auf den Wunsch von Gemeinschaften, die Regeln ihres Zusammenlebens selbst zu bestimmen. Wir haben es also mit dem Doppelaspekt von individueller und gemeinschaftlicher Entwicklung zu tun. Auf dieser allgemeinen Ebene lassen sich dann die verschiedenen Dimensionen von Selbstbestimmung (Selbstbild, Selbstbewusstsein, Selbstverwirklichung, Selbstgesetzgebung etc.) unterscheiden.

Diese Leitziele und Dimensionen werden dann auf einer konkreteren Stufe für die Psychologie und Pädagogik relevant. In der Pädagogik werden auf dieser Basis immer noch recht allgemein gehaltene Bildungs- und Erziehungsziele formuliert, die sich an den oben genannten philosophischen Begriffen orientieren. Allerdings sind mögliche kategoriale Unterschiede zwischen Philosophie und Pädagogik zu berücksichtigen, wenn etwa von Selbstbestimmung, Selbstbild etc. die Rede ist. In jedem Fall wird eine praxisorientierte Pädagogik die konkreten Umstände der individuellen Entwicklung sehr viel mehr als die Philosophie berücksichtigen müssen: die Lebenslagen, die Kontexte, die Institutionen etc. . Hierbei kann die Psychologie (zum Beispiel die Lern-, Entwicklungs- oder Persönlichkeitspsychologie) weiterhelfen.

Wie oben skizziert, werden in diesem Bereich nicht nur vielfältige theoretische Modelle und Konzeptionen entwickelt, die die abstrakten Begriffe operationalisieren. Man versucht auch, sie mit empirischen Methoden fassbar zu machen. Dazu müssen die abstrakten Konzepte sehr viel konkreter werden, als es die Ethik oder auch die Pädagogik mit ihren allgemeinen Bildungszielen benötigt. Immerhin stehen jetzt konkrete Forschungsparadigmen zur Verfügung, wobei man beachten muss, dass es bei aller Gleichheit in der Wortverwendung Unterschiede gibt, wenn ein Psychologe, ein Pädagoge oder ein Philosoph von Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit etc. spricht. Immerhin ist die Theorienbildung in der Pädagogik so weit gediehen, dass man Vorstellungen einer „positiven Entwicklung“, einer Pädagogik, die die Subjekte stark macht für ihre Lebensbewältigung, präzisieren und eine entsprechende Praxis evaluieren kann.

Dies gilt auch für die Frage, welchen Beitrag eine ästhetische Praxis für die Stärkung der Lebensführungskompetenzen leistet. In der Praxis ist die Überzeugung verbreitet, dass Selbstwirksamkeit, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Kräfte relevante Ziele sind, die kulturpädagogisch (mit Erfolg) angestrebt werden können. Über die Frage, wie diese Wirkungsbehauptungen belegt werden können, gibt es seit einiger Zeit einen intensiven wissenschaftlichen Diskurs (vergleiche die entsprechenden Beiträge im Handbuch kulturelle Bildung – kubi-online.de), so dass einige Hinweise hier genügen sollen. Neben empirischen Untersuchungen, die den strengen Regeln quantitativen Erforschung genügen (vergleiche Winner 2013), sind in der Pädagogik qualitative Methoden auf dem Vormarsch. Eine solche Methode etwa besteht in einem biografischen Vorgehen, bei dem einzelne Personen sich kritisch-reflexiv mit ihrem Lebensverlauf, ihrer Bildungsbiografie und insbesondere mit der Rolle einer ästhetischen Praxis in der Vergangenheit auseinandersetzen.

Ein dritter Weg ist das dialogische Verfahren, so wie es in Kompetenznachweis Kultur (KNK) praktiziert (Timmerberg/Schorn 2009).

Doch wie kann man den Erfolg einer (Kultur-)Schule im Hinblick auf Lebensführungskompetenzen belegen? Wir haben es hier mit der üblichen Schwierigkeit zu tun, dass der Mensch bei allen Gelegenheiten lernt (informell, nonformal, formal), so dass der Einfluss eines einzigen Bildungsortes nur schwer auszumachen ist.

Relativ leicht scheint eine Messung der Schülerleistungen zu sein, so wie sie in PISA durchgeführt wird, wobei man von der Schülerleistungen auf eine entsprechende Qualität der Schule rückschließen kann. Nimmt man jedoch das Ziel der Lebensführungskompetenz des Heranwachsenden als Ziel, dann wird es schwierig, die bei PISA gemessenen Kompetenzen darauf zu beziehen. Es finden sich dann allgemeine Formulierungen, dass unsere Gesellschaft dies oder jenes an Aufgaben bereitstellt, die vom Einzelnen bewältigt werden müssen. Dabei wird unterstellt, dass die Schulfächer hierbei einen unverzichtbaren Beitrag leisten (so etwa Jürgen Baumert in der Einführung zur ersten PISA-Studie). Dabei kommen etliche Schulfächer in harte Begründungsnöte, wenn etwa erklärt werden soll, inwiefern etwa Latein, die Kurvendiskussion oder Gedichtinterpretationen die Lebensführungskompetenzen im Alltag stärken. Man wird hier von einer gesellschaftlichen Setzung ausgehen müssen, also einem – durchaus veränderlichen – Konsens über die Relevanz des jeweiligen Lehrplans.

Damit hat man das Untersuchungsproblem verlagert darauf, inwieweit eine Schule die vorgegebenen Lehrplan-Ziele erfüllt.

In einem nächsten Schritt werden dann im Rahmen der Schultheorie Qualitätsbereiche identifiziert, so dass man das Problem der Schulqualität (die – wie gesagt – nur indirekt auf Lebensführungskompetenzen bezogen werden kann) auf die Qualität der identifizierten

Qualitätsbereiche und Dimensionen von Schule verlagert. Es entstehen so genannte „Qualitätstableaus“, die – mit kleinen Unterschieden – national und international eine weitgehende Übereinstimmung haben (Beispiel Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse der Schule, zum Beispiel Abschlüsse; Lernen und Lehren – Unterricht; Schulkultur; Führung und Schulmanagement; Professionalität der Lehrkräfte; Ziele und Strategien). Solche heruntergebrochenen Qualitätsdiskurse können dann auf der Basis traditionsreicher Forschungen (zum Beispiel die Forschungen zu einem „guten“ Unterricht) geführt werden.

Wohlgemerkt: Man ist in mehreren Schritten und Sprüngen einen Weg gegangen von der Lebensführungskompetenz über die „Qualität der Schule“ bis hin zu einzelnen Indikatoren, die man für relevant bei den einzelnen Dimensionen von Qualität hält. Dieses System ist handhabbar, allerdings verliert man leicht dabei das ursprüngliche Ziel pädagogischer Bemühungen aus den Augen.

Daher ist der Ansatz von Burow (2011) interessant, der das Ziel eines glücklichen und gelingenden Lebens wieder in Verbindung bringt mit der konkreten Aufgabe einer Entwicklung von Schule. Sein Vorschlag: Ein Dreieck mit den Ecken Selbstbestimmung, Salutogenese und wertschätzende Schul- und Organisationsentwicklung, in der sich die meisten der oben dargestellten psychologischen Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien in dem Leitziel „Glück“ wiederfinden.

Das Konzept einer Kulturschule ist offensichtlich kompatibel mit diesem Ansatz, da das „Prinzip Ästhetik“ sich als geeignet erweist, zu der Realisierung der genannten Ziele beizutragen. Daher lassen sich auch die in meinen beiden Texten („Menschenwürde, Bildung und Widerständigkeit“ sowie „Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt“, vor allem Seite 14 ff., beide 2014) entwickelten konkretisierende Fragen im Hinblick auf die allgemeine Dimension von Selbstbestimmung im Sinne von Gerhardt (1999) als Instrumente eines Wirksamkeitsnachweises nutzen. Analoge Untersuchungen liegen inzwischen vor (Braun 2011; Brink/Strasser 2008).

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Forum-Verlag
- Bockhorst, Hildegard (Hg.)(2011): Kunststück Freiheit. München: Kopaed
- Brandstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hg.)(2007): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer
- Brandstädter, Jochen (2011): Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung. Heidelberg: Spektrum
- Braun, Tom (Hg.)(2011): Lebenskunst lernen. München: Kopaed

- Brink, H. van den/Strasser, H. (2008): Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen. Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung 2/2008
- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz
- Dahrendorf, Ralf (1979): Lebenschancen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Deutscher Bundestag (Hg.)(2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. (Ltg. der Kommission: Heiner Keupp). Berlin
- Deutscher Bundestag (Hg.)(2013): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“. Berlin, Drucksache 17/13300 v.a. Projektgruppe 2: Entwicklung eines ganzheitlichen Wohlstands- und Fortschrittsindikators, S. 231ff.
- Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Fuchs, Max (2012): Kultur und Subjekt. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2014): Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt. www.maxfuchs.eu, Aufsätze und Texte (28.1.2015)
- Fuchs, Max (2015): Die Kulturschule als Lebenswelt, individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis. www.maxfuchs.eu, Aufsätze und Vorträge (29.1.2015)
- Fuchs, Max (2014): Menschenwürde, Bildung, Widerständigkeit. www.maxfuchs.eu, Aufsätze und Vorträge (29.1.2015)
- Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. Stuttgart: Reclam
- Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus
- Holzcamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung. In: Das Argument 212
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Frankfurt/M. Suhrkamp
- Keupp, Heiner (2011): Was Brauchen Kinder der Freiheit? In: Bockhorst 2011, 27 – 47
- Lerch, Sebastian (2010): Lebenskunst lernen? Bielefeld: wbv
- Projektgruppe Alltägliche Lebensführung (1995): Alltägliche Lebensführung. Opladen: Leske und Budrich
- Schrödter, Mark (2011): Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? In: Bockhorst 2011, 48 – 59
- Stiglitz, Joseph/Sen, Amartya/Fitoussi, Jean Paul (2009): Mismeasuring Our Lives. New York: The New Press (auch im Internet unter www.stiglitz-sen-fitoussi.fr, letzter Zugriff: 29.1.2015)
- Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hg.)(2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. München: Kopaed
- Weimann, Joachim/Knabe, Andras/Schöb, Ronnie (2012): Geld macht doch glücklich. Stuttgart: Schaeffer-Pöschel
- Winner, Ellen/Goldstein, Thalia/Vincent-Lancrin, Stephan (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD

Zu den Problemen theoretischer Abgrenzungen in der kulturellen Bildung

Vortrag bei der Fachtagung „Vermessung kultureller Bildung. Streitfälle“ am 2. und 3. Juni 2014 in der Akademie Remscheid

1. Vorbemerkungen

Im Titel meines Beitrages ist von Problemen die Rede. Diese Probleme beginnen schon bei dem Verständnis von Theorie. Tom Braun, Wolfgang Zacharias und ich bereiten als Herausgeber gerade ein Buch mit dem Titel „Theorien der Kulturpädagogik“ vor, bei dem jetzt schon abzusehen ist, dass es sehr unterschiedliche Herangehensweisen an die Frage der Theorienbildung in der Kulturpädagogik gibt.

Ich will an dieser Stelle nur zwei große Unterschiede benennen. So haben wir zum einen Arbeiten, die die Theorienbildung in ihrer historischen Entwicklung darstellen. Andererseits gibt es Arbeiten, die mit nur wenigen historischen Bezügen sehr systematisch ihre Vorstellung von Theorie ausarbeiten.

Eine zweite Unterscheidung betrifft den anvisierten Geltungsbereich der Theorie. So gibt es Arbeiten, die sich sehr stark auf ein bestimmtes professionelles pädagogisches Feld beziehen, zum Beispiel auf Soziale Arbeit und Sozialpädagogik. Es gibt aber auch Arbeiten, die die ästhetische und kulturelle Dimension in der Pädagogik insgesamt thematisieren. Diese Arbeiten stehen in einer wichtigen Tradition. So ist an den Erziehungswissenschaftler Johann Friedrich Herbart zu erinnern, der in seiner Allgemeinen Pädagogik die ästhetische Darstellung der Welt als zentrale Aufgabe formuliert hat.

Man muss also damit rechnen, dass es eine Vielfalt legitimer Ansätze gibt. Ich selber werde im Folgenden nicht mit einer systematischen Definition dessen beginnen, was man unter „Theorie“ zu verstehen hat, sondern vielmehr auf die griechische Wortbedeutung von Theorie zurückgehen, die es mit dem Schauen zu tun hat. Ich werde also eine Draufsicht auf Diskurse und Debatten rund um Theoriefragen vornehmen. Allerdings kann ich dann nicht zu den (im Sinne von allen) Problemen Stellung nehmen, sondern nur zu einer kleinen Auswahl Reflexionen anbieten.

2. Wozu Theorie?

Zunächst einmal ist daran zu erinnern, dass die Frage der Theorienbildung nicht einer exotisch kleinen Gruppe bestimmter Menschen vorbehalten ist, sondern dass jeder von uns im Alltag zu den unterschiedlichsten Problemen und Dingen seine eigene Theorie hat. Solche Alltagstheorien gibt es auch bei pädagogischen Profis. So hat man einmal festgestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer sehr oft solche Alltagstheorien über Lernen, über

die Entwicklung von Kindern und über das richtige Unterrichten haben, wobei sich allerdings als Problem herausgestellt hat, dass viele dieser Alltagstheorien wissenschaftlich nicht mehr tragbar waren. Daher ist es plausibel, die folgende These zu akzeptieren:

Es gibt kein theoriefreies Handeln. Allerdings gibt es die Alternative, entweder eine reflektierte Theorie zu haben oder eine schlechte.

Eine zweite Überlegung übernehme ich aus der Dissertation des Kunsthistorikers und Kunstpädagogen Ulrich Heinen (1996) über die Arbeit des Malers Peter Paul Rubens im 17. Jahrhundert. Heinen zeigt, dass in der Zeit dieses prominenten holländischen Malers nicht bloß Theoriediskurse (gemeint sind hier kunsttheoretische Diskurse) sehr verbreitet waren, sie waren auch nötig, um überhaupt eine Kommunikation zwischen dem Künstler (als Auftragnehmer), dem Auftraggeber und den Kunstkritikern zu ermöglichen: Theorien konstituierten Kommunikationszusammenhänge.

Zur Zeit von Rubens stellte man in diesem Zusammenhang Beziehungen her zwischen drei Gebieten: der Rhetorik, bei der insbesondere Cicero eine wichtige Rolle spielte, den Poetiken (etwa der von Aristoteles) und der Kunsttheorie. Insbesondere war Cicero mit seiner Aufgabenzuweisung an die Rhetorik wichtig: Erfreuen, Belehren und Bewegen.

Diese Elemente übernahm man auch in der Kunsttheorie, wobei sich die Maler, vor allem der hochgebildete Rubens, sehr bewusst mit der Frage auseinandersetzten, mit welchen ästhetischen Gestaltungsmitteln diese Wirkungsdimensionen in ihrem Werk erreicht werden können. Es handelt sich also um eine ausgewiesene Wirkungsästhetik, was heute sicherlich im Kontext der oft als problematisch diskutierten Transferforschung nicht uninteressant ist.

Interessant ist auch ein Katalog von Wirkungen, die man an den Arbeiten von Rubens und in seiner Reflektion über diese Arbeiten erkennen kann (hier entnommen dem Katalog zu der Ausstellung „Barocke Leidenschaften“, Büttner/Heinen 2004):

- Liebe – Rausch – Begierde
- Furcht – Zorn – Triumph
- Glaube – Liebe – Hoffnung
- Standhalten.

Diese von den Künstlern akzeptierten Wirk-Erwartungen funktionierten dabei als anerkannte Qualitätsmaßstäbe, an denen sich die Werke messen lassen mussten.

Falls diese obige These also richtig ist, dass Theorien Kommunikationszusammenhänge konstituieren, dann hat das zur Folge, dass man im Hinblick auf eine Theorie ein Innen und ein Außen unterscheiden kann: Jede Theorie schließt also diejenigen zusammen, die von ihr überzeugt sind, sie schließt allerdings auch diejenigen aus dem Kommunikationszusammenhang aus, die diese Überzeugung nicht teilen. Dies führt zu der folgenden These:

Eine Pluralität von Theorien führt zwangsläufig zu einer Segmentierung des Diskursfeldes. Diese Segmentierung kann so weit gehen, dass die unterschiedlichen Theoriegruppen untereinander sprachlos werden.

Dies lässt sich in der Tat historisch am Beispiel der großen Methodendiskussionen (Positivismusstreit) aufzeigen. So stritten sich Adorno und Popper bzw. später Silbermann über die richtige Forschungsmethode. Dieser Streit wurde später von Habermas und Albert bzw. Luhmann fortgesetzt (Plöger 2003). Nach einer Weile versandete allerdings dieser Streit. Er tat dies allerdings nicht deshalb, weil sich die Kontrahenten geeinigt hätten, sondern weil sie davon überzeugt waren, dass ihre Positionen nicht zu vermitteln waren. Die heutige friedliche Koexistenz der Ansätze ist also kaum positiv zu bewerten, sondern vielmehr auf eine Kapitulation und Sprachunfähigkeit zurückzuführen. Vielleicht wären strittige Auseinandersetzungen dieser Ruhe vorzuziehen.

3. Welche Gründe gibt es für die Theorienvielfalt?

Auf der Suche nach Gründen für die Vielfalt an Theorien, die sich in jedem wissenschaftlichen Fachgebiet finden lassen, ist ein Blick in die Geschichte hilfreich. So ist etwa an die Arbeit des Wissenschaftstheoretikers und-historikers Thomas Kuhn (1967) zu erinnern, der sich seinerzeit dafür interessiert hat, wie wissenschaftliche Revolutionen in den Naturwissenschaften zustande kommen. In der Tat sprach er von Revolutionen, denn es entwickelten sich immer wieder zu bestimmten Zeiten völlig neue Auffassungen der jeweiligen Disziplin (insbesondere interessiert er sich für die Physik), die nicht bloß Weiterentwicklungen vorhandener Auffassungen waren, sondern die die bislang akzeptierten Auffassungen schlichtweg als falsch erklärten. Bei dem Versuch, für diese historisch feststellbaren Entwicklungen eine geeignete Theorie zu finden, die diese Entwicklungen erklären, griff und greift man etwa auf die Ansätze des Entwicklungspsychologen Jean Piaget zurück. Insbesondere hat man seine Theorie des Gleichgewichts angewandt. Nach dieser Konzeption integriert man so lange neue empirische Befunde in eine vorliegende Theorie (Assimilation), bis immer mehr widersprüchliche Ergebnisse aufzeigen, dass diese Theorie offensichtlich untauglich ist. Man entwickelt dann eine neue Theorie, die besser geeignet ist, auch diese Ergebnisse zu integrieren (Akkommodation). Mit solchen Ansätzen hat man etwa in dem damaligen Max-Planck-Institut in Starnberg gearbeitet (das von Weizsäcker und Habermas geleitet haben). Auch Günter Dux (2000) verwendet in seiner genetischen Kulturtheorie mit großer Plausibilität diesen Ansatz von Piaget.

Gerade die Revolutionen in den Wissenschaften zeigen dabei, dass man sich in jeder Hinsicht auf Neuland begeben muss: Man braucht neue Grundbegriffe (bei der wissenschaftlichen Revolution zu Beginn der Neuzeit brauchte man etwa neue Konzepte von Raum, Zeit und Bewegung), man entwickelt neue Methoden (bei der neuzeitlichen

wissenschaftlichen Revolution etwa die gesteuerte Erfahrungsproduktion durch Experimente) und man lotet erneut Arten des Schließens aus (Induktion und Deduktion; vgl. Fuchs 1984). Dieser Befund, dass wissenschaftliche Entwicklung kein kontinuierlicher Wachstumsprozess ist, sondern dass immer wieder durch Revolutionen in der Erkenntnisweise bisherige Erkenntnisweisen für falsch erklärt werden, lässt sich auch an der Entwicklung der Künste studieren. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert gibt es in der Entwicklung der bildenden Kunst (die in ähnlicher Weise auch in den anderen Kunstsparten verfolgt werden kann) eine immer dichtere Aufeinanderfolge von Ismen (Realismus, Naturalismus, Impressionismus, Expressionismus etc.). Im Bewusstsein der beteiligten Künstler ging es dabei gerade nicht darum, das Spektrum der ästhetischen Ausdrucksmittel auszudehnen, sondern man versuchte explizit, vorliegende alte Kunstauffassungen als falsch und untauglich nachzuweisen: Es ging um den Streit um das Deutungsrecht darüber, was gegenwärtig und zukünftig als Kunst verstanden werden soll.

4. Die Pluralisierung von Theorien aufgrund nationaler kultureller Stile

Der bekannte norwegische Friedensforscher Johann Galtung hat vor einigen Jahren eine interessante Studie vorgelegt, in der er unterschiedliche intellektuelle Stile unterschied:

- einen saxonischen Stil, der sich in dem pragmatischen Vorgehen angelsächsischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zeigt,
- einen teutonischen Stil, bei dem von sorgfältig definierten allgemeinen Begriffen durch eine präzise Ableitungslogik immer konkretere Begriffe entwickelt werden,
- einen gallischen Stil, der insbesondere Wert auf einer guten sprachlichen Darstellung der Ergebnisse legt,
- und einen nipponischen Stil, bei dem die Einordnung in vorhandene Traditionen wichtig.

Offensichtlich ist eine solche Unterscheidung heute noch relevant. So hat der Neurowissenschaftler Ernst Pöppel, der zurzeit an der Universität in Peking lehrt, davon berichtet, dass er eines Tages eine hochbegabte chinesische Studentin weinend vorfand. Auf seine Frage nach dem Grund ihres Weinens antwortete sie, dass es ihr nicht gelungen sei, ein in der Literatur beschriebenes Experiment so durchzuführen, dass das dort angegebene Ergebnis auch herauskam. Dies gelang ihr auch nach mehrfacher Wiederholung nicht. Pöppel wusste, dass die junge Frau sehr sorgfältig arbeitet. Daher sagte er ihr, dass dies kein Scheitern sei, sondern dass sie etwas Neues gefunden habe. Aber genau das entsprach nicht ihrer Vorstellung. Denn offenbar ist nach ihrer Vorstellung das Ziel wissenschaftlichen Arbeitens nicht die Produktion von neuem Wissen, sondern die Reproduktion von Bekanntem (vgl. Needham 1988). Dies aber ist eine alte chinesische Tradition, der die chinesische Kultur eine Jahrtausende anhaltende Stabilität zu verdanken hat, die aber in völligem Gegensatz zu dem Verständnis von Wissenschaft im Westen in der Neuzeit steht. (Watson 2001, 2008)

Man kann also trotz aller Internationalisierung und Globalisierung der Forschung und der Wissenschaften davon ausgehen, dass es nach wie vor nationale Forschungskulturen gibt, die ebenfalls einen Beitrag zur Pluralisierung Theorienbildung leisten.

5. Pluralisierung von Theorien durch verschiedene Bezugsdisziplinen

Unterschiedliche Ansätze einer Theorienbildung kommen auch dadurch zustande, dass man sich auf verschiedene Bezugsdisziplinen stützt. So kann man auch in der Erziehungswissenschaft Ansätze unterscheiden, die sich eher auf Philosophien, auf etablierte soziologische Ansätze, auf psychologische Ansätze oder auf andere wissenschaftliche Anleihen aus anderen Disziplinen beziehen. Insbesondere gibt es eine große Nähe zur Philosophie, so dass es erziehungswissenschaftliche Konkretisierungen philosophischer Theorien gibt, etwa im Bereich der Phänomenologie, der Hermeneutik, des Marxismus, der analytischen Philosophie etc.

Es lassen sich auch Unterscheidungen in der Theorienbildung danach treffen, in welchem Trägerbereich die zu theoretisierende Kulturarbeit stattfindet. So gibt es starke Traditionen etwa in der kirchlichen oder in der gewerkschaftlichen Kulturarbeit, die sich auf die weltanschaulichen und theoretischen Grundlagen in den betreffenden Feldern beziehen

Unterschiede gibt es zudem zwischen den unterschiedlichen künstlerischen Sparten, die im Zuge der Autonomisierung der Felder auch ihre eigenen Diskurstraditionen entwickelt haben. Je traditionsreicher dabei eine Sparte ist, desto vielfältiger ist auch das jeweilige Theorienprogramm, so dass es auch deutliche Unterschiede in theoretischen Zugangsweisen in derselben Sparte gibt.

6. Begriffe und Bezeichnungen

Jeder, der sich mit Kulturarbeit befasst, stolpert früher oder später darüber, dass es eine Vielzahl von Begriffen gibt, die dieses Praxisfeld beschreiben: kulturelle Bildung, ästhetische Bildung, aistische Bildung, musische Bildung, soziokulturelle Bildung oder künstlerische Bildung (vgl. Reinwand-Weiss 2012). Manchmal haben diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten etwas mit unterschiedlichen theoretischen Grundlagen zu tun, gelegentlich sind es allerdings auch ganz andere Gründe, die zu den verschiedenen Bezeichnungen geführt haben. Ein interessantes Beispiel ist etwa der als Referenzpapier immer noch wichtige „Ergänzungsplan musisch-kulturelle Bildung“ des Bildungsgesamtplans. Dieses Papier wurde in den 1970er Jahren entwickelt, zu einer Zeit also, als man sich ideologiekritisch mit dem Begriff des Musischen auseinandersetzte und immer mehr zu dem Begriff der kulturellen Bildung überging. Fast alle Bundesländer waren damals dafür, den Begriff der musischen Bildung durch den Begriff der kulturellen Bildung zu ersetzen. Nur

Bayern stimmte dem nicht zu und bestand auf der Beibehaltung des Begriffs der musischen Bildung, so dass man als Kompromiss zu dem fachlich nur schwer nachvollziehbaren Doppelbegriff musisch-kulturelle Bildung gekommen ist.

Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich dabei daraus, dass manchmal dieselben Begriffe sehr verschiedene Praxen bezeichnen (wenn etwa Telefonkritzeleien und ein Umgang mit Beethoven unter dem Begriff der kulturellen Bildung subsumiert werden). Manchmal bezeichnen allerdings auch verschiedene Begriffe dasselbe. So war lange Zeit der Begriff der musischen Bildung in der evangelischen Jugendarbeit verwendet worden. Die Erwartung, dass man es dabei mit einer angestaubten traditionellen Jugendarbeit zu tun hat, erfüllt sich allerdings nicht. Denn gerade in der evangelischen Jugendkulturarbeit gibt es viele Projekte, die hochaktuelle jugendkulturelle Tendenzen aufnehmen.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsvielfalt könnte man daher erproben, ob sich der folgende Ordnungsvorschlag als tauglich erweist: Demzufolge wäre ein pädagogischer Umgang mit den Künsten, also eine künstlerische Bildung, der Kernbereich des Feldes. Ein etwas weiteres Spektrum hätte dann eine ästhetische Bildung, da sich ästhetische Dimensionen eben nicht nur an ausgewiesenen Kunstwerken identifizieren lassen. Eine noch größeren Geltungsbereichs hat der Begriff der ästhetischen Bildung, bei dem es um die Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit geht. Der weiteste Begriff wäre dann der Begriff der kulturellen Bildung, der alle anderen Bildungsformen umfasst (Fuchs 2008).

Allerdings ist dieser Ordnungsvorschlag problematisch, weil seine Relevanz davon abhängt, wie die jeweilig verwendeten Begriffe gedeutet und definiert werden. Ich will dies nur am Beispiel der künstlerischen Bildung aufzeigen. Gerade Kunst ist ein ausgesprochen dynamischer Begriff, der sehr unterschiedliche Erscheinungsformen im Laufe seiner Geschichte und in den verschiedenen Regionen der Welt aufgezeigt. Ich erinnere mich an den ersten Weltkongress der UNESCO zu arts education, bei dem die Pariser Zentrale der UNESCO drei europäische traditionelle Kunstformen, nämlich die Musik, das Theater und die bildende Kunst, als zu behandelnde Themen ausgesucht hat. Dieser Vorschlag traf relativ schnell auf Protest aus Afrika, Asien und Südamerika, denn die Kollegen sagten, dass Musik, Theater und bildende Kunst sicherlich in der europäischen Tradition eine zentrale Rolle spielen, in ihren Heimatländern dagegen Weben, Haare flechten, Stelzen laufen und andere Praktiken eine sehr viel größere Bedeutung haben und zu arts education gezählt werden müssen.

7. Muss Abgrenzung überhaupt sein?

Im Folgenden will ich Argumente sowohl für eine positive als auch für eine negative Antwort auf die Frage nach der Notwendigkeit von Abgrenzung geben.

Bei der Begründung dafür, dass Abgrenzung notwendig ist, kann man sich auf Herder beziehen. Er hatte das Verdienst, wesentlich dafür verantwortlich zu sein, dass der Begriff der Kultur in der deutschen Sprache eingeführt wurde. Ein Zeitgenosse Herders, Moses Mendelssohn, sprach noch davon, dass „Kultur“, „Bildung“ und „Aufklärung“ Neuankömmlinge in der deutschen Sprache seien. Bei der Herderschen Verwendung von „Kultur“ spielt Kunst zunächst einmal überhaupt keine Rolle. Er untersuchte vielmehr die Lebensweisen der Menschen in verschiedenen Gegenden der Welt (und wurde so zu einem Stammvater der Ethnologie). Diese unterschiedlichen Lebensweisen nannte er jeweils Kultur, eine Begriffsbestimmung, die sich bis heute in der Kulturdefinition der UNESCO wieder findet.

Da es sehr unterschiedliche Lebensweisen, also Kulturen, auf der Welt gibt, ist eine wichtige Erkenntnis die, dass Kultur ein Pluralitätsbegriff ist. Dies bedeutet aber zugleich, dass Kultur wesentlich Unterscheiden bedeutet (Fuchs 2008).

Revolutionär in dem Ansatz von Herder war allerdings nicht nur der Nachweis dieser Pluralität von Kultur, sondern seine Behauptung, dass die unterschiedlichen menschlichen Lebensformen (Kulturen) gleichwertig sind. Denn wie selbstverständlich hat man seinerzeit angenommen, dass es nur eine Form eines zu akzeptierenden menschlichen Lebens geben könne, nämlich die europäische Lebensform.

Die Notwendigkeit des Unterscheidens gibt es dann natürlich auch in der kulturellen Bildungsarbeit. So ist natürlich zu unterscheiden, welche Bildungswirkungen ein Umgang mit den Künsten oder mit alltagsästhetischen Objekten hat. Unterschiede sind zu treffen etwa wenn man sich das Mitgliederspektrum der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BK J) anschaut, in dem Medienpädagogik, Zirkuspädagogik, Spielpädagogik, die traditionellen Kunstsparten oder etwa Kindermuseen repräsentiert sind.

Die Frage nach der Wirksamkeit lässt sich allerdings auch innerhalb derselben Sparte stellen: So ist natürlich zu fragen, ob ein Umgang mit Mozart oder Beethoven, mit der Musik von Helene Fischer oder mit arabischer Musik - und dies auch noch in unterschiedlichen institutionellen Umgebungen und mit sehr verschiedenen Vermittlungsstrategien - wirklich rechtfertigt, undifferenziert von der Bildungswirkung von Musik schlechthin zu sprechen (Rittelmeyer 2010).

Was für den Teilbereich der Musik gilt, gilt insgesamt für den gesamten künstlerischen Bereich. Natürlich muss sich die kulturelle Bildungsarbeit auch mit der Frage auseinandersetzen, dass man überhaupt unter Kunst verstehen will. Rubens wurde oben erwähnt. Aber was sind die Gemeinsamkeiten der Arbeiten von Rubens mit Konzeptkunst,

mit den ready made's von Duchamps oder etwa mit dem Stück 4:33 von John Cage. Es liegt auf der Hand, dass die traditionellen Kategorien einer idealistischen Autonomieästhetik hier überhaupt nicht mehr greifen, weswegen man in der aktuellen Kunsttheorie oft genug die Frage danach, was Kunst eigentlich ist, durch die Frage ersetzt hat: Wann ist Kunst? (vgl. Fuchs 2011). Selbstgewisse Überzeugungen davon, was Kunst ist, müssen daher immer wieder konfrontiert werden mit anerkannten Kunstwerken, die aber den üblichen Rahmen sprengen. Ich erinnere hier nur an das Kunstwerk Merda d'Àrtista des italienischen Künstlers Piero Manzoni.

Es gibt allerdings auch gute Gründe, die Frage nach der Abgrenzungsnotwendigkeit zu verneinen oder zumindest differenzierter zu sehen. So gab es in der Hochzeit der Postmoderne am Ende des letzten Jahrhunderts, deren Leitbegriff der Begriff der Differenz ist, durchaus Gegenbewegungen. Der bekannte amerikanische Soziologe Todd Gitlin stellte etwa verwundert die Frage, wie es komme, dass wir offensichtlich mehr Energie in die Bemühungen um Abgrenzung und das Finden von Unterschieden stecken als in die Suche nach Gemeinsamkeit. Ein ähnliches Ziel verfolgte die philosophische Gegenbewegung zu dem philosophischen Liberalismus, nämlich der Kommunitarismus, der bewusst den Gedanken der Gemeinschaft in den Vordergrund stellte.

Insgesamt muss man konstatieren, dass es offenbar in unserer Gesellschaft einen Unterscheidungszwang gibt, so dass sich die Frage stellt, woher diese gefühlte Notwendigkeit, ständig Unterscheidungen treffen und sich von anderen zu distanzieren zu müssen, kommt: Ist er wirklich eine anthropologische Konstante oder ist dies dem Erfolg von Marketingmaßnahmen zu verdanken? Diese Frage ist deshalb wichtig, wenn man die eingangs erwähnte These von Theorien als Kommunikationszusammenhängen ernst nimmt: Denn dann produziert man mit der Ausdifferenzierung und einer übertriebenen Unterscheidung Kommunikationshandicaps und Wahrnehmungsprobleme.

8. Gründe für den Theorienpluralismus

Die Tatsache, dass man die Welt aus sehr verschiedenen Perspektiven betrachten kann, ist natürlich schon lange bekannt. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang etwa an die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer (1990), der die symbolischen Formen als Weltzugangsweisen definiert und zumindest acht davon unterscheidet (Mythos, Religion, Staat, Sprache, Technik, Wirtschaft, Wissenschaft und natürlich die Kunst). Mit jeder dieser symbolischen Formen kann ich eine spezifische Wirklichkeit konstruieren. Dabei sind die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen nicht gegeneinander auszuspielen, denn keine ist verzichtbar und keine ist durch andere ersetzbar. Allerdings erfüllen unterschiedliche symbolische Formen unterschiedliche Zwecke.

Neben diesen objektiven Gründen für eine Vielfalt an Zugangsweisen gibt es natürlich auch subjektive Gründe. Johann Gottlieb Fichte sagte einmal, dass die Frage, welche Philosophie man habe, entscheidend davon abhängt, was für ein Mensch sei. Damit wird die Auswahl der individuell akzeptierten Philosophie (oder Theorie) zu einer Charakterfrage. Das bedeutet insbesondere, dass Weltanschauungen, Religionen, politische Bekenntnisse auch bei der Auswahl von Theorien eine Rolle spielen.

Auch ist der Begriff des Paradigmas von Thomas Kuhn hilfreich. Eine saloppe, aber durchaus ernst gemeinte deutsche Übersetzung des Paradigmabegriffs ist schlicht und einfach „Mode“. Natürlich gibt es zu gewissen Zeiten eine Dominanz bestimmter Methoden, die dann den Mainstream in der Wissenschaft ausmachen. Solche Moden prägen dann durchaus die Wissenschaft- und Forschungspolitik, insofern sie zu einer bestimmten Stellenbesetzung und einer bestimmten Verteilung von Fördergeldern führen. D.h. die Wahl einer bestimmten Theorie hängt nicht bloß von einer unbeeinflussbaren Suche nach Wahrheit ab, sondern sie ist vielfältig in politische Kontexte, in den Streit um das Deutungsrecht und um Ressourcen eingebunden.

9. Fazit

Die vorangegangenen Überlegungen konnten nur einige vorläufige Hinweise zu Problemen theoretischer Abgrenzung geben. Trotzdem will ich versuchen, ein kleines Fazit aus diesen Überlegungen zu ziehen:

1. Eine erste Schlussfolgerung klingt vielleicht banal, ist aber trotzdem von Bedeutung: Abgrenzung ist nur dann möglich und nötig, wenn man es mit einer Vielfalt unterschiedlicher Theorien zu tun hat. Vielfalt wiederum ist inzwischen sogar ein als Menschenrecht geschützter Wert. So gibt es eine UNESCO-Konvention zum Schutz kultureller Vielfalt. Sofern man Wissenschaft zu Kultur zählt, ist damit auch eine Ermutigung ausgesprochen, Vielfalt nicht bloß zu erhalten, sondern sogar noch zu vergrößern: Vielfalt gilt im UNESCO-Kontext nämlich als Reichtum.
2. Bei aller daraus folgenden Notwendigkeit, die Unterschiede – man erinnere sich an den Herderschen Kulturbegriff – zu identifizieren, sollte Unterscheidung nicht bedeuten, dass man anderen Sichtweisen Respekt, Anerkennung und Wertschätzung nicht zukommen lässt. Dies ist umso weniger statthaft, wenn man sich an die These von Johan Galtung erinnert, dass es unterschiedliche nationale kulturelle Forschungstraditionen gibt, die eng mit den Lebens- und Denkweisen der Menschen zusammenhängen.
3. Eine solche Anerkennung anderer Ansätze fällt dann umso leichter, je mehr man sich der begrenzten Tragweite des eigenen Ansatzes vergewissert hat. Dies gilt insbesondere für die auch in der kulturellen Bildungsarbeit verbreiteten Alltagstheorien, etwa darüber, was Kinder sind und wie sie lernen oder was Kunst ist.

4. Die Geschichte der Wissenschaften zeigt, dass selbst allseitig akzeptierte Theorien immer nur Wahrheiten auf Zeit sein können. Daher ist die auch von den Gegnern von Karl Popper anerkannte Falsifikationstheorie geradezu ein Pflichtprogramm für jede wissenschaftliche Arbeit. Geisteswissenschaftler leiden möglicherweise am meisten darunter, dass die „Wahrheit“ ihres spezifischen Ansatzes ständig in der Diskussion ist. Vielleicht hilft als Trost der Hinweis darauf, dass auch die stabilste unserer Wissenschaften, nämlich die Mathematik, Probleme mit dieser Wahrheit hat: So sprach einmal der bedeutende französische Mathematiker Andre Weil davon, dass der liebe Gott existiere, weil die Mathematik widerspruchsfrei sei. Der Teufel existiere jedoch auch, und zwar deshalb, weil diese Widerspruchsfreiheit der Mathematik nicht zu beweisen ist (dies bezieht sich auf die sogenannten Begrenzungssätze, v. a. auf der Grundlage der Arbeiten von Kurt Gödel).
5. Man kann im Hinblick auf die Breite des Gegenstandsfeldes von Wissenschaften von einem sehr großen Spektrum ausgehen. In der Soziologie hat etwa Luhmann den Anspruch gehabt, alles, was mit Gesellschaft zu tun hat, zu erforschen. Die andere Seite des Spektrums wird von extrem spezialisierten Studien eingenommen. Vielleicht ist auch für die Kulturpädagogik sinnvoll, einen Vorschlag des amerikanischen Soziologen Robert Merton zu übernehmen, nämlich sich um Theorien mittlerer Reichweite zu bemühen.
6. Wenn die UNESCO-Überzeugung stimmt, dass Vielfalt Reichtum bedeutet, dann kann man dies als Ermutigung verstehen, diese Vielfalt weiter auszudehnen. Dies gilt insbesondere für die Kulturpädagogik. So lernt jeder Studierende der Erziehungswissenschaft bereits im Grundstudium, dass es eine Vielzahl theoretischer Konzepte und Positionen in der Pädagogik gibt. Ein beliebig herausgegriffene Handbuch (Krüger 1997) unterscheidet etwa 13 unterschiedliche Theorieansätze in der Pädagogik. Diese große Zahl von umfassenderen Theorieansätzen gibt es nicht bloß in der Allgemeinen Pädagogik, sondern auch in dem Spezialgebiet der Schulpädagogik kann man entsprechend ausdifferenzierte Theorieansätze finden. Es wäre durchaus hilfreich, wenn sich die wissenschaftliche Kulturpädagogik in Zukunft darum bemühen würde, eine Kulturpädagogik im Kontext der jeweiligen Theorien aus zu formulieren.

Literatur

Braun, T./Fuchs, M./Zacharias, W.(Hg.): Theorien der Kulturpädagogik. Einheim/Basel 2015 (i.E.)

Büttner, N./Heinen, U. (Hg.): Peter Paul Rubens. Barocke Leidenschaften. München: Hirmer 2004

Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Frankfurt/M.: Fischer 1990

- Dux, G.: Historisch-genetische Theorie der Kultur. Weilerswist: Velbrück 2000
- Fuchs, M.: Untersuchungen zur Genese des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim: Beltz 1984
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München: Kopaed 2008
- Fuchs, M.: Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS 2008
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed 2011
- Heinen, U.: Rubens zwischen Predigt und Kunst. Weimar 1996
- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich 1997
- Kuhn, Th.: Zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967
- Needham, J.: Wissenschaft und Zivilisation in China. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988
- Plöger, W.: Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Fink 2003
- Reinwand-Weiss, V.-I.: Künstlerische Bildung - Ästhetische Bildung - Kulturelle Bildung. In: Bockhorst u.a. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed 2012
- Rittelmeyer, Chr.: Warum und wozu ästhetische Bildung? Oberhausen: Athena 2010
- Watson, P.: Das Lächeln der Medusa. Die Geschichte des modernen Wissens. München: Goldmann 2001
- Watson, P.: Ideen. Eine Kulturgeschichte von der Entdeckung des Feuers bis zur Moderne. München: Goldmann 2008

Die Künste und die Lebenskompetenz

**Vortrag bei der Abschlussveranstaltung des Promotionskollegs
„Gestalten und Erkennen. Kompetenzbildung in den künstlerischen
Fächern und Fachbereichen der Schule“ am 14.5.2014 in München**

1. Vorbemerkung

In diesem Kreis von Menschen, die alle mit den Künsten zu tun haben, sie schätzen oder sogar beruflich damit beschäftigt sind, geht man kein großes Risiko ein, wenn man ein Motto formuliert wie das folgende:

Ohne Kunst ist menschliches Leben unvollständig!

Nun gehört es zur europäischen Tradition, dass man gerade in wissenschaftlichen und philosophischen Kontexten solche Behauptungen auch begründen muss. Es ist nämlich ein Erbe der griechischen Philosophie, nicht nur die Notwendigkeit des Beweisen von Behauptungen aufgezeigt zu haben: Griechische Philosophen haben zugleich mindestens zwei Verfahren entwickelt, mit denen man über Jahrtausende hinweg dieser Nachweispflicht von Gründen nachgekommen ist: die Axiomatische Methode, so wie sie etwa Euklid in seiner Geometrie systematisch praktiziert hat (*mos geometricus*), und die Idee einer auf Zahlen gestützten Kalkulation (*mathesis universalis* mit Pythagoras als wichtigem Stammvater).

Dieser Gedanke der Begründungsnotwendigkeit von Behauptungen wurde über 1000 Jahre später dann auch in die Politik transferiert, als es darum ging, die Übernahme und das Ausüben von Macht zu begründen. In diesem Bereich nennt man die Begründungsverpflichtung Legitimation.

Insgesamt geht es also darum, Gründe zu finden für Thesen und Behauptungen. Damit ist man mitten im Thema eines Promotionskolleg, denn es geht hierbei um Forschung: um eine systematische Suche entweder nach Belegen oder nach Widerlegungen (im Sinne von Karl Popper) für mehr oder weniger interessante Thesen. Im Folgenden will ich – natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Verfahren benennen, mit denen man Behauptungen begründen kann.

2. Alltagserfahrungen

Jeder, wirklich jeder Mensch hat Erfahrung mit einer ästhetischen Praxis. Insbesondere hat jeder die Erfahrung gemacht, dass es kein Aufwachsen von Kindern gibt, in denen nicht Tanz, Theater, Musik, bildnerisches Gestalten und das Erfinden und Erzählen von Geschichten eine zentrale Rolle spielen. Entweder kann man sich an seine eigene Kindheit erinnern, an seine Freude, die man bei solchen Praktiken empfunden hat. Oder man kann die eigenen Kinder oder Kinder anderer beobachten. Man muss dabei kein Wissenschaftler oder Philosoph sein, um zu der Erkenntnis zu gelangen, dass in diesen Praktiken auf spielerische Weise die Kinder die Welt und auch sich selbst erobern: Man kann geradezu sinnlich erfahren, wie sich durch die Einbeziehung des Leibes oder des Körpers in einer ästhetischen Praxis die Welt- und Selbstverhältnisse des Menschen entwickeln.

Obwohl solche Erfahrungen von jedem gemacht werden (können), werden sie als legitime wissenschaftliche Begründung nicht anerkannt. Es geht sogar so weit, dass dieselben Menschen, die sich privat mit großer Freude mit den Künsten befassen und diese These, dass ohne Kunst menschliches Leben unvollständig sei, sofort unterschreiben würden, sich in ihrem Berufsleben völlig anders verhalten. Wie sonst kann man sich erklären, dass das in den Eröffnungsreden zu diesem Promotionskolleg beklagte Problem hat entstehen können: dass nämlich in der wichtigsten Bildungseinrichtung, die alle Menschen besuchen müssen, seit Jahren ein Zurückdrängen der künstlerischen Schulfächer festzustellen ist? Man legt dabei nicht bloß Wert auf die so genannten MINT- Fächer, sondern gelegentlich scheint es sogar so zu sein, dass neu entdeckte gesellschaftliche Problemlagen durch neu zu schaffende Lehraufgaben in der Schule beseitigt werden sollen wie etwa Gesundheitserziehung, Gewaltprophylaxe oder Wirtschaftskunde, wobei die notwendigen Stundenanteile von den künstlerischen Fächern genommen werden.

Diese unselige Entwicklung ist nicht nur in der Schule festzustellen, sie ist auch an den Universitäten zu finden. Man spricht etwa von sogenannten „Orchideenfächern“ und meint damit insbesondere verschiedene Geisteswissenschaften, die im Zuge des Bologna-Prozesses an den Hochschulen mehr und mehr verschwinden oder zumindest zurückgedrängt werden. So hat aktuell in der Ausgabe vom 8. Mai 2014 der Frankfurter Allgemeinen Zeitung der Direktor des Instituts für Romanistik an der Universität Leipzig, Alfonso de Toro, unter dem Titel „Abenddämmerung der Universität“ von einer neuen Degradierung der Geisteswissenschaften berichtet. Unter der Leitlinie einer berufsorientierten Ausbildung beklagt er den Abbau von grundständiger Forschung und eine Reduktion der Sprachwissenschaften auf eine bloße Landeskunde der entsprechenden Länder.

Vor diesem Hintergrund erinnert er nicht nur daran, dass der europäische Gedanke einer Universität sich spätestens seit Humboldt auf die Freiheit von Forschung und Lehre berufen kann, sondern dass man über die Jahrhunderte hinweg die gesellschaftliche Funktion der Universität und gerade der Geisteswissenschaften anerkannt hat:

„Die Funktion der Geisteswissenschaften und der Philologien und ihr Beitrag zur Bildung von aufgeklärten Persönlichkeiten und damit zur Gestaltung eines demokratischen Gemeinwesens sowie zur Erlangung von im globalen Markt dringend benötigten Fertigkeiten wird komplett verkannt.“ (S. 8). Er erinnert daran, dass die Universität „der Ort des zivilen und intellektuellen Ungehorsams (sei), der für einen demokratischen Staat lebenswichtig ist.“ (ebd.)

Genauso schlimm ist ein seit langem bekanntes Desiderat gerade in den Einrichtungen, die sich professionell mit der Erziehung von Kindern befassen: den Kindertagesstätten. Dabei gibt es einen eigenartigen Widerspruch: Der Alltag in solchen Kindertagesstätten ist geprägt von ästhetischen Praxen, in den Ausbildungscurricula der Erzieherinnen und Erzieher wird aber nur sehr begrenzt die Grundlage für diese spätere Berufstätigkeit gelegt.

3. Anthropologische Begründungen

In dem neuen Handbuch Kulturelle Bildung, das inzwischen zu einem wichtigen Referenzwerk für alle Fragen der kulturell-ästhetischen Bildung geworden ist, gibt es bewusst einen großen Teil, der sich in anspruchsvoller Weise mit den anthropologischen Grundlagen dieses Teilbereichs der Pädagogik befasst (betreut von Eckart Liebau und Max Fuchs). Die Bedeutung der Anthropologie in der Pädagogik ist also durchaus anerkannt.

In der anthropologischen Forschung gibt es dabei eine heuristische Faustregel: Je früher eine Erscheinung in der Menschwerdung auftaucht, desto wichtiger ist sie für die Bestimmung des Wesens des Menschen. Dass dies für die Ontogenese, also die Entwicklung des einzelnen Menschen gilt, wurde oben skizziert.

In der Anthropogenese geht es um die Entwicklung der Gattung Mensch. Und auch hier lässt sich feststellen, dass Spuren einer ästhetischen Praxis bereits auf einer sehr frühen Stufe des homo sapiens sapiens zu finden sind. Man hat etwa Musikinstrumente gefunden, die einige 10.000 Jahre alt sind. Man kennt seit langem die Höhlenmalereien. Man hat viele Waffen, Werkzeuge und Alltagsgegenstände gefunden, die sorgsam gestaltet und geschmückt sind und man kennt – etwa von bildnerischen Darstellungen – tänzerische und theatrale Formen einer kultischen Praxis. Die Frage, die sich bei solchen Funden stellt, besteht darin, nicht nur herauszufinden, wie die Menschwerdung insgesamt stattgefunden hat und welche Theorien es hierfür gibt, sondern welche Rolle insbesondere künstlerische Praxen bei dieser Menschwerdung gespielt haben. Insbesondere geht es dabei darum, dass man nachweisen muss, dass im Zuge der Evolution eine solche künstlerische Praxis einen

evolutionären Vorteil geboten haben muss. Ich stelle daher einige Ansätze und Ergebnisse aus diesem Forschungsbereich kursorisch vor.

Seit es den Menschen gibt, denkt er über sich selbst nach. Ein früher Beleg für diese These ist etwa das Orakel von Delphi mit dem berühmten Ausspruch: Erkenne dich selbst! Der kanadische Philosoph Charles Taylor hat daher davon gesprochen, dass der Mensch „das sich selbst interpretierende Tier“ sei. In der Tat findet man über die Jahrtausende hinweg viele Aussagen darüber, was das Wesen des Menschen insbesondere im Vergleich mit Tieren ausmacht. Allerdings sind diese Überlegungen ausgesprochen spekulativ und aufs engste mit Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen verbunden.

Dies hat sich in den 1920er Jahren geändert, als mit Max Scheler und dann insbesondere mit dessen jungen Kölner Kollegen, nämlich mit Helmut Plessner, zum ersten Mal Vertreter einer philosophischen Anthropologie auftauchten, die philosophische Erwägungen mit den damals aktuellen wissenschaftlichen Forschungen verbunden haben. Helmut Plessner etwa war ausgebildeter Philosoph und Biologe. Sein Grundgedanke war der einer exzentrischen Positionalität, dass der Mensch nämlich im Zuge seiner Entwicklung die Fähigkeit entwickelt hat, (virtuell) neben sich zu treten, also eine Distanz zu der Unmittelbarkeit seiner Lebenswelt herzustellen, und auf diese Weise die Fähigkeit gewonnen hat, selbstreflexiv über sich selbst nachzudenken. Helmut Plessner ist auch derjenige, der profunde Überlegungen zur Überlebensrelevanz der Künste, insbesondere zur Bedeutung des Theaters angestellt hat. Er ist zugleich der Philosoph der Leiblichkeit.

Im Hinblick auf die Untersuchung eines möglichen Evolutionsvorteils einer ästhetischen Praxis will ich drei interessante Ansätze hier benennen: So ist im Kontext der Kritischen Psychologie (Klaus Holzkamp) die Arbeit von E. Neumann entstanden. Neumann zeigt, dass in dem Augenblick, in dem der Mensch eine Bewusstheit über seine Lebensumstände erreicht, ihm klar wird, dass er von Fressfeinden umzingelt ist. Die normale Konsequenz aus der Erkenntnis einer solchen Situation ist Angst. Bis in die aktuelle Zeit weiß man aber, dass eine Angst, mit der der Mensch allein gelassen wird, zur psychischen Deformation führt. Der Mensch brauchte daher ein Medium, mit dem er seine innere Befindlichkeit zum Ausdruck bringen kann. Dies sollte so geschehen, dass die innere Befindlichkeit zugleich den anderen mitgeteilt wird. Es liegt auf der Hand, dass ästhetische Praxen diesen Zweck in ausgezeichneter Weise erfüllen. Dieser Grundgedanke ist bis heute insofern relevant, als er die Basis für alle therapeutischen Ansätze ist, die mit künstlerischen Ausdrucksformen arbeiten.

Ein zweiter interessanter Ansatz ist von der amerikanischen Anthropologin Ellen Dissanayake vorgelegt worden. In profunden Studien nicht bloß zur Geschichte der Künste, sondern auch in ethnologischen Studien über die Rolle der Künste bei solchen Menschengruppen, die die Entwicklung zur modernen Zivilisation noch nicht nachvollzogen

haben, gelangte sie zu der These, dass die ästhetische Gestaltung von Alltagsgegenständen in der Tat eine Überlebensrelevanz hat. Diese Überlebensrelevanz entsteht dadurch, dass man mit einer ästhetischen Gestaltung überlebenswichtige Alltagsgegenstände in ihrer Besonderheit hervorhebt. Es liegt auf der Hand, dass jeder von uns heute genauso vorgeht: Besondere Ereignisse werden durch eine besondere Inszenierung geehrt, man zieht sich anders an, man bereitet sich anders vor oder man hebt sie durch andere Strategien aus dem profanen Alltag hervor.

Ein dritter Hinweis gilt einer überraschenden Entwicklung innerhalb der ästhetischen Diskussion: nämlich einer gewissen Konjunktur einer evolutionären Ästhetik. Man kann sich dabei durchaus darüber wundern, dass einer der wichtigsten Vertreter der Postmoderne im letzten Jahrtausend, der Philosoph Wolfgang Iser, sich in den letzten Jahren sehr stark nicht bloß mit der evolutionären Ästhetik befasst, sondern dass er insgesamt seinen Arbeitsschwerpunkt auf die Anthropologie verlagert hat.

In diesem Kontext sind die Arbeitsergebnisse des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie in Leipzig unter der Leitung des Amerikaners Michael Tomasello hochinteressant. In raffinierten Experimenten aus der Verhaltensforschung mit Primaten gelangt er zu zum Teil überraschenden Ergebnissen etwa zur kulturellen Genese von Sprache. Diese Forschungsergebnisse sind so interessant auch außerhalb seines eigenen Fachbereichs, dass er den Hegelpreis der Stadt Stuttgart bekommen hat, wobei der Philosoph Jürgen Habermas die Laudatio hielt.

Neben den Arbeiten von Helmut Plessner will ich an dieser Stelle noch zwei weitere Ansätze nennen: Zur gleichen Zeit, als Helmut Plessner sein erstes Hauptwerk zur philosophischen Anthropologie veröffentlicht hat, stellte der Philosoph Ernst Cassirer, ursprünglich ein Vertreter des Marburger Neukantianismus, seine „Philosophie der symbolischen Formen“ vor. Der Grundgedanke dieses Ansatzes besteht in der Erkenntnis, dass der Mensch im Verlauf der Anthropogenese verschiedene Formen der Welt- und Selbstaneignung entwickelt hat: Sprache, Wissenschaft, Ökonomie, Technik, Religion, Mythos, Politik und eben auch die Kunst. All diese Weltzugangsweisen nennt Cassirer symbolische Formen. Mithilfe dieser symbolischen Formen (man kann sie durchaus Medien nennen, weil sie den Menschen mit sich und der Welt vermitteln) macht der Mensch die Welt zu seiner Welt. Auf der Basis dieser Theorie kann man etwa die These belegen, dass der Einfluss des Menschen so weit reicht, wie seine Mittel reichen. Die Summe aller symbolischen Formen nennt Cassirer Kultur. Man erhält so eine erneute Begründung der Aussage, dass Bildung die subjektive Seite der Kultur und Kultur die objektive Seite von Bildung sei (u.a. H. Nohl und Adorno).

Wichtig an diesem Ansatz ist unter anderem, dass er keine Hierarchie zwischen den unterschiedlichen symbolischen Formen kennt. Alle sind gleichermaßen wichtig, keine ist

verzichtbar, keine kann eine andere ersetzen bzw. kann durch eine andere ersetzt werden. In pädagogischer Hinsicht ist dies interessant, weil Cassirer damit ein Jahrhundertproblem gelöst hat, nämlich das Problem des Kanons. Man kann nämlich die Summe der symbolischen Formen („Kultur“) als Messlatte für eine Überprüfung nutzen, ob die Schule ihre genuine Aufgabe erfüllt, nämlich als einzige dafür verantwortliche Erziehungsinstitution ein systematisches Bild von Welt entwickeln zu helfen.

Ein letzter Ansatz, den ich in diesem Kontext vorstellen will, ist der so genannte Capability-Ansatz. Dieser wurde im Wesentlichen von zwei Personen entwickelt, dem Ökonomen und Nobelpreisträger Armatya Sen und der amerikanischen Altphilologin und Philosophin Martha Nussbaum. Sie haben ihren Ansatz „schwache Anthropologie“ genannt. Der Grund für diese Benennung besteht in der Genese dieses Ansatzes. Er entstand nämlich am Helsinkiinstitut der Vereinten Nationen, ein Forschungsinstitut für Entwicklungshilfepolitik. Es ging um das Problem der weltweiten Armutsbekämpfung und um eine gerechte Verteilung der vorhandenen (zu geringen) Mittel. Die Grundthese war, dass man ein begründbares Bild vom Menschen benötigt, um daraus Schlussfolgerungen für die notwendigen Ressourcen zu ziehen, die für die Entwicklung eines solchen Menschen notwendig sind (klassisch: Der Mensch muss werden, was er ist.)

Da die verantwortlichen Wissenschaftler wussten, dass gerade bei der Frage der Menschenbilder sehr viele weltanschauliche und ideologische Einflüsse wirksam sind, versuchte man, diese Einflüsse dadurch zu minimieren, dass man einen internationalen Kreis von Experten unterschiedlicher Disziplinen, aus unterschiedlichen Regionen, mit unterschiedlichen Religionen und weltanschaulichen Grundüberzeugungen zusammengestellt hat, die sich auf ein Menschenbild einigen sollten. Das Ergebnis war eine „schwache Anthropologie“, eine Liste von Bestimmungsmerkmalen, unter denen auch ästhetische Praxen, die Emotionalität des Menschen und seine Leiblichkeit eine wichtige Rolle spielen.

Dieser Capability-Ansatz ist inzwischen auch in der deutschen Erziehungswissenschaft angekommen. So hat der Bielefelder Sozialpädagoge Hans-Uwe Otto ein Institut gegründet, das sich verstärkt um die Anwendung dieses Ansatzes in der Pädagogik bemüht. In der Tat kann man auch hierbei die einzelnen Bestimmungsmerkmale aus der schwachen Anthropologie verwenden, um die Wirksamkeit pädagogischer Interventionen im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen des Menschen zu überprüfen.

4. Historisch-hermeneutische Untersuchungen

Dieser methodische Ansatz hat insbesondere in Deutschland eine lange Tradition. Allerdings ist er immer wieder unter Druck geraten, weil man ihn unter Ideologieverdacht und unter Spekulationsverdacht stellte und ihm einen fehlenden Bezug zur Realität vorwarf. Ich komme später darauf zurück.

An dieser Stelle will ich nur eine interessante Beobachtung des Berliner Moralphilosophen Volker Gerhardt anführen. In der Untersuchung unterschiedlicher philosophischer Lebenswerke stellte er fest, dass die meisten Philosophen in ihrem Gesamtwerk zwar immer auch die Ästhetik behandelt haben, dies aber erst am Ende ihres Lebens taten. Kant ist dafür ein Beispiel. Er legte seine Kritik der Urteilskraft im Jahre 1790 vor, nachdem er sich zunächst mit der Erkenntnistheorie und dann mit der Moralphilosophie befasst hat. Die These von Gerhardt besteht darin, dass dies deshalb sinnvoll war, weil die ästhetische Urteilskraft in besonderer Weise anspruchsvoll ist: Der Mensch benötigt hierfür eine entwickelte Erkenntnisfähigkeit und eine elaborierte Urteilsfähigkeit, um angemessen seinen Umgang mit den Künsten reflektieren zu können.

Falls diese These, die durchaus plausibel erscheint, zutrifft, dann hätte dies eine Relevanz für pädagogische Reflektionen im Hinblick auf den Zusammenhang von ästhetischer, moralischer und wissenschaftlicher Bildung.

5. Der erfahrungswissenschaftliche Zugang

Der erfahrungswissenschaftliche und empirische Zugang zu Forschungsproblemen dürfte heute das zentrale Paradigma in den Wissenschaften sein. Dagegen ist natürlich nichts einzuwenden, denn die moderne Wissenschaft entstand unter anderem dadurch, dass man diese auch durch einen Bezug auf die sinnlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen legitimierte. Die bedeutenden Naturwissenschaftler zu Beginn der Neuzeit, also Galilei, Newton oder Kepler, brachten als neue Erkenntnismethode eine streng kontrollierte Empirie in Verbindung mit experimentellen Methoden ein.

Allerdings muss man feststellen, dass viele der interessanten Experimente bei Galilei und bei Newton bloß Gedankenexperimente waren und es durchaus eine Arbeitsteilung gegeben hat zwischen sorgsamem Empirikern (etwa Tycho Brahe) und Theoretikern. Nachweislich war etwa Kopernikus ein sehr schlechter und ungenauer Empiriker, aber ein philosophisch hochgebildeter Theoretiker.

In diesem Kontext sollte auf eine seinerzeit revolutionäre Entdeckung hingewiesen werden, nämlich die Entdeckung des amerikanischen Wissenschaftshistorikers Thomas Kuhn. In seinem Buch über die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen hat er sich damit befasst, wie es insbesondere in den Naturwissenschaften zu Veränderungen in der Forschungsmethodologie gekommen ist. Er führte den Begriff des Paradigmas ein, dessen

etwas saloppe deutsche Übersetzung „Mode“ ist. Der Hinweis auf Mode ist deshalb wichtig, weil mithilfe von Thomas Kuhn nunmehr festgestellt werden konnte, dass Wissenschaft kein kontinuierlicher Prozess einer immer weiter verbesserten Wahrheitssuche, sondern vielfältig sozialen und kulturellen Einflüssen unterworfen ist und in Sprüngen erfolgt. Es gibt in den Wissenschaften durchaus Konjunkturen bestimmter Methoden, die eben nicht durch eine reine Wahrheitssuche bestimmt sind. Wissenschaft funktioniert, soviel weiß heute die Sozialgeschichte und Soziologie der Wissenschaft, durchaus auch nach Marktregeln, es gibt einen Kampf um Aufmerksamkeit, es gibt Ermüdungserscheinungen bei der weiteren Anwendung einer bestimmten Methode. Auch wissenschaftsimmanent gibt es einen soziologisch begründeten Bedarf an Innovation, denn es müssen immer wieder akademische Qualifikationsarbeiten geschrieben werden, die ihre Legitimation nur dadurch bekommen, dass sie auf Neues hinweisen.

Der im Grundsatz richtige Ansatz der Erfahrungswissenschaft wird aktuell auch in der Politik diskutiert. Man spricht heute von einer „evidenzbasierten Bildungs- und Forschungspolitik“. Dagegen ist natürlich nichts einzuwenden, wenn man ein hinreichend breites Verständnis von Evidenz hat. Allerdings ist festzustellen, dass im politischen Gebrauch „Evidenz“ sehr schnell eingeengt wird auf eine quantitativ vorgehende empirische Methode. Als ein Beispiel unter vielen will ich eine Ausschreibung der Stiftung Mercator anführen, die ein gewisses Budget für Forschungsprojekte vorgesehen hat und die ausschließlich empirische Forschungsvorhaben unterstützen will. Im Einzelfall ist dagegen natürlich auch nichts einzuwenden. Es ist allerdings zu befürchten, dass in der Forschungsförderung insgesamt alternative Ansätze etwa einer theoretischen oder historischen Forschung auf Dauer ausgeklammert werden könnten. Ich will daher einige Überlegungen zur Problematik dieses Vorgehens anstellen:

Zunächst möchte ich an den norwegischen Friedensforscher Johan Galtung erinnern. Denn in einer zwar witzigen, aber durchaus ernst gemeinten Arbeit hat er seinerzeit daran erinnert, dass es vier intellektuelle Stile weltweit gibt:

- einen saxonischen Stil, der sich in englischsprachigen Ländern findet und der pragmatisch-empirisch vorgeht
- einen teutonischen Stil, der sehr viel Wert auf eine Begriffsarbeit und eine systematische Ableitung innerhalb des Beziehungsgeflechts der unterschiedlichen Begriffe legt
- einen gallischen Stil, der sich insbesondere durch einen guten Sprachstil in der Darstellung der Ergebnisse auszeichnet
- einen nipponischen Stil, bei dem es wichtig ist, eine Einordnung der Forschungsergebnisse in die vorhandenen Traditionen vorzunehmen.

Wichtig an dieser Auflistung unterschiedlicher Stile ist, dass damit bei aller Globalisierung und Internationalisierung der Wissenschaften der Akzent darauf gelegt wird, dass es nach wie vor nationale Forschungskulturen gibt, die bis heute eine gewisse Relevanz haben. Ich

will auch dafür zwei Beispiele angeben, eines aus der Kulturpolitik und eines aus der Bildungspolitik.

Im Bereich der Kulturpolitik ist das Beispiel von Tony Blair interessant. Als er 1998 die Regierungsgeschäfte übernahm, nahm er recht viel Geld in die Hand sowohl für Kultur als auch für Bildung. Allerdings band er das Geld innerhalb der Kulturförderung daran, dass sich die geförderten Kulturprojekte dem gesellschaftspolitischen Ziel der sozialen Kohäsion verpflichtet fühlen mussten. Und er machte zur Überprüfung der Zielerreichung eine umfassende Evaluation verpflichtend.

Auch in der Bildungspolitik wurde Evaluation umfassend eingeführt. Wohin dies führt, zeigt ein Beispiel von Ann Bamford, die die seinerzeit wichtige internationale Studie über den wow-Effekt durchgeführt hat. Eines ihrer vier Kinder hat nämlich eine Lese- und Rechtschreibschwäche. Darauf wurde sie in einem Brief von der Schule hingewiesen, denn dies hatte sich bei einem Test herausgestellt. Als eine kurze Zeit später ein weiterer Brief der Schule eintraf, der sie auf die Lese- und Rechtschreibschwäche hinwies, war sie schon ein wenig irritiert, denn das wusste man ja bereits. Nachdem nach einer kurzen Zeit wiederum ein Brief von der Schule mit demselben Inhalt eintraf, war sie dann doch deutlich verärgert und suchte die Schule auf, um nachzufragen, welche Maßnahmen die Schule zur individuellen Förderung ergriffen haben. Dort teilte man ihr mit, dass hierfür keine Möglichkeiten bestünden, da die Fristen, innerhalb derer die obligatorischen Tests durchgeführt werden müssten, so kurz sein, dass man bestenfalls auf diesen nächsten Test vorbereiten könne. Dies ist es, was inzwischen als teaching for testing beschrieben wird und was sich heute auch in deutschen Schulen findet.

In der Kulturpolitik war man über das Ausmaß des ständigen Evaluierens auch nicht erfreut. Daher ergriff Oliver Bennett, Professor für Kulturpolitik an der Universität in Warwick, eine Initiative: Er untersuchte, inwieweit in den philosophischen Konzeptionen seit der Antike über die Wirksamkeit der Künste Aussagen getroffen worden sind und er schlug diese Aussagen als Alternative zu der ständigen empirischen Untersuchung von Wirkungen vor.

In dieselbe Richtung geht ein Beispiel aus der Erziehungswissenschaft. Der amerikanische Kognitionspsychologe Jerome Bruner legte 1996 ein Buch mit dem Titel „The Culture of Education“ vor. Darin stellte er die europäische, insbesondere die deutsche Geschichte erziehungsphilosophischer Ansätze vor. Hartmut von Hentig, der selbst lange Jahre in den USA verbracht hatte, schrieb seinerzeit eine Rezension, in der er zum einen sagte, dass das Buch natürlich gut, allerdings für den deutschen Markt relativ uninteressant sei. Denn Bruner stellte etwas dar, was zur etablierten Tradition eines deutschen erziehungswissenschaftlichen Denkens immer schon gehört hat. Die Stoßrichtung von Bruners Buch ging nämlich in Richtung seiner amerikanischen Professorenkolleginnen und

Kollegen, denen er angesichts der dort verbreiteten quantitativen Bildungsforschung zeigen wollte, dass man durchaus auch auf eine andere Weise über Fragen der Bildung nachdenken kann.

6. Schlussfolgerungen

Natürlich ist überhaupt nichts gegen empirische Studien einzuwenden. Ein Problem besteht allerdings dann, wenn die Pluralität der Forschungsansätze auf nur eine einzige Methode eingengt wird. Denn auch innerhalb der empirischen Forschung gibt es zwar neben der quantitativen Forschung eine elaborierte qualitative Forschung, doch scheint es mir so zu sein, dass gerade in politischen Kontexten diese qualitative empirische Forschung weniger anerkannt ist als die quantitative Forschung. Daher gebe ich einige Aspekte zu bedenken:

1. Basis einer jeglichen empirischen Forschung ist ein reflektiertes System theoretischer Begriffe. Am Beispiel der Entwicklung der neuen Naturwissenschaften kann man zeigen, dass eine Orientierung an der Empirie seinerzeit etwas Neues bedeutet. Doch darf man nicht vergessen, dass Newton, Galilei und Kepler ihre empirischen Untersuchungen auf der Basis einer hoch elaborierten theoretischen und philosophischen Reflexion betrieben haben. Denn um überhaupt erfahrungswissenschaftlich vorgehen zu können, brauchte man ein anderes Verständnis von Raum und Zeit und von der Wirksamkeit der Naturkräfte. Allerdings waren gerade Newton und seine philosophischen Nachfolger (Clarke, Locke) in einen politischen Streit über die Hegemonie im Geistigen in Europa verstrickt, wobei der Gegner der kontinentale Rationalismus war (zunächst Descartes, später Leibniz). Aus diesem Grund überbetonten die genannten Naturforscher und Philosophen die empirische Seite ihres Ansatzes und versteckten geradezu die theoretische Basis.
2. Im Hinblick auf eine „evidenzbasierte Politik“ sollte man sich mehrere Fragen stellen: Was bedeutet eigentlich „Evidenz“, auf welche Weise wird sie hergestellt und an welche Zielgruppen richtet sie sich? Und was geschieht mit den Forschungsergebnissen? Forschung ist hierbei unmittelbar verbunden mit Fragen der Macht. Es ist also zu fragen, welches Wissen wird für welche Zwecke und für welche Zielgruppen generiert? Spätestens seit den Untersuchungen von Foucault, die in den letzten Jahren auch in der deutschen Erziehungswissenschaft intensiver rezipiert werden, sollte man nicht mehr naiv mit Wissensproduktion umgehen. Denn man weiß inzwischen – oder man könnte es wissen –, dass es bei der Generierung von Wissen nicht bloß um die das Finden von Wahrheit geht, sondern dass jede Wahrheitssuche aufs engste verbunden ist mit normativen Fragen. Diese normativen Fragen sind – wie schon Francis Bacon sagte („Wissen ist Macht!“) – Fragen der Macht: Spezifisches Wissen dient in spezifischer Weise der Machtausübung bestimmter Gruppen. Man möge sich nur einmal daran

erinnern, dass bei Klassenarbeiten die Verteilung der Zensuren eine wichtige Rolle spielt. Ein bestimmter kleiner Anteil sollte unter dem Durchschnitt sein, ein bestimmter kleiner Anteil sollte über dem Durchschnitt sein, aber insgesamt sollte sich die berühmte Gaußkurve ergeben. Damit wird allerdings die Realität nicht nur nicht abgebildet, sondern es wird vielmehr normativ ein Verständnis von „Normalität“ konstruiert.

Gerade die Geisteswissenschaften haben das richtige Instrumentarium, um hier selbstreflexiv solche Zusammenhänge zu erkunden. Aus diesem Grund hat der Philosoph Volker Steenblock seine „Theorie der kulturellen Bildung“ (1998) entwickelt, die sich nicht auf eine ästhetische Praxis bezieht, sondern die die Reflexionskompetenz der einzelnen Kunstwissenschaften – durchaus im Sinne des oben genannten Alfonso de Toro – in den Mittelpunkt seiner Theorie stellt.

3. Gegen eine mögliche Einseitigkeit in der Ausrichtung der Forschungspolitik und den Folgen einer entsprechend orientierten Bildungspolitik gibt es inzwischen international einigen Widerstand. Insbesondere geht es um das Projekt Pisa, wie ein zurzeit kursierender offener Brief des in New York lehrenden Erziehungswissenschaftlers Heinz-Dieter Meyer zeigt (vergleiche die Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.5.2014, Seite 11). In diesem offenen Brief, der inzwischen zahlreiche Unterstützer auch unter renommierten deutschen Erziehungswissenschaftlern gefunden hat, wird auf die normative Kraft der Pisa Studien hingewiesen. Insbesondere geht es dabei um die Gefahr einer Uniformierung der verschiedenen nationalen Bildungssysteme.
4. Ernst Cassirer war insofern auch nach seiner kulturphilosophischen Wende noch ein Schüler von Kant, als er dessen Überzeugung teilte, dass unsere Erkenntnisfähigkeit die Wirklichkeit nicht abbildet, sondern konstituiert. Er war also ein früherer Vorläufer des heute praktizierten Konstruktivismus. Dies gilt auch für die verschiedenen symbolischen Formen, von denen jede eine spezifische Wirklichkeit zu konstruieren in der Lage ist.

Insbesondere gilt dies für Forschungsmethoden, die eben ihren Gegenstand nicht bloß abbilden, sondern die einen bestimmten Gegenstand erst konstituieren. Dabei konstituieren unterschiedliche Methoden denselben Gegenstand auf sehr unterschiedliche Weise. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Pluralität von Forschungsmethoden. Dies gilt insbesondere für den Bereich der ästhetischen Bildung und der Künste. Ich erinnere hier nur an die Arbeiten des Ästhetikers und Informationstheoretikers Max Bense, der sein Instrumentarium insofern auf die Künste anwandte, als er streng bezogen auf die Kunstwerke versuchte, objektivierbare, durch informationstheoretische Methoden gewonnene Erkenntnisse über diese Kunstwerke zu identifizieren. Vergleicht man diesen – natürlich legitimen – Ansatz eines Zugriffs auf Künste mit einem phänomenologischen Zugriff, der sich sehr stark darauf konzentriert, was in dem rezipierenden oder

produzierenden Subjekt geschieht, dann kann man sehr leicht zu der Erkenntnis kommen, dass zwar jede Methode durchaus Facetten ihres Forschungsgegenstandes erfasst, dass aber mit jeder Methode auch bestimmte Facetten erst gar nicht in den Blick genommen werden, die allerdings im Alltag relevant sind.

Zu wünschen wäre daher, dass dieser Aspekt der Gegenstandskonstitution durch Forschungsmethoden gerade in empirisch-quantitativ vorgehenden Ansätzen etwas stärker berücksichtigt wird, als dies in meiner Wahrnehmung zurzeit geschieht. Dies bedeutet aber, dass gerade eine empirisch vorgehende Bildungswissenschaft den Reichtum der geisteswissenschaftlichen Methoden benötigt.

7. Schlussbemerkung

Ich habe mich bei der Behandlung dieses Themas „Die Künste und die Lebenskompetenzen“ auf die Frage konzentriert, wie die Relevanz der Künste für die Entwicklung von Lebenskompetenz nachgewiesen wird. Ernst Cassirer spielt in diesem Kontext deshalb eine wichtige Rolle, weil er die Pluralität der Weltzugangsweisen systematisch begründet.

Insbesondere ist vor diesem Hintergrund immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Künste nicht ersetzt werden können durch die anderen symbolischen Formen: Ohne Kunst ist menschliches Leben unvollständig. Wenn man dies akzeptiert, dann muss allerdings auch bei der Auswahl der Forschungsparadigmen darauf geachtet werden, dass das Spezifische der Künste eingeholt wird. Künstlerische Prozesse kann man dann zwar genauso untersuchen die Abläufe in der Natur, sofern man sich der Problematik bewusst bleibt, dass man so zwar durchaus relevante Aspekte erfasst, dass aber möglicherweise bestimmte existenziell bedeutsame Facetten erst gar nicht in den Blick kommen.

Meine These ist daher: Gerade eine empirisch vorgehende Forschung benötigt in hohem Maße ein historisches und theoretisches Bewusstsein als Fundament ihres Ansatzes.

Literatur

Über die im Text angegebenen Hinweise hinaus ist auf folgende Bücher hinzuweisen:

Das angesprochene Handbuch kulturelle Bildung (Hg.: H. Bockhorst, V. Reinwand-Weiss, W. Zacharias) ist inzwischen vollständig online (kubi-online) und wird weiter entwickelt.

Über die Entwicklung der Geistes- und Naturwissenschaften informieren zuverlässig die Bücher von Peter Watson (Ideen, 2008; Das Lächeln der Medusa, 2001). Wer zudem daran interessiert ist, welche Höhen dem deutschen Geistesleben früherer Zeiten aus dieser englischen Perspektive zugesprochen werden, mag sich an seinem letzten Buch The

German Genius (2010) erfreuen. Allerdings wird der Bologna-Prozess dafür sorgen, dass solche Zeiten nicht zurückkommen.

Zur Anthropologie gibt es zwei empfehlenswerte Handbücher:

Bohlken, E./Thiess, Chr. (Hg.): Handbuch Anthropologie. Stuttgart/Weimar 2008

Wulf, Chr./Zirfas, J.(Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden:Springer 2014

Weiterhin:

Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Frankfurt/M. 1990 (fasst seine mehrbändige Philosophie der symbolischen Formen zusammen und entwickelt sie weiter)

Dissanayake, E.: What is Art for? Seattle 2002

Fuchs, M.: Untersuchungen zur Genese des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim 1984

Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Wiesbaden 1998

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 2008

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014

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

Nussbaum, M.: Gerechtigkeit und das gute Leben. Frankfurt/M. 1999

Plessner, H.: Die Frage nach der *conditio humana*. Frankfurt/M. 1976 (Kurzfassung seines Ansatzes)

Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M. 2006

Welsch, W.: Homo Mundanus. Weilerswist 2012

Menschenwürde, Bildung und Widerständigkeit

1. Zur Menschenwürde

„Die Würde des Menschen ist unantastbar.“

So heißt es in Art. 1 des Grundgesetzes. Später ist dann von einem Bekenntnis des Deutschen Volkes zu den „unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“ die Rede. Man sagt, dass die anschließenden Artikel des Grundgesetzes nur dazu dienen, den zentralen Begriff der Menschenwürde zu präzisieren.

Damit ist dieser Begriff natürlich auch für die praktische Pädagogik und Erziehungswissenschaft hochrelevant. Diese Relevanz wird durch weitere, eher zufällig herausgegriffene Befunde unterstrichen. Wenn etwa im ersten Pisa-Bericht davon die Rede ist, dass unser Schulsystem mit „struktureller Demütigung“ in Verbindung gebracht werden muss, dann muss man dies auch mit der Kategorie (verletzter) Menschenwürde in Verbindung bringen. Bei aller noch durchzuführenden notwendigen Präzisierung der Begrifflichkeit wird man zudem Gewalt (etwa gegen Kinder) als gravierenden Verstoß gegen die Menschenwürde sehen. Von diesem Hintergrund wird es überraschen, dass Deutschland erst im Jahre 2000 den Paragraphen 1631 BGB eingeführt hat, der gewaltfreie Erziehung gesetzlich vorschreibt (Schweden: 1979). Dies hat insofern mit dem durchaus schillernden Begriff der Menschenwürde zu tun, als man zumindest in einer ersten Annäherung Gewalt oder Demütigung als Gegenbegriff zur Menschenwürde verstehen kann. Doch was versteht man positiv darunter?

Als ein früher wichtiger Theoretiker gilt Pico della Mirandola, der in der Renaissance – ohnehin die Zeit der Entdeckung (Burckhardt) oder sogar Erfindung (Dülmen) der Individualität – das Recht auf und die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung des eigenen Lebens proklamiert hat. Das war insofern neu und zeugt von einem gestärkten Selbstbewusstsein des Menschen, als im religiösen mittelalterlichen Denken Gott als zentrale Verantwortungsinstanz für das Leben galt. (Fuchs 2001)

„Würde“ ist also bereits hier erkennbar als Loslösung von vorgegebenen Autoritäten, als Übernahme von Eigenverantwortung. Der Mensch gilt nunmehr als frei in seiner Gestaltung der Lebensweise. Dazu gehört die Fähigkeit, selbst zu denken, ganz so, wie Kant es später in seiner bekannten Definition von „Aufklärung“ formuliert hat: *sapere aude*, und er beschreibt die Aufklärung als Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Der Mensch gibt sich die Gesetze seines Lebens selbst, ist frei und autonom. Es gibt also ein Netzwerk von Begriffen, die alle aufeinander verweisen: Rationalität und Selbstdenken, Freiheit und Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Partizipation. Dazu

kommt der zentrale Gedanke in Kants praktischer Philosophie, dass der Mensch niemals als Mittel für einen fremden Zweck dienen dürfte. Die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen ist Kern der theoretischen und praktischen Philosophie bei Kant. Mit diesen Überlegungen wird „Menschenwürde“ zu einem zentralen Begriff der Anthropologie und der praktischen Philosophie.

Daneben wurde er aber auch von dem Rechtsdenken übernommen, wurde ganz so, wie der eingangs zitierte Art. 1 des Grundgesetzes es formuliert, er wird zu einem Begriff des Verfassungsrechts und der Menschenrechte. Historisch reagierte man mit dem Begriff auf Verletzungstatbestände: Folter, Zwangsarbeit, Massenmord, Sklaverei. Als Rechtsbegriff, vor allem als Begriff, der mit Straftatbeständen zu tun hat, braucht er jedoch präzisere und handhabbare Abgrenzungen als im philosophischen Diskurs. Bayertz (1999, 826) zitiert die folgenden Komponenten:

- Sicherheit des individuellen und sozialen Lebens
- rechtliche Gleichheit der Menschen
- Wahrung menschlicher Identität und Integrität
- Begrenzung staatlicher Gewaltanwendung
- Achtung der körperlichen Kontingenz des Menschen.

In pädagogischen Kontexten – bekanntlich gehörte die Pädagogik lange Zeit zur praktischen Philosophie – ist es ebenfalls nötig, Unterscheidungen zu treffen. Denn nicht jede Einschränkung der Autonomie ist gleich eine Verletzung der Menschenwürde. Jeder Einzelne braucht nur die eigenen Lebensumstände zu betrachten, um zu sehen, wie vielfältig wir eingebunden sind in Regelungssystem (Gesetze, Verordnungen, Hausordnungen, ungeschriebene Regeln bestimmter sozialer Kontexte, Satzungen etc.), die unsere Handlungsfreiheit begrenzen. Wir können eben nicht immer und überall das tun, was wir gerade tun wollen, ohne dass wir unsere Menschenwürde beschädigt sehen.

Hilfreich ist in diesem Zusammenhang das Buch des Philosophen und Schriftstellers Peter Bieri: Eine Art zu leben (2013). Seine Dimensionen des Würdebegriffs sind die folgenden, die sich dann auch als Kapitelüberschriften wieder finden:

- Würde als Selbstständigkeit
- Würde als Begegnung
- Würde als Achtung vor Intimität
- Würde als Wahrhaftigkeit
- Würde als Selbstachtung
- Würde als moralische Integrität
- Würde als Sinn für das Wichtige
- Würde als Anerkennung der Endlichkeit.

Es geht also darum, wie ich mit mir umgehe, wie ich mit anderen umgehe und wie andere mit mir umgehen. Bieri entfaltet seine Begriffsarbeit an diskursiv präsentierten Beispielen und Problemfällen, die oft aus literarischen Vorlagen entnommen werden.

Doch warum braucht man Würde:

„Die Lebensform der Würde... ist die existenzielle Antwort auf die existenzielle Erfahrung der Gefährdung“ (15).

Einige Unterscheidungen: Nicht jede Ohnmacht ist bereits Demütigung, sondern sie wird es „erst dann, wenn ein anderer einen anderen gezielt in eine Lage der Ohnmacht bringt“ (34), denn: „Würde ist das Recht, nicht gedemütigt zu werden.“ (35).

Auch die Notwendigkeit, andere um etwas zu bitten, mag den eigenen Stolz beschädigen, wird aber erst dann zur Beschädigung von Würde, wenn dieser Andere seine Machtposition demütigend ausnutzt. Das literarische Beispiel ist der Handelsvertreter Willy Loman, der seinen Chef vergeblich um eine Versetzung in den Innendienst bittet („Tod eines Handlungsreisenden“). Dieser kostet geradezu aus, dem Wunsch nicht entsprechen zu wollen. Weitere eindrucksvolle Beispiele sind Patienten, die von Ärzten nicht als Subjekte behandelt werden. Sogar eine wohlmeinende Entmündigung kann eine Verletzung der Würde sein. Josef K., der aus unerfindlichen Gründen im „Prozess“ von Kafka zum Angeklagten wird, wird gedemütigt, weil man ihm Erklärungen für seine Verhaftung vorenthält (124).

Immer wieder drehen sich die Beispiele von Bieri, die selten eine schnelle Bewertung zulassen, um die Grundidee:

„Die Würde des Menschen ist seine Selbstständigkeit als Subjekt, seine Fähigkeit, über sein Leben selbst zu bestimmen. Seine Würde zu achten, heißt, diese Fähigkeit zu achten.“ (346).

Schwierig wird dieser Grundsatz allerdings bei Fragen der Selbsttötung oder bei nachlassender Selbststeuerungsfähigkeit im Falle von Krankheit.

Man kann auch seine Würde opfern. So leckt die Auschwitzinsassin dem Lagerleiter Rudolf Höss die Füße, um ihr Kind retten oder zumindest ein letztes Mal sehen zu können. Und sie tut es, ohne ihre Würde zu verlieren.

2. Macht, Gewalt und Unterwerfung der Pädagogik

Körperliche Gewalt in der Erziehung findet sicherlich noch statt, ist jedoch inzwischen zumindest juristisch geächtet. Doch bleibt nach wie vor die Feststellung von Benner (1987), Pädagogik sei ein – sich selbst aufhebendes – Gewaltverhältnis. Damit reformuliert Benner die Aussagen Kants in seinen pädagogischen Schriften (1982, 711), dass das Paradoxe, ja das Widersprüchliche bei der Pädagogik in dem Problem bestehe, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Dass es sich bei der gesetzlichen Schulpflicht, bei dem Besuch der Zwangsanstalt Schule nicht um eine Demütigung oder eine Verletzung der Menschenwürde handelt, ist nach dem oben Gesagten klar. Damit hat die Schule jedoch keinen Blankoscheck. Vielmehr ist ständig sowohl die Struktur des Bildungswesens, sind die Regelungen – etwa der Leistungsbeurteilung und der (Nicht-) Versetzung –, ist die Organisation, die Atmosphäre und die Schulkultur der Einzelschule daraufhin zu überprüfen, ob nicht doch eine solche Verletzung vorliegt. Immerhin ist die vielfach festgestellte Bildungsungerechtigkeit ein Hinweis darauf, dass die Menschenwürde bedroht sein könnte. In dieselbe Richtung geht die Rede von einer „strukturellen Demütigung“.

Es geht also um andere Formen von Gewalt als bloßer körperlicher Gewalt. Zwei Begriffe sind hierbei relevant: der seinerzeit von Johan Galtung eingeführte Begriff der „strukturellen Gewalt“ und der Begriff von Bourdieu der „symbolischen Gewalt“. Zu diesen Gewaltformen gehören Euro- und Ethnozentrismus, Rassismus, Vorstellungen von „Normalität“, an denen Schülerinnen und Schüler gemessen werden, Ideologien. Es geht also stets darum, dass äußere Verhältnisse den Subjektcharakter des Einzelnen bedrohen oder sogar diesen Einzelnen unterwerfen, so dass Gefühle der Machtlosigkeit, des Ausgeliefertseins, der Sinnlosigkeit, der Verdinglichung entstehen. Allerdings genügen diese nicht, wie Bieri in seinen Einzelstudien zeigt. In jedem Fall muss sorgfältig befolgt werden, was Bayertz (a.a.O., 826) fordert:

„Grundsätzlich ist daran festzuhalten, dass begründet werden muss, was Menschenwürde ist und warum im gegebenen Fall ein Verstoß dagegen vorliegt.“

Auch und gerade im Umgang mit den Künsten ist dabei Sorgsamkeit angesagt, dass die von Bourdieu (1987) detailliert erforschten Distinktionsmechanismen, die die Künste bewirken, eben auch Mechanismen der Wertung, des Ausschlusses von Teilhabe und der Diskriminierung sind.

3. Widerstandsfähigkeit als notwendiger Teil von Bildung

Wird Bildung als Lebenskompetenz verstanden, dann erfasst dies insbesondere die Disposition, sich (für sich und andere) für menschenwürdige Verhältnisse einzusetzen. Dazu gehören die Fähigkeiten, wie sie Bieri (2013) beschreibt: Steigerung der Achtsamkeit, Offenheit für Fragen und für die Suche nach Antworten, eine wache, kenntnisreiche und kritische Aneignung von Kultur. „Kritisch“ meint hierbei auch, wohlmeinende Angebote auch ablehnen zu können. Empowerment gegen Entmachtung, Selbstbestimmung gegen Unterdrückung, Selbstwirksamkeit gegen behauptete und organisierte Einflusslosigkeit gehören dann zu der Stärkung des Subjektes mit seinem Anspruch auf autonome Lebensgestaltung. In dieser Hinsicht ist eine Pädagogik der (Stärkung der) Würde eine

„Befreiungswissenschaft“ (so Bernhard 1996 im Anschluss an Heydorn), die die emanzipativen Potenzen von Erziehungs- und Bildungsvorgängen ermittelt.

Vor diesem Hintergrund erhalten die üblichen Ziele der Pädagogik und speziell der Kulturpädagogik eine erneute Begründung (Fuchs 2008): Es geht um Selbstwirksamkeit (zu spüren, dass man etwas lernen kann und dass man etwas beherrscht), um Anerkennung und Wertschätzung (dass die eigene Leistung im sozialen Kontext gewürdigt wird), um Möglichkeitsdenken (um so die scheinbare und oft behauptete Unveränderbarkeit der Realität zu durchbrechen und Fantasien freizusetzen). Es geht um Partizipation und das Einüben in Meinungsbildungsprozesse, es geht um Ichstärkung etc.

Allerdings genügt es nicht, alle diese wichtigen Ziele, die offensichtlich zu einem Leben in Würde gehören, nur erneut plausibel zu machen: Es geht auch darum zu belegen, dass und wie eine ästhetisch-künstlerische Praxis diese Ziele realisieren kann. Bislang wird die Debatte noch zu stark von bloßen Legitimationsdiskursen geprägt, in denen mehr behauptet als belegt wird. Es muss dabei gerade bei solchen Nachweisen darauf geachtet werden, dass nicht wieder die Subjekte als bloße Objekte einer Forschungsmethodologie betrachtet werden. Deshalb basiert etwa der Kompetenznachweis Kultur der BKJ auf dem dialogischen Verfahren, bei dem beide Lernenden (Projektleiter und Jugendliche) gemeinsam Lernfortschritte ermitteln: Subjekte müssen auch Subjekte ihres Lernens und dessen Bewertung sein.

Literatur

Bayertz, K.: Menschenwürde. In: Sandkühler, H.-J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg 1999

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987

Bernhard, A.: Der Bildungsprozess in einer Epoche der Ambivalenz. Frankfurt/M. 1996

Bieri, P.: Eine Art zu leben. München 2013

Bieri, P.: Wie wollen wir leben? München 2014

Bockhorst, H. (Hg.): Kunststück Freiheit. München 2011

Bourdieu, P.: Der feine Unterschied. Frankfurt/M. 1987

Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen 2001

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 2008

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014

Gerhardt, V.: Selbstbestimmung. Leipzig 1999

Gerhardt, V.: Partizipation. München 2006

Heitmeyer, W./Schröttle, M. (Hg.): Gewalt. Bonn 2006

Kant, I.: Schriften zur Anthropologie und Pädagogik. Frankfurt/M. 1982

Schmidt, R./Woltersdorff, V.(Hg.): Symbolische Gewalt. Konstanz 2008

Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden 2014

Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts?

Eine Nachfrage

1. Vorbemerkung

Kulturelle Bildung hat Konjunktur. Alle diejenigen, die sich seit Jahren dafür verantwortlich fühlen, dass sich die Möglichkeiten zum Erwerb kultureller Bildung verbessern, kann dies nur freuen. Was soll daher an dieser Stelle eine kritische Nachfrage nach der Motivation der „neuen Freunde“, die offensichtlich kulturelle Bildung in den letzten Jahren gewonnen hat? Und wieso verwendet die Überschrift eine Formulierung wie „Formung des Subjekts“, die man geradezu als Widerspruch zu einem Verständnis von Bildung verstehen kann, das diese als Selbstbildung in einem Prozess einer ständigen Verbesserung der Welt- und Selbstverhältnisse begreift? (Brüggen/Benner 2010) Und dass eine solche abzulehnende Formung dann auch noch das Attribut „neoliberal“ erhält, steht geradezu in Widerspruch zu allen gängigen Wirkungsbehauptungen, die man im Kontext kultureller Bildungsarbeit verwendet (Fuchs 2008).

Nun hat die Verwendung der Formulierung „neue Freunde“ durchaus einen bestimmten historischen Bezug: In den späten achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat man nämlich mit Erstaunen festgestellt, dass plötzlich gesellschaftliche Bereiche, die das bislang nicht getan haben, anfangen, sich für Kulturpolitik zu interessieren. Es ging um Betriebe, um Verbände aus der Wirtschaft, es ging um wirtschaftswissenschaftliche Forschungsinstitute, es ging um Unternehmensberatungsbüros, die alle plötzlich ihre Liebe zur Kultur entdeckten. Vorangegangen war eine Debatte über die „volkswirtschaftliche Bedeutung von Kultur“, über die große Bedeutung von Kultur als Arbeitsmarkt und über die beachtliche Rolle, die die Kulturwirtschaft und ihre Umsätze im Bruttosozialprodukt spielen. Es waren Argumente und Denkweisen, die man im Kulturbereich durchaus mit Begeisterung aufgenommen hat, weil man sich dadurch eine neue Akzeptanz und Legitimation versprochen hat. Vor diesem Hintergrund kam die skeptische Rede von „neuen Freunden der Kultur“ auf und man fragte danach, ob wirklich diese neuen Interessenten ausschließlich die humanistischen Ziele vertreten wollten, die man zur Legitimation von Kulturausgaben bislang verwendete und die der Grundüberzeugung der meisten Kulturakteure entsprachen. Man musste dann feststellen, dass bestimmte Argumentationen zugunsten der Kultur andere Aspekte ins Spiel brachten, als diejenigen, die man bislang gewöhnt war. Man sprach nunmehr von Kultur als Standortfaktor, von Kultur als Arbeitsmarkt, von Kultur als einer Möglichkeit, den Strukturwandel von einer Industrie- in eine Dienstleistungsgesellschaft zu bewältigen. Man sah Kultur in ihrer Rolle als Möglichkeit der Stadtentwicklung, wobei insbesondere das Argument eine Rolle spielte, dass gute kulturelle Angebote in der Stadt wichtig für eine

hochqualifizierte Belegschaft von Betrieben wären. Flankiert wurde das Ganze durch die Einführung einer betriebswirtschaftlichen Sprache und Denkweise, die die meisten Kulturakteure sich dann mit einem gewissen Widerwillen aneigneten. Man sprach von Evaluation, von Produktbeschreibungen, von Zielvereinbarungen. Das Ganze war dabei eingebettet in ein neues Verständnis der Stadt und des Staates, die man nunmehr gerne als Unternehmen und Dienstleister in einem ökonomischen Sinne verstehen wollte, weswegen man auch betriebswirtschaftliche Kriterien von Wirtschaftlichkeit anlegen konnte. (Cornel/Knigge 1990)

Nach einer ersten Euphorie über die Anerkennung des eigenen Arbeitsfeldes legte sich bei vielen die Begeisterung, da man sich daran erinnerte, dass eine Stadt eben kein Unternehmen, sondern ein Lebensraum von Menschen ist, sie eben daher auch eine politische Einheit darstellt, an deren Gestaltung sich die Menschen beteiligen sollen. Im Hinblick auf die neuen Freunde der Kultur war seinerzeit festzustellen, dass diese durchaus andere Zielstellungen als genuin kulturpolitische Ziele verfolgten. Auch die Hoffnung, dass diese neuen Freunde auch neue Gelder in die Kulturfinanzierung einbrächten, zerschlug sich relativ schnell. Man musste nämlich feststellen, dass der Anteil der privaten Kulturfinanzierung an der gesamten Kulturfinanzierung sich kaum erhöhte (er befand sich immer schon im niedrigen einstelligen Prozentbereich, was bis heute gilt), dass aber der Preis der neuen, kulturfernen Denkweise hoch war.

Was hat dies mit der heutigen Konjunktur kultureller Bildung zu tun? Es ist festzustellen, dass es vor allen Dingen im Hinblick auf die Schule neue Freunde gibt. Diese wollen die Schule mit Hilfe von Kunst und Kultur verändern. Es gibt neue Freunde in dem durchaus verwandten Feld der Kulturpolitik. Hier gibt es das Interesse, ein neues Publikum zu gewinnen. Es zeigen Stiftungen, die mit privaten Geldern arbeiten, größtes Interesse an Fragen der kulturellen Bildung. Auch die Wissenschaft und die Hochschulen zeigen nach Jahren und Jahrzehnten einer Zurückhaltung ein verstärktes Interesse an diesem Arbeitsfeld. Es lohnt sich also daher, ein wenig genauer danach zu fragen, worin die – sicherlich sehr unterschiedlichen – Motivationen der neuen Akteure im Feld der kulturellen Bildung bestehen, welche Ziele formuliert werden (und welche Ziele es vielleicht gibt, die allerdings nicht öffentlich formuliert werden). Man kann fragen, ob bestimmte Formen kultureller Bildung in besonderer Weise gefördert werden, wohingegen andere Felder weniger attraktiv sind - und warum dies so ist. Man kann danach fragen, ob sich die Sprache ändert, in der nunmehr über kulturelle Bildung verhandelt wird.

Man wird sicherlich noch weitere solcher Fragestellungen finden, die man aus einer wissenschaftlichen Perspektive als Herausforderung für entsprechende Forschungsvorhaben betrachten kann. Dabei könnte ein Ergebnis sein, dass durchaus neue Facetten kultureller

Bildung entdeckt werden, die man bisher vernachlässigt hat. Es ist auch nicht sofort im Rahmen einer Verschwörungstheorie daran zu denken, dass nunmehr ein etabliertes Feld für fachfremde Zwecke instrumentalisiert werden sollen. Allerdings könnte es auch sein, dass sich neue Wirkungserwartungen ergeben, mit denen die kulturelle Bildungsarbeit entweder überfordert wird oder die in Kollision geraten zu bisherigen, eher humanistisch konnotierten Zielen.

Im Folgenden kann es nicht darum gehen, ein vollständiges Tableau solcher Fragen zu entwickeln; schon gar nicht wird es möglich sein, akzeptable Antworten auf solche Fragen zu geben. Das Ziel besteht vielmehr darin, einige wenige Fragestellungen zu konkretisieren und einen möglichen Antworthorizont zu beschreiben, um auszutesten, ob diese Fragerichtung überhaupt von den Akteuren in diesem Feld – alten und neuen – überhaupt als relevant angesehen wird

2. Die Formung des Subjekts

Zu dem Kern eines Denkens in Kategorien der Moderne gehört die Vorstellung eines autonomen Subjekts. Mit einem Subjekt ist dabei der einzelne Mensch gemeint, der die Gestaltung seines Lebens kompetent und souverän in die eigenen Hände nimmt. Rahmenbedingung eines solchen Subjektverständnisses ist ein Leben in Freiheit, weshalb man über Subjektivität nicht reden kann, ohne zugleich Gesellschaft und Politik zu thematisieren. Diese Vorstellung einer geradezu grenzenlosen Gestaltungsmacht des Einzelnen, der man zu Beginn der Neuzeit durchaus anhing, wurde allerdings im weiteren Verlauf der Moderne zunehmend obsolet. Der Zweifel an einer solchen gelebten Autonomie wurde so groß, dass man sogar Abschied von der Idee eines handlungsmächtigen Subjektes nehmen wollte. Diese Debatte hält bis heute an und muss natürlich insbesondere die Pädagogik interessieren, da der Gedanke einer subjektiven Handlungsfähigkeit eine sehr große Verwandtschaft mit einem Konzept von Bildung hat, so wie es im Rahmen des Neuhumanismus rund um die Jahrhundertwende 1800 entwickelt worden ist. (Meyer-Drawe 1990)

Auch wenn heute kaum noch jemand die Vorstellung eines heroischen Subjektes aus der Frühzeit der Moderne vertritt, so wollen doch die wenigsten auf die Vorstellung eines (in Grenzen) handlungsfähigen Individuums verzichten. Allerdings muss man sehen, dass sich diese Vorstellung nicht vereinbaren lässt mit dem Gedanken einer „Formung“. Doch zeigt die Geschichte der Pädagogik, wobei hier nicht nur die Ideengeschichte, sondern auch die Realgeschichte des Bildungswesens gemeint ist, dass es kein Staat dem Zufall überlässt, wie seine Bürger beschaffen sind. (Berg 1987) Vielmehr hat sich im Zuge der Moderne ein immer weiter ausgebautes Bildungssystem ergeben, das bei aller Rhetorik, es ginge nur um die Entwicklung der Persönlichkeit, auch dafür Sorge zu tragen hat, dass bestimmte

gesellschaftliche Funktionen erfüllt werden (Allokation/Selektion, Qualifikation, Legitimation, Enkulturation).

Ein weiteres ist festzustellen: In jeder Gesellschaft sind Formen von Macht und Gewalt zu erleben. Allerdings ändern sich die Formen der Ausübung von Macht und Herrschaft. Spätestens seit den Studien zur Entwicklung der Zivilisation von Norbert Elias (1982) weiß man, wie sich im Laufe der Geschichte Formen äußerer Gewaltanwendung zur Erzwingung erwünschter Verhaltensweisen verwandelt haben in einen inneren Zwang. Hierbei spielt das Bildungs- und Erziehungswesen eine entscheidende Rolle. Die Verfahrensweisen einer Formung der Subjekte wurden zunehmend subtiler, wie es nach Norbert Elias insbesondere Michel Foucault (2006) in seinen Studien gezeigt hat. Die Frage stellt sich nunmehr, welche Rolle kulturelle Bildungsarbeit im Rahmen einer heute stattfindenden Formung des Subjektes spielen kann. Bevor dieser Gedanke weiterverfolgt wird, ist allerdings zu klären, was mit dem in der Überschrift verwendeten Attribut „neoliberal“ gemeint ist.

3. Was heißt Neoliberalismus?

Der Liberalismus ist aufs engste mit der Entwicklung der Moderne verbunden, er ist geradezu die erste Theorie der Moderne (Hobbes, Locke). Er hatte stets zwei Dimensionen, nämlich eine politische und eine ökonomische. In politischer Hinsicht ging es darum, dass sich eine bürgerliche Gesellschaft konstituiert, bei der die Bürgerinnen und Bürger selber die Entscheidungsgewalt über die politische Gestaltung ihres Gemeinwesens in der Hand haben. Thomas Hobbes und später John Locke legten die philosophischen Grundlagen. Hierbei spielte insbesondere der individuelle Besitz eine entscheidende Rolle, weil er die Basis dafür zu bieten schien, dass der Einzelne unabhängig von anderen agieren kann. Daraus erklärt sich auch die besondere Rolle des Ökonomischen, wobei der politische Liberalismus im Wesentlichen die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen hat, dass sich das Ökonomische frei entfalten kann. Es geht hierbei gerade nicht um die aktuelle Kultivierung von Gier, sondern darum, dass ein gesundes Eigeninteresse, das das Eigeninteresse anderer akzeptiert, in sozialverträglicher Weise der Schaffung eines Gemeinwesens dienen soll. Das Grundanliegen des Liberalismus war daher eine politische Gestaltung der Gesellschaft in Freiheit, die für eine optimale Entfaltung ökonomischer Interessen geeignet war. Der Staat im Liberalismus hält sich weitgehend mit Einmischungen zurück. Er ist wesentlich ein Staat, der Sicherheit garantiert. Die anthropologische Basis, so wie sie MacPherson (1973) in seiner einflussreichen Studie analysiert hat, ist der so genannte Besitzindividualismus.

Interessanterweise ergab sich eine erste Schule von „Neoliberalen“ im Anschluss an die Weltwirtschaftskrise in den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts. Diese Ökonomen sprachen offen von einem Versagen einer reinen Marktwirtschaft und forderten einen starken

Staat, der ordnend in das Wirtschaftsleben eingreift. Aus diesem Kreis der Neoliberalen entstand dann das ökonomische Modell der späteren Bundesrepublik Deutschland, nämlich die Soziale Marktwirtschaft (Fuchs 2011, Kap.5: Kapitalismus als Kultur).

Spricht man heute jedoch von Neoliberalismus, so ist gerade dies nicht gemeint. Es geht vielmehr darum, die Staatsaufgaben sehr stark einzuschränken und in möglichst vielen gesellschaftlichen Bereichen ein reines Marktdenken durchzusetzen. Dies bedeutet insbesondere, dass der Sozialstaat mit seinen Leistungen und der dafür vorzunehmenden Umverteilung zurückgedrängt werden muss: „Neoliberalismus bezeichnet einen umfassenden, von ökonomischer Selbstregulierung durch den Staat ausgehenden Ordnungs- und Entwicklungsentwurf, er basiert auf der Unterordnung weiterer gesellschaftlicher Bereiche unter die Dominanz des Marktes und die enge Begrenzung staatlicher Aufgaben. Der Staat hat sich den Marktkräften zu unterwerfen und lediglich deren Rahmenbedingungen zu sichern. Vor allem der Schutz des Privateigentums und vertraglicher Rechte stehen hierbei im Vordergrund.“ (Michalitsch 2006, 49; vgl. auch Butterwegge 2008).

Diese Sichtweise von Politik und Wirtschaft ist seit etwa 20 Jahren die dominante Auffassung quer durch (fast) alle Parteien national und international. Selbst klassische Wohlfahrtsstaaten wie die skandinavischen Staaten oder die Niederlande haben inzwischen einen neoliberalen Kurs eingeschlagen und ihre staatlichen Ausgaben für öffentliche Einrichtungen oder Unterstützungsmaßnahmen erheblich eingeschränkt. Es geht zudem um eine Privatisierung ehemals öffentlicher Leistungen im Bereich der Gesundheit, der Kultur und auch in der Bildung. Es geht darum, die oben bereits angesprochene Denkweise aus der Betriebswirtschaftslehre in weiteren Gesellschaftsfeldern zur Anwendung zu bringen. Damit ist verbunden eine möglichst umfassende quantitative Erfassung aller Lebensäußerungen zu dem Zweck der Überprüfung, ob verabredete Ziele durch entsprechende Maßnahmen auch erreicht worden sind (Evaluation).

4. Neoliberale Bildungspolitik

Bildung und Kultur sind von dieser Denkweise nicht ausgenommen. Es ist vielmehr so, dass national, auf europäischer Ebene und im internationalen Bereich diese Denkweise nicht nur dominant ist, sondern sogar durch entsprechende Verträge und Konventionen verbindlich vorgeschrieben wird. So findet sich diese Denkweise in dem Vorgehen der Europäischen Union, in der inzwischen bis zu 80% der für die Mitgliedstaaten verbindlichen Regelungen verabredet werden, nationale Parlamente also entmachtet werden. Es gilt für internationale Handelsabkommen wie etwa das GATS-Abkommen der Welthandelsorganisation WTO, ein Freihandelsabkommen für Dienstleistungen, dessen Dienstleistungsbegriffs Bildung, Kultur,

Gesundheit und Medien einschließt. In der Logik dieser Regelsysteme gelten staatliche Unterstützungen in den genannten Feldern als eigentlich nicht zulässige Subventionen, weil sie das reine Marktgeschehen verfälschen. Daher gibt es seit Jahren einen politischen Kampf gegen die Einbeziehung dieser Felder in die neoliberale Logik dieser Verträge.

Im Bereich der Bildungspolitik gibt es dabei sogar Bemühungen, das ehemals öffentlich getragene Bildungssystem zu privatisieren. Einige Länder sind mit einem katastrophalen Ergebnis diesen Weg gegangen (zum Beispiel die USA). Aber auch die zahlenmäßige Erfassung von Bildungsprozessen mit dem Ziel der Erstellung von Rankings zur Steigerung des Wettbewerbs der beteiligten Länder untereinander gehört zu dieser Denkweise. Man muss sich nur daran erinnern, dass PISA von der Wirtschaftsorganisation OECD organisiert wird. Hervorzuheben ist zudem der Bologna Prozess als einer unmittelbaren Folge dieser Politik. Wenn heute von einer „evidenzbasierten Politik“ gesprochen wird, so ist damit genau dieser Versuch einer totalen Quantifizierung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einer Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft gemeint. Denn auch auf die Festlegung der Aufgaben des Bildungssystems hat diese Denkweise einen Einfluss. Wenn nämlich in der Bildungspolitik überhaupt noch von Persönlichkeitsentwicklung die Rede ist, dann geht es um solche Persönlichkeiten, die in einer neoliberal organisierten Wirtschaft möglichst gut zurechtkommen. Neue Bildungsziele sind daher Flexibilität, Kreativität oder employability. Erreicht werden soll die Bereitschaft zur Aneignung solcher Ziele durch einen „aktivierenden Staat“ unter dem Motto „Fördern und Fordern“. (Bröckling 2007)

Es geht um die Produktion einer neoliberalen Arbeitskraft, so dass es nötig ist, sich den dazugehörigen Arbeitsmarkt einmal anzuschauen. Das „Glossar der Gegenwart“ (Bröckling u.a. 2004) nennt die dazu passenden Stichworte, einige Beispiele: Aktivierung, Empowerment, Flexibilität, Kontrakt, Monitoring, Projekt, Selbstverantwortung, Wissensmanagement. Es geht letztlich um ein Menschenbild, das den Einzelnen ohne soziale Bindungen und weitgehend ohne soziale Absicherung selbstverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Lebens sieht. Es geht um eine „neoliberale Domestizierung des Subjekts“ (Michalitsch 2006).

Überraschend ist nun, dass sich in diesem neoliberalen Sprachspiel durchaus Begrifflichkeiten finden, die auch in der Pädagogik verwendet werden. So finden sich in dem oben zitierten Glossar Begriffe wie Partizipation, Kreativität, Intelligenz, lebenslanges Lernen, Erlebnis oder Beratung. Eine mögliche Irritation darüber wird noch verstärkt, wenn man sich das parallel zu diesem Glossar erschienene „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ mit dem Untertitel „Von Autonomie bis Wissensmanagement“ (Dzierzbicka/Schirlbauer 2006) anschaut. Hier finden sich neben den genannten Begriffen auch Begriffe wie Bildungsforschung, Bildungsstandards, Chancengleichheit, Plausibilität, Exzellenz, Humankapital, Integration, Netzwerk, Reform, Softskills oder Vereinbarungskultur.

Eine Irritation ergibt sich vermutlich deshalb, weil man in beiden Glossaren, die offensichtlich eine kritische Haltung gegenüber dem Neoliberalismus einnehmen, Begriffe wiederfindet, die man auch in der alltäglichen praktischen Kulturpädagogik und/oder ihrer theoretischen Begründung verwendet. Es könnte also sein, dass ein Enteignungsprozess derart stattgefunden hat, dass man eingeführte Begrifflichkeiten einfach umgedeutet hat. Dies wäre keine neue Strategie. Denn das Besetzen von Begriffen gehört seit Jahren zur bewährten Strategie in Politik und Werbung. Es könnte allerdings auch sein, dass man ohne Umdeutung der Begriffe diese gegen ihre ursprüngliche Intention liest und dabei herausfindet, dass ihr Anliegen durchaus passfähig zu einer neoliberalen Sichtweise ist. Dann verweist dies auf eine zu große Naivität derer, die diese Begriffe verwenden, oder auf eine gewisse Schludrigkeit in der Definitionsarbeit. Die Möglichkeit einer Einvernahme ursprünglich kritisch gemeinter Konzepte in den jeweils vorhandene Kapitalismus wäre nicht verwunderlich, da eine viel diskutierte Studie über den „Neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2006) zu dem Ergebnis kommt, dass es dem Kapitalismus in seiner Geschichte immer wieder gelungen ist, ursprüngliche Kritiken an seinen Auswirkungen in einer aktualisierten Variante zu integrieren.

Genau dies ist der Tenor zahlreicher Arbeiten sowohl aus der Pädagogik als auch aus der Arbeitssoziologie: Was ursprünglich zur Vision eines autonomen Subjekts gehört hat, nämlich die Selbstgestaltung des eigenen Lebens, wird im Rahmen der neoliberalen Denkweise zur vollständigen Überantwortung der Lebensrisiken auf den Einzelnen. In dieser Denkweise wird aus dem autonomen Subjekt eine Ich-AG, ein Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Eine partizipative Einbindung von Lernenden, etwa realisiert durch einen Lernverträge zwischen Lehrenden, Lernenden und den Eltern, wird so zu einem Geschäft, bei dem die Risiken einseitig verteilt sind.

5. Das Mantra des Neoliberalismus: Kreativität

„Kreativität“ hat als Leitbegriff sowohl in der Pädagogik als auch in der Wirtschaft in den letzten Jahren eine enorme Konjunktur erlebt. Dies sollte Einiges an Verwunderung auslösen. Wieso dies? Von seiner Ursprungsbedeutung gehört Kreativität in einen religiösen Kontext. Denn man hat es hierbei mit dem Akt der Schöpfung zu tun, wobei es Gott vorbehalten war, eine „creatio ex nihilo“ vorzunehmen. In der Renaissance hat dann der Mensch für sich beansprucht, in dieser Weise kreativ zu sein. Dies war Teil des oben angesprochenen Menschenbildes eines heroischen Subjekts. Insbesondere waren es die Künstler, die auf diese Weise gottgleich sein wollten.

Auch der Kreativitätsbegriff hat allerdings eine Geschichte. Wie vieles andere ist diese mit dem Militär verbunden. So war es das amerikanische Militär, in dessen Kontext die gegenwärtige Kreativitätsforschung neu begründet wurde. Relativ rasch wurde Kreativität

dann zu einem Kernbegriff der Werbewirtschaft. Auch aus diesem Grunde entwickelte sich ein durchaus kritischer pädagogischer Diskurs über die Relevanz des Kreativitätsbegriffs in Bildungsprozessen (Hentig 1998). Insbesondere wurde kritisch gefragt, welche Form von Kreativität überhaupt wünschenswert war und gefördert wurde: Ging es bloß um immer neue und schickere Oberflächengestaltungen oder ging es auch um eine soziale und politische Kreativität, bei der Alternativen zu dem bestehenden politischen und ökonomischen System entwickelt werden durften?

Eine neue Etappe in der Entwicklungsgeschichte dieses Begriffs ergab sich im englischsprachigen Raum und insbesondere in Großbritannien, als man vor dem Problem stand, eine vom Abstieg bedrohte Industriegesellschaft in eine moderne Dienstleistungsgesellschaft zu verwandeln. Dies war das erklärte Ziel der Labour-Regierung unter Tony Blair am Ende des letzten Jahrtausends. Hoffnungsträger einer positiven gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung waren dabei die creative industries.

Eine Kommission unter Leitung des renommierten Pädagogen Ken Robinson entwickelte das entscheidende Grunddokument: All our Futures. Kreativität ist der Schlüsselbegriff dieses Papiers, der aufgrund seiner unterstellten ökonomischen Bedeutsamkeit zum Leitbegriff des Bildungssystems erklärt wurde. Insbesondere war es das Flaggschiffprogramm des Arts Council England (ACE), nämlich das Programm Creative Partnerships, das in dieser Weise Kreativität zu seinem Leitziel gewählt hat: Es ging um Schulentwicklung, wobei „creative agents“ mithilfe von „creative practitioners“ Schulen zu „schools of creativity“ entwickeln sollten. Entsprechend nannte man das deutsche Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

Immerhin muss man dem englischen Programm eine durchaus kritische Haltung gegenüber ihrem zentralen Begriff zugestehen. Denn im Rahmen dieses Programmes hat man sich auch mit den „rhetorics of creativity“ auseinandergesetzt und die Ambivalenzen dieser Begrifflichkeit, ihrer Geschichte und ihrem Gebrauch benannt. Diese kritische Debatte über creativity findet sich dann auch in dem „International Handbook on Creative Learning“ (Sefton-Green u.a. 2011), das auf der Basis des im Rahmen des Programms Creative Partnerships entstandenen Materials entwickelt wurde.

6. Kulturpädagogik als Pädagogik des Neoliberalismus?

Was bedeuten nun die hier nur – cursorisch angesprochenen – gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen für die Kulturpädagogik? Um es vorweg zu nehmen: Sie bedeuten nicht, dass man nunmehr kulturelle und ästhetische Bildung als trojanisches Pferd neoliberaler Vereinnahmungstendenzen zu verstehen hat. Sie stellen allerdings meines Erachtens eine Herausforderung für erneute Denkanstrengungen dar, bei denen dekonstruktivistische und poststrukturalistische Warnsignale ernst genommen werden sollten. Im Folgenden will ich einige Hinweise dazu geben, was dies im Einzelnen bedeutet und um welche Fragestellungen und Themen es dabei gehen könnte.

- a) Als erstes scheint es mir sinnvoll und notwendig zu sein, für eine dreifache Rückkehr zu plädieren: eine Rückkehr bzw. Verstärkung des kritischen Elements in der Erziehungswissenschaft, eine Rückkehr des historischen Bewusstseins und eine Rückkehr des politischen Denkens in der Kulturpädagogik. Im Hinblick auf die Rückkehr des Kritischen lassen sich Anschlussmöglichkeiten an einige Initiativen im Rahmen der Erziehungswissenschaft finden, in denen für eine kritische Erziehungswissenschaft – auf der Basis unterschiedlicher philosophischer, gesellschaftstheoretischer oder erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen – plädiert wird. (z.B. Bernhard/Rothermel 2001) Hierbei geht es unter anderem darum, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Anforderungen an die Pädagogik insgesamt (speziell an die Schule) und mit deren Verhältnis zu der pädagogischen Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung auseinanderzusetzen. Notwendig ist hierfür aus meiner Sicht eine Vorstellung von Bildung, die die Entwicklung von Subjektivität und Handlungsfähigkeit unter Berücksichtigung der sozialen Rahmenbedingungen als Zielstellung nicht aus dem Auge verliert. Ein wesentliches Element einer zeitgemäßen Subjektivität ist dabei der ehrwürdige Gedanke der Herstellung von Mündigkeit, zu der wesentlich auch die Entwicklung einer kritischen Widerstandsfähigkeit gehört. Gesellschaft bedeutet nämlich immer beides: die Bereitstellung von Ermöglichungsbedingungen für Entwicklungsprozesse, aber auch die Erwartung von Anpassung. Es kommt daher darauf an, die Wahrnehmungsfähigkeit und die Urteilskraft des Einzelnen so zu schulen, dass er für sich selbst sein Projekt des guten Lebens in einer wohlgeordneten Gesellschaft realisieren kann. (Fuchs 2014) Wenn also ein ambitioniertes und gut dotiertes Förderprogramm unter dem Motto „Kultur macht stark“ läuft, so muss es auch darum gehen, Subjekte in ihrer Widerständigkeit gegen inhumane Zumutungen der Gesellschaft und der Politik zu stärken. Ob und wie dies – auch im Rahmen dieses Programms – gelingt, ist eine offene Forschungsfrage.
- Mit einer „Rückkehr des Historischen“ ist gemeint, dass sich gerade diejenigen, die mit dem Medium des Ästhetischen arbeiten, sich über die ambivalente Rolle dieses Mediums in der Geschichte vergewissern. Angesichts grassierender kunstreligiöser Auffassungen,

die die Künste und die Künstler auf ein Podest jenseits des Alltags stellen wollen, muss daran erinnert werden, dass sich immer wieder Künstler und Künste in der Geschichte für jedes noch so barbarische Regime zur Verfügung gestellt haben. Ein Umgang mit den Künsten alleine genügt offenbar nicht für die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins. Insbesondere hatte eine erste Kulturpädagogik in der Weimarer Zeit sehr klare politische und ideologische Funktionen, so dass es naiv wäre zu glauben, eine heutige Kulturpädagogik könne sich aus dem Spiel um Macht und Einflussnahme heraushalten. (Fuchs 2013)

Damit ist zugleich die Rückkehr des Politischen angesprochen: Spätestens seit den Studien von Bourdieu (1987) sollte jedem, der es mit den Künsten und dem Ästhetischen zu tun hat, klar sein, wie eng ästhetische Praktiken und Präferenzen mit dem sozialen Status und den Möglichkeiten politischer Einflussnahme verbunden sind. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus interessant festzustellen, dass die erste umfangreichere Stellungnahme des von privaten Stiftungen getragenen und finanzierten Rates für kulturelle Bildung zwar vielfältige gefühlte oder auch tatsächlich vorhandene Defizite anspricht, aber gleichzeitig jede Form von gesellschaftstheoretischer und politischer Einordnung vermeidet. Man möge sich daran erinnern, dass gelegentlich Dinge, die man nicht anspricht, aussagekräftiger sind als die angesprochenen Themen.

- b) Mit dem letztgenannten Aspekt ist die Frage von Macht und Herrschaft angesprochen. Dass Kultur, Künste und das Ästhetische noch nie in ihrer Geschichte politisch neutral waren, wird angesichts eines hochideologischen Autonomiediskurses in den letzten 200 Jahren häufiger vergessen. Dabei ist es heute relativ leicht, sich über die Verwobenheit von Macht und Kultur zu informieren. Bereits Jacob Burckhardt (2007) hatte in seinen Weltgeschichtlichen Betrachtungen die Beziehungen zwischen den drei Kräften Religion, Kultur und Staat ausgelotet. Auch die erste explizit so genannten „Kulturpolitik“ kann neben Gewalt, Ökonomie und Diplomatie als wichtiges Machtmittel einer machtorientierten Politik verstanden werden (Reinhard 1993, IV). Der Titel des schönen Buches von Blanning (2006) „Macht der Kultur – Kultur der Macht“ weist ebenfalls auf die innige Verstrickung beider Felder hin. Nicht zuletzt haben die historischen und systematischen Studien von Michel Foucault (2006, Stichwort: Gouvernementalität) gezeigt, wie sich bei der Entwicklung der modernen Gesellschaft auch die Form der Machtausübung verfeinert hat. Ästhetische Inszenierungen spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Aus pädagogischer Sicht bedeutet dies meines Erachtens, dass man sich im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit nicht auf eine bloß ästhetische Praxis in einem (vermeintlich)

herrschaftsfreien Raum zurückziehen kann, sondern dass es vor dem Hintergrund des Bildungszieles der Herstellung von Bewusstheit auch notwendig ist, diesen Zusammenhang von Kunst und Macht aufzuzeigen. Tut man dies nicht, so wird man es schwer haben, dem Vorwurf einer Ideologisierung etwas entgegenzusetzen.

Literatur

- Benner, D./Brüggen, F.: Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim usw.: Beltz 2010
- Berg, Chr. u.a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: Beck 1987ff.
- Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz/UTB 2001
- Boltanski, L./Chiapello, V.: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK 2006
- Blanning, T.C.W.: Das Alte Europa 1660 – 1789. Darmstadt: WBG 2006
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987
- Bröckling, U.: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2007
- Bröckling, U. u.a. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004
- Butterwegge, Chr. u.a.: Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS 2008
- Cornel, H./Knigge, V. (Hg.): Das neue Interesse an der Kultur. Hagen: KuPoG 1990
- Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker 2006
- Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982
- Foucault, M.: Die Geburt der Biopolitik. Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I und II. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006 (2 Bände)
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München: Kopaed 2008
- Fuchs, M.: Kampf um Sinn. München: Utz 2011
- Fuchs, M.: Pädagogik und Moderne. München: Utz 2013
- Fuchs, M.: Subjektivität heute. München: Utz 2014
- Hentig, H. v.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München: Hanser 1998
- MacPherson, C. B.: Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973
- Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. München: Kirchheim 1990
- Michalitsch, G.: Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Frankfurt/M.: Campus 2006
- Reinhard, W.: Geschichte der Staatsgewalt. München: Beck 1999
- Sefton-Green, J. u. a. (eds.): The Routledge International Handbook of Creative Learning. London/New York: Routledge 2011

Teil 2

Die Dimension des Ästhetischen Historische und systematische Zugänge

Pädagogische Ästhetik

Vorüberlegungen und Materialien

1. Einführung

Man kann nicht behaupten, dass „pädagogische Ästhetik“ zu den angestammten, einheimischen Begriffen (wie Herbart sagt) gehört. Anders als etwa bei dem ähnlich klingenden Begriff einer pädagogischen Ethik, unter dem sich jeder etwas vorstellen kann, gibt es bei dem Begriff der pädagogischen Ästhetik viele offene Fragen: Warum überhaupt Ästhetik? Was ist daran pädagogisch? Welchen Stellenwert hat sie und für wen? Und vor allem: Was ist das überhaupt?

Eine Suche mit einer Suchmaschine im Internet liefert zahlreiche Ergebnisse (752.000 am 14.8.2014). Allerdings taucht der Begriff selbst fast gar nicht auf, sondern man erhält zahlreiche Webseiten zu Fragen der ästhetischen Bildung. Immerhin sagt dies aus, dass beide Begriffe, der Begriff der „pädagogischen Ästhetik“ und der Begriff der „ästhetischen Bildung“ offenbar einen großen Überschneidungsbereich haben. Allerdings bemerkt man nach einigen Überlegungen, dass es bei der ästhetischen Bildung nicht um die Gewinnung einer Souveränität im Bereich der philosophischen Reflexion der Künste und der Ästhetik geht, also um eine Kompetenz im Bereich spezifischer philosophischer Theorien, sondern vielmehr um eine – oft praktische – Kompetenz im ästhetisch-künstlerischen Handeln: Es geht um Tanz, um Theater, um Musik, also um die traditionellen Künste und dies unter anderem in der Schule, in Kindertagesstätten oder in Jugendeinrichtungen. Explizit taucht der Begriff der pädagogischen Ästhetik bei den Angeboten von Josef Fellsches (Folkwang-Hochschule Essen) auf. Dort heißt es:

„Pädagogische Ästhetik ist eine Theorie des Erlebens in praktischer Absicht. Erleben als Sinnen und Wahrnehmen (Aisthesis) geht der Ästhetik als Kunst(theorie) voraus. Was „Erleben“ meint, ist mit den Forschungsdaten zu Wahrnehmung und Bewusstsein aus Physiologie, Psychologie und Hirnforschung noch nicht begriffen, weil sie die Subjektivität menschlicher Physis nicht erklären. Der Begriff „Erleben“ umfasst Wahrnehmen und Bewussthaben als Phänomene menschlicher Lebendigkeit, die von sich und um sich weiß.“ (www.aufquivre.net/lehre+forschung/aesthetik/, letzter Zugriff: 16.6.2014).

Weitere Angaben – auch zu entsprechenden Publikationen von Fellsches – konkretisieren dies: Es geht um eine „Pädagogik der Sinne“, um „Erleben“, um Raum und Atmosphäre, also phänomenologische Grundkonzepte. Dies ist bereits eine erste gute Hinführung zum Thema. Ein weiterer Fund vertieft dies. Der Erziehungswissenschaftler Armin Bernhard von der Universität Duisburg-Essen versteht eine „Pädagogische Ästhetik“ als basale Disziplin seines

Faches in seiner entsprechenden Gesamtdarstellung (2011, Kapitel 5). Ausgangspunkt ist seine Sorge, dass die kommerzielle Ästhetisierung des Alltags durch die zahllosen Angebote der Kultur- und vor allem Medienindustrie die Entwicklung von Mündigkeit der Menschen erschwert, wenn nicht sogar verhindert. Widerständigkeit ist daher ein zentrales Bildungsziel, das nur durch eine „kulturelle Alphabetisierung“ erreicht werden könne. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Im Folgenden kann ich an die hier vorgestellten beiden Ansätze anknüpfen und ich werde – zumindest skizzenhaft – präzisieren, welche Fragestellungen eine pädagogische – etwa im Vergleich zu einer philosophischen – Ästhetik zu bearbeiten hat. Zu den Stichworten, die notwendigerweise aufgegriffen werden müssen, gehören Sinnlichkeit und Leiblichkeit des Menschen (in Relation zum Kognitiven), es gehört die Frage nach dem Zusammenhang von Sinnlichkeit, dem Ästhetischen und der Kunst dazu. Es ist die Frage aufzugreifen, in welcher Hinsicht ein ästhetischer Zugang zur Welt und zu sich selbst eine pädagogische Relevanz hat – und wodurch er charakterisiert ist im Vergleich mit anderen Formen der Welt- und Selbstverhältnisse.

Da es sich um einen pädagogischen Zugriff handelt, muss notwendigerweise das Subjekt im Mittelpunkt stehen, so dass sich die Frage stellt, welchen Beitrag das Ästhetische zur Konstitution des Subjektes leistet. Offensichtlich zeigt sich hier die nicht zu unterschätzende Klugheit der Suchmaschine, nämlich die Nähe dieser Fragestellung zu dem Problem der ästhetischen Bildung.

2. Das Subjekt und seine Bildung

In diesem Abschnitt geht es nicht darum, neue Konzeptionen von „Bildung“ und „Subjekt“ zu entwickeln, sondern – auf der Basis vorliegender Arbeiten – kurz die hier verwendeten Begrifflichkeiten zu erläutern (vgl. Fuchs 2001, 2008, 2012, 2014).

Basis des westlichen Verständnisses des Menschseins ist der Gedanke der Individualität: Jeder Mensch übernimmt als Einzelner die Verantwortung für die Gestaltung seines Lebens. Jacob Burckhardt hat in seiner berühmten Studie zur „Kultur der Renaissance“ das Aufkommen dieses Gedankens in der Renaissance gesehen („Entdeckung“ bzw. sogar „Erfindung der Individualität“; Burckhardt 2007, Dülmen 1997; vgl. auch Fuchs 2001). Zwei Punkte sind allerdings hierbei zu berücksichtigen. Zwar stützen auch spätere Studien zur Kultur der Renaissance (z. B. Burke 1988) die These von der besonderen Relevanz des Denkens in Kategorien der Individualität in dieser Zeit, wobei insbesondere die bildende Kunst und Literatur (mit Petrarca und Boccaccio als Vorläufern) eine wichtige Rolle spielen. Doch weisen Historiker der Antike und des Mittelalters darauf hin, dass auch schon in

früheren Zeiten diese Denkweise praktiziert wurde (Fetz 1998). Augustinus mit seinen Bekenntnissen ist ein bekanntes Beispiel.

Zum andern ist angesichts der fundamentalen Bedeutung dieser Denkfigur (die etwa die Basis unseres gesamten Rechtssystems ist: Es geht immer um individuelle Verantwortlichkeit und Schuld. Auch im Wirtschaftsleben ist es der isolierte Einzelne, der als Akteur die Grundlage des kapitalistischen Systems bildet; vgl. Macpherson 1973 und Fuchs 2014, Teil 2) zu beachten, dass dieses Denken durchaus erhebliche Ambivalenzen aufweist. So weist der Ethnologe Clifford Gertz immer wieder darauf hin, dass das Denken in Kategorien einer individuellen Persönlichkeit eine durchaus marginale Sonderstellung in der Welt hat (Geertz 1987). Es lässt sich nämlich als Negativum das Herausreißen aus sozialen Kontexten konstatieren, das durchaus vielfältiges Leid mit sich bringt:

„In einer Gesellschaft, die in so hohem Maße durch Gemeinschaftssinn gekennzeichnet war (dies bezieht sich auf die Lage in Zentralafrika; M. F.) bedeutete die „Autonomie des Individuums“ nicht Freiheit, wie sie in Europa seit der Renaissance proklamiert wird, sondern Einsamkeit und Zerrüttung. Du bist der, den andere kennen; und wenn dich keiner kennt, bist du nichts. Sklaverei, das war nicht geknechtet sein, sondern entwurzelt sein, heimatlos.“ (van Reybrouck 2013, 63).

Dieser Aspekt wurde von dem Kommunitarismus – etwa unter Bezug auf Hegel – in der interessanten Debatte mit dem philosophischen Liberalismus (John Rawls) am Ende des letzten Jahrhunderts immer wieder hervorgehoben.

Das Denken in der Kategorie der Individualität erhielt in der Philosophie des 18. Jahrhunderts einen erneuten Schub. Man kann nämlich zeigen, dass in der „Sattelzeit“ (1770 bis 1830; so R. Kosellek) viele philosophische Begriffe eine neue Deutung bekamen. So wurde aus dem Subjekt, dem – bis dahin – Unterworfenen, nunmehr der Akteur, das Tragende, der Impulsgeber. Dieser Gedanke von Subjekthaftigkeit wurde mit dem Konzept des Individuums verbunden, so dass nunmehr dieses Subjekt zum Gestalter seines eigenen Lebens wird. Diese Denkfigur war Teil eines Umschwenkens von einer Konzentration auf die externe Außenwelt (Ontologie) auf ein Denken vom Subjekt aus und sie ist aufs engste mit Kant verbunden.

Auch hierbei spielen die Künste und deren Reflexionen in der seit Mitte des 18. Jahrhunderts so genannten „Ästhetik“ eine wichtige Rolle. Denn in besonderer Weise repräsentierte der schöpferischen Künstler, das „Genie“, diese Subjekthaftigkeit des Einzelnen. Man kann gerade zu dieser Zeit der sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft die Diskurse über Kunst, das Schöne, das richtige Verhalten („Geschmack“), die Gesellschaft und den Staat kaum voneinander trennen. Wenn Ewers (1978) über „schöne Individualität“ schreibt und dies im Untertitel mit der „Genesis des bürgerlichen Kunstideals“ präzisiert, wenn er dann in seinem Buch das Verständnis von „Schönheit“ in Verbindung mit Freiheit am Beispiel etwa von Schiller und Hegel diskutiert (und dabei natürlich stets Kant die Diskussionsfolie im

Hintergrund darstellt), dann belegt dies die These von Eagleton (1994, 3): Es geht letztlich um das Thema der Konstitution des bürgerlichen Subjekts, das in den Ästhetikdiskursen spätestens seit dem 18. Jahrhundert eine zentrale Rolle spielt.

Bekanntlich wird diese Diskussion in Deutschland unter dem Begriff der „Bildung des Subjekts“ geführt, und es ist kein Zufall, dass zwei der entscheidenden Bildungstheoretiker, nämlich Schiller und Wilhelm von Humboldt, in engstem Kontakt zueinander stehen. So gestattet eine der wichtigsten Schriften dieser Zeit, nämlich die „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ (Schiller) gleich mehrere Lesarten: Man kann sie nämlich als ästhetischen, politischen, anthropologischen oder kulturkritischen Text mit starken visionären Akzenten lesen (vgl. Rittelmeyer 2005). Diese enge Verbindung von Pädagogik und Ästhetik spielte dann bei Herbart in seinem ersten großen Werk eine wichtige Rolle, in dem er das programmatische Ziel der Pädagogik in der ästhetischen Darstellung der Welt sah.

Doch rückte dieser Gedanke in der Folgezeit (bis heute!) Immer wieder in den Hintergrund, so dass es regelmäßig zu „Neuentdeckungen“ der Ganzheitlichkeit als wichtigem Bildungsziel und des Ästhetischen als pädagogisch relevantem Feld kam: in der Reformpädagogik, in der ersten Kulturpädagogik in der Weimarer Zeit bis zu dem pädagogischen Denken der Nachkriegszeit (Rumpf, Mollenhauer und andere). Als Beispiel:

„Das ästhetische Moment liegt im Pädagogischen schlechthin, weil es die Erweckung brachliegender Kräfte zugleich als ethisches Gebot auffasst. Damit wird der Begriff einer pädagogischen Ästhetik ebenso valide, wie der einer pädagogischen Ethik bereits gebräuchlich ist. Es bedarf vor allem eines Verständnisses von Erziehung, das die zielstrebigen Kräfte der Entwicklung mit den gesellschaftlichen Eingriffen in Zusammenhänge rückt.“ (Gamm 1991, 13 f.)

Auch in diesem Zitat wird deutlich, dass in der Geschichte der Bildungstheorien und speziell bei der jeweiligen Wiederentdeckung des Ästhetischen eine Mängelanalyse der Moderne eine, vermutlich die zentrale Rolle spielt.

Dies ist auch bei Schiller nachzuweisen, der seine „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ mit einer Klage über die Kultur seiner Zeit beginnt, in der sich bereits viele der Topoi finden, die seither in der Kulturkritik permanent aufgelistet werden, in unserer Terminologie: Entzweiung, Entfremdung, Verlust der Sinnlichkeit, Fantasie und Ganzheitlichkeit (vgl. Bollenbeck 2007). Man kann also durchaus feststellen: Positiv ging es um die Herstellung von Ganzheitlichkeit, wobei diese Forderung insofern Sinn machte und macht vor dem Hintergrund einer Mängelanalyse der Gesellschaft, weil diese so organisiert ist, dass sie die volle und harmonische Entwicklung des Menschen geradezu verhindert.

Ästhetische Bildung ist also stets mit gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden, wobei man – so lässt sich aus den bislang vorliegenden zwei Bänden einer historischen Darstellung der ästhetischen Bildung folgern (Klepacki/Zirfas 2011, Zirfas u.a. 2009) – für die Gewinnung einer Ganzheitlichkeit argumentierte und dabei – so wie es Oelmüller (1981) in

seiner Typologie beschrieben hat – die Erfahrungshorizonte Polis, Kosmos, jüdisch-christlicher Schöpfer- und Erlösergott sowie später die Erfahrungshorizonte bürgerliche Gesellschaft und Gegenwart bei der Erfassung des gesellschaftlichen Rahmens zu berücksichtigen hat. Die hier angesprochene Kulturkritik ist eine Erscheinung der Moderne, sie ist sogar eine ständige Begleiterscheinung der Moderne, wobei insbesondere die Frage immer dringlicher wird, wie das Subjekt beschaffen sein muss, das diese Moderne leben kann (Fuchs 2012, 2014).

Auch der weitere Verlauf der Geschichte nach der „heroischen Zeit“ rund um 1800 zeigt eine enge Nähe zwischen Subjektvorstellungen, Gesellschaft und ästhetischer Praxis. So unterscheidet Reckwitz (2006) die folgenden Etappen:

- Vormoderne (18./19. Jahrhundert)
- organisierte Moderne (1920 bis 1970)
- Postmoderne (seit 1970)

Für jede dieser Perioden liefert er jeweils polarisierende Paare von Subjektformen:

moralisch-souveränes Subjekt – expressives Subjekt der Romantik

Angestelltensubjekt – Subjekt der Avantgarde

konsumorientiertes Kreativsubjekt – Subjekt der counter culture.

Das jeweilige ästhetisch formierte Gegenmodell zum Mainstreammodell von Subjektivität kann dabei durchaus – so die Studie von Klinger (1995) – als Protest, Kompensation oder Versöhnung in Bezug auf die jeweilige Gegenwart betrachtet werden. Denn man sollte stets berücksichtigen, dass eine Kritik an der Moderne stets sowohl von rechts als auch von links vorgenommen worden ist. Während die Kritische Theorie, hier etwa Marcuse (1967) oder Horkheimer/Adorno (1971) Repräsentanten einer Kulturkritik von links sind, gibt es einflussreiche Strömungen einer Kritik von rechts, die ebenfalls eng mit Künsten und Künstlern verbunden waren ein Teil der Vorgeschichte des Faschismus (Hein 1992; vgl. auch Fuchs 2014, vor allem Kapitel 12).

Für die aktuellen Diskussionen rund um Bildung sind die gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu berücksichtigen, die im Hinblick auf notwendige Transformationen bei der Konstitution von Subjektivität zu untersuchen sind. Dabei sind insbesondere Konzepte wie das der „Subjektivierung“ von Foucault zu nutzen, die die Dialektik der Macht (hier: das Subjekt mit dem Doppelcharakter als Akteur und Unterworfenem) berücksichtigen (Ricken/Rieger-Ladich 2004, Fuchs 2014). Insbesondere geht es um die Frage, welche Rolle ästhetische Praxen – und dann auch welche dieser Praxen in welchen Kontexten mit welchen Akteuren – hierbei spielen. Kurz: Eine pädagogische Ästhetik muss reflektieren, welchen Beitrag beides, die Künste und ästhetischen Praktiken (in ihren jeweiligen Kontexten und Vermittlungsformen) auf der einen

Seite und die jeweiligen Reflektionen auf der andern Seite im Hinblick auf Bildungsprozesse leisten können.

Dimensionen von Subjektivität

Bildung kann als Entwicklung und Kultivierung der Selbst- und Weltverhältnisse verstanden werden. Ein solches Konzept von Bildung lässt sich anthropologisch begründen, denn letztlich geht es darum, dass der Mensch wird, was er ist. Ich selbst arbeite (unter anderem) mit der Kulturphilosophie und Anthropologie von Ernst Cassirer (1990) und seiner Philosophie der symbolischen Formen, weil diese die Künste einordnet in ein Tableau von Selbst- und Weltverhältnissen, die die Gleichbedeutsamkeit der Künste mit den Wissenschaften, der Politik, der Wirtschaft etc. nachweist. Hilfreich ist zudem der capability-Ansatz von Nussbaum/Sen, der unterschiedliche Dimensionen des Menschseins unterscheidet, die auch für die Pädagogik eine hohe Relevanz haben. Die auch im Rahmen ästhetischer Praxis unverzichtbaren Dimensionen der Sinnlichkeit, des Spiels, des Genusses erhalten hierdurch eine sowohl pädagogische als auch ästhetische Relevanz.

Hilfreich sind weiterhin die Studien zu einer Philosophie der Individualität (etwa Gerhardt 2000, Sturma 1997 oder Hasted 1998). Insbesondere bieten die Dimensionen einer autonomen Persönlichkeit, wie sie von Gerhardt (1999) unterschieden und diskutiert werden, wichtige Aspekte, anhand derer diese die Relevanz einer ästhetischen Praxis überprüft werden kann (Selbsterkenntnis, Selbstbegriff, Selbstbild, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstgesetzgebung, Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung). Eine pädagogische Ästhetik hätte in diesem Zusammenhang die Aufgabe, die Relevanz von ästhetischer Praxis und Reflektion im Hinblick auf diese Dimensionen zu überprüfen.

3. Zur pädagogischen Relevanz von Ästhetik und ästhetischer Praxis – ein Überblick

In diesem Abschnitt geht es nicht darum, einen neuen Entwurf von Begriffsbestimmungen und Theorien vorzulegen, sondern es geht vielmehr darum, vorhandene Überlegungen im Hinblick auf unsere spezielle Fragestellung zu untersuchen. Allerdings müssen dazu einige Diskurse in Erinnerung gerufen werden.

Zunächst einmal geht es um die in der Überschrift vollzogene Trennung von Ästhetik und ästhetischer Praxis. Der Begriff der ästhetischen Praxis ist absichtlich so gewählt, weil er ein weites Spektrum von Praktiken erfassen soll.

Zunächst einmal: Es geht in der Tat um Praktiken. Damit wird eine Anschlussfähigkeit an den aktuell wieder relevant gewordener Diskurs hergestellt, der das gegenständliche und

kommunikative Handeln der Menschen in den Mittelpunkt stellt (practical turn; vergleiche Schmidt 2012; Reckwitz 2006).

Es geht dabei zum einen um die traditionellen Künste. Doch ist dieser Bereich zu eng, denn er entspricht nicht den Entwicklungen im Kunstfeld, bei denen es spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch darum gegangen ist, herkömmliche Verständnisweisen von Kunst zu überwinden. Gerade die Gegenwartskunst sprengt solche Verständnisweisen von Kunst, die sogar noch in der Klassischen Moderne (im Bereich der bildenden Kunst) anwendbar waren (Überschreiten von Gattungsgrenzen, Interdisziplinarität, Hybridität, Zerstörung des Werkbegriffs etc.; vergleiche Rebenisch 2014). Es sind zudem die angewandten Künste zu berücksichtigen, da ihre Allgegenwart im Design, in der Mode und in den Medien das Grundmaterial für die ästhetische Sozialisation aller Menschen darstellt. Dazu kommen die nicht-professionellen ästhetischen Praxen in Angeboten der Kulturarbeit, aber auch die selbstorganisierten und individuellen ästhetischen Praxen (zum Beispiel Musizieren oder Lesen, Tanzen etc.). Was im Einzelnen hierzu gezählt werden muss, ist durchaus eine Streitfrage und stark vom kulturellen und geographischen Kontext abhängig. Zu erinnern ist hierbei an den Hinweis afrikanischer Kollegen bei der UNESCO Weltkonferenz zu arts education in Lissabon, dass nämlich Stelzenlaufen, Haareflechten oder Weben in vielen Ländern Afrikas verbreitete und anerkannte pädagogisch relevante ästhetische Praktiken seien.

Man sieht, dass selbst Begriffsbestimmungs- und Abgrenzungsversuche einen äußerst komplexen und komplizierten Diskursbereich darstellen. Diese Komplexität wird durch die Einbeziehung einer historischen Dimension noch größer. Ein Wesensmerkmal des Menschen, speziell des modernen Menschen ist ein Bedarf an Selbstreflexion (ein notwendiger Bestandteil eines heute angemessenen Bildungsbegriffs). Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch die Vielfalt ästhetischer Praktiken zum Gegenstand solcher Reflektionen geworden ist. Waren es zuerst philosophische, später dann auch theologische Reflexionen (man denke zudem an die Oelmüllerschen Erfahrungshorizonte Polis, Kosmos etc.; s.o.), so erweiterten sich die Möglichkeiten einer systematischen Reflektion mit der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems erheblich. Daher kann man heute neben den philosophischen Reflexionen (seit 1750 „Ästhetik“ genannt) soziologische, psychologische, ökonomische oder pädagogische Zugänge zu ästhetischen Praxen finden. Nicht zuletzt sind es die Künstler selbst, die ihre Arbeit reflektieren („Künstlerästhetik“).

Man muss daher von einem Konkurrenzverhältnis um das Deutungsrecht bei ästhetischen Fragen ausgehen. Dabei gilt für jeden disziplinären Zugang das, was seinerzeit Moritz Geiger (hier zitiert nach Trebeß 2006, S. V) für die philosophische Ästhetik formuliert hat:

„Wie eine Wetterfahne wird die Ästhetik von jedem philosophischen, kulturellen, wissenschaftstheoretischen Windstoß herumgeworfen, wird bald metaphysisch betrieben und bald empirisch, bald normativ und bald deskriptiv, bald vom Künstler aus und bald vom

Genießenden, sieht heute das Zentrum des Ästhetischen in der Kunst, für die das Naturschöne nur als Vorstufe zu deuten sei, und findet morgen im Kunstschönen nur ein Naturschönes aus zweiter Hand. Und wenn nicht alle methodischen Richtungen, die in der Geschichte der Ästhetik angetroffen werden, heute ihre Vertreter finden, so wissen wir nicht, ob nicht die philosophische Wende der Zeiten, in der wir stehen, längst verschüttete Methoden wieder ans Licht zieht und heute herrschende Richtungen der Vergessenheit anheim gibt.“

Jede Reflexionsform hat dabei unterschiedliche Entwicklungsmotoren (philosophische oder soziologische Theorien, Moden etc.). Nicht zuletzt sind es die realen Kunstpraxen, auf die sich die ästhetischen oder Kunsttheorien beziehen. So thematisieren Ästhetiker durchaus unterschiedliche Sparten, vor allem Literatur und bildende Kunst. Adorno war einer der wenigen Philosophen, die sich ausdrücklich auf Musik bezogen haben. Gelegentlich ist der Realitätsbereich noch enger, wenn sich Philosophen und Kunsttheoretiker auf nur wenige Künstler und gelegentlich sogar nur auf einen einzigen konzentrieren. Einige Paarungen: Greenberg/Pollock; Danto/Warhol; Deleuze/Bacon; Groys/Kabakov; Alliez/Matisse; Steinweg/Hirschhorn (Rebentisch 2014).

Es gibt sogar die These, dass es Ästhetik-Konzeptionen gibt, die auf jeden Bezug auf Künste verzichten. Kant wird oft in diesem Zusammenhang genannt. Jedenfalls ist die Beziehung zwischen Philosophie und Kunstpraxis spannungsvoll. Zum einen, so Eagleton, braucht man ästhetische Theorien, um überhaupt zu wissen, worüber man spricht. Man braucht Begriffe, Kategorien, Theorien, Systematiken, Kriterien, wie in jedem anderen Handlungsfeld. Und wie in jedem anderen Handlungsfeld ergeben sich diese nicht von selbst unmittelbar aus der Praxis. Allerdings gibt es auch deshalb die These von der Entmündigung der Kunst und der Künstler (Danto 1993).

Interessant ist auch der Hinweis von Knut Ebeling (in Sachs/Sander 2009,164 ff.), dass man ästhetische Theorien von Ästhetiken unterscheiden müsse. Zu Letzteren zählt er die Entwürfe von Heidegger, Gadamer und als letzten den Entwurf von Adorno. Es sind profunde systematische Ansätze im Rahmen von philosophischen, meist professoralen Gesamtkonzeptionen. Dagegen firmieren ästhetische Theorien (Benjamin, Nietzsche und andere) bewusst gerade nicht unter dem Dach einer „Ästhetik“. Sie sind beweglicher, konkreter auf Werke und Prozesse bezogen, allerdings auch risikoreicher, weil man damit durchaus seine akademische Karriere riskiert (Beispiel W. Benjamin).

Angesichts dieses Dschungels an Ansätzen, Konkurrenzen und Themen kann man entweder eine strukturierte Collage einzelner Denkipulse anbieten, man kann kapitulieren oder eine willkürliche und dann auch normative Auswahl treffen und zur Diskussion stellen. Im Folgenden soll der letzte Weg eingeschlagen werden.

Eine erste Strukturierung des Diskursfeldes kann sich an dem einfachen Strukturmodell orientieren, das das Subjekt, seine ästhetische Praxis und den ästhetischen Gegenstand unterscheidet.

Subjekt

Im Hinblick auf das pädagogische Anliegen dieses Textes dürfte der Zugang über das Subjekt unstrittig sein: Was geschieht in dem (produzierenden oder rezipierenden) Subjekt in einer ästhetischen Praxis? Welches sind seine Motive und welches die Wirkungen?

Die Konzentration auf das Subjekt entspricht insofern dem historischen Verlauf, als mit Kant genau dieses Subjekt in den Mittelpunkt gestellt wurde. Es geht um Geschmacksurteile, ihre Tragweite und ihren Geltungsbereich, ihr Zustandekommen und ihre innere Logik. Das Subjekt steht im Mittelpunkt der Ästhetikdiskurse der letzten Jahrzehnte. Rüdiger Bubner gilt als derjenige, der den zentralen Begriff einer subjektbezogenen Zugangsweise gestärkt hat: Ästhetische Erfahrung. Allerdings wurde damit die Debatte nicht beendet. Denn zum einen gibt es kein gemeinsames Verständnis dieses Begriffs, zudem gibt es bis in die Gegenwart Versuche, den Komplementärbegriff zur ästhetischen Erfahrung, nämlich den Begriff des Werkes, zu retten.

Objekt

Zwar gibt es im Kunstbereich – wie oben erwähnt – starke Tendenzen, den Werkbegriff infrage zu stellen oder sogar zu zerstören (Installationen, Happenings, Inszenierungen bis zu sich selbst zerstörenden Werken wie etwa den Arbeiten von Tinguely). Doch werden gute Gründe dafür angegeben, auf den Begriff nicht zu verzichten, ihn allerdings über ein früheres essentialistisches Verständnis von Kunst hinaus auszudehnen. Man spricht sogar wieder von einer „Ontologie der Kunst“ (Schmücker in Sachs/Sander 2009, 23 ff.; so auch die Philosophie der bildenden Kunst von H. H. Holz 1996/1997/1998; vgl. insgesamt die drei Bände Oelmüller 1981/1982/83).

Pädagogisch relevant ist jedenfalls die Frage danach, an welchen Gegenständen ästhetische Erfahrungen gemacht werden können.

Tätigkeit

Das mittlere Glied der einfachen Strukturmomente, die ästhetische Tätigkeit (Schmidt 1997 spricht von „ästhetischem Verhalten“; Kleimann 2002 thematisiert als Teilbereich der ästhetischen Tätigkeit ästhetische Kommunikation), ist natürlich gerade unter einer praxistheoretischen Perspektive relevant.

Nicht zuletzt muss die gesellschaftliche, kulturelle und dann auch institutionelle Rahmung beachtet werden. Insbesondere ist die letztere pädagogisch bedeutsam, da etwa im berühmten „didaktischen Dreieck“ Lehrer – Schüler – Stoff der institutionelle Kontext Schule ausgeblendet wird. Dies ist aber nicht zulässig, da die Art der Erfahrungen, die wir machen, nicht unabhängig von den Kontexten ist, in denen wir uns jeweils befinden.

Auch im Bereich der Künste wird die institutionelle Rahmung diskutiert. So hat sich in den letzten Jahren eine deutliche Institutionenkritik herauskristallisiert, die die Orte der Kunstbegegnung (Galerien, Kunstvereine, Museen) im Hinblick auf ihre oft nicht unmittelbar wahrnehmbare Einflussnahme untersucht. Auch hierbei gibt es Anschlussmöglichkeiten für einen pädagogischen Umgang mit Kunst (siehe Kapitel 7).

4. Ästhetische Erfahrung

Ästhetische Erfahrung basiert auf ästhetischer Wahrnehmung, die reflexiv verarbeitet wird. Basis dieses Prozesses ist also eine zweifache Fähigkeit: die Fähigkeit zur Wahrnehmung und die Fähigkeit zur Reflektion. Bei dem Prozess der Wahrnehmung, der sinnlichen Erkenntnis ist man bereits bei dem Begriff der Aisthesis, der am Beginn der Ästhetik als eigenständiger philosophischer Disziplin gestanden hat. Baumgarten, ein mittelbarer Schüler von Leibniz und ein unmittelbarer Schüler von Christian Wolff, verfolgte in seinem Lebenswerk ein doppeltes Ziel: eine (begrenzte) Rehabilitation der sinnlichen Erkenntnis gegenüber dem dominanten Rationalismus seiner Zeit und die Begründung eines einheitlichen Kunstbegriffes, der alle Künste erfasst.

Bei dem Verständnis der letztgenannten Aufgabe hilft ein Blick in die Geschichte der künstlerischen Ausdrucksformen. Dabei kann man feststellen, dass im Hinblick auf den Status des Dichters bzw. des Malers und Bildhauers erhebliche Unterschiede bestanden (von Theater oder Tanz als eigenständigen Kunstformen war noch lange keine Rede, Musik wiederum gehörte als Teil der Mathematik ohnehin schon zu den sieben freien Künste).

Maler und Bildhauer galten lange Zeit als bloße Handwerker und sie mussten sich den Status als autonome Künstler erst mühsam erkämpfen. Erst im 19. Jahrhundert, mit dem Ende des Hofkünstlers (Warnke 1996) konnte der Ausstellungskünstler (Bätschmann 1997) sich zwar von dem Diktat der Auftraggeber befreien (siehe hierzu die klassische Studie von Baxandall 1987 zur Renaissance), allerdings wurde er zugleich den undurchsichtigen Mächten des Marktes ausgeliefert. Man kämpfte Jahrhunderte um denselben Status wie Dichter, die dafür allerdings auch prominente Gegner hatten. Platons Dichterfeindschaft ist ein frühes Beispiel.

In der Renaissance gab es erste Versuche einer gemeinsamen Betrachtung der Künste, doch erst im 18. Jahrhundert wurden solche Versuche verbreitet ernst genommen, alle Künste unter einem Prinzip (dem der Darstellung und Mimesis) zu vereinigen. Gerade dem Maler und dem Bildhauer – untereinander ebenfalls uneins über ihre jeweilige Wertigkeit und ihr Verhältnis zueinander – hängt seit der griechischen Antike und ihrer Verachtung der Handarbeit etwas Minderwertiges an. Insgesamt war das, was später als Stärke der künstlerischen Praxis galt und gilt, ihr Bezug auf die Sinne, die Leiblichkeit, den Menschen

verdächtig, denn man sah in den Sinnen und der Sinnlichkeit vor allem das Tierische, Triebhafte und Naturhafte des Menschen.

Dies hängt eng mit der zu Beginn der Neuzeit entstehenden Debatte über Kriegslust und Friedfertigkeit zusammen, bei der man gerade in der Domestizierung der Triebe, der Leidenschaften und der Sinnlichkeit den Schlüssel für eine friedliche Welt sah (König 1992). Erst allmählich entstand der Gedanke, so wie ihn Schiller als vielleicht wichtigstem Repräsentanten dieser Richtung formulierte: dass nämlich die Künste und das Schöne den Menschen kultivierten und ihm erneut zu seiner verloren gegangenen Ganzheitlichkeit verhelfen können. Das Ziel ist dabei, so wie Humboldt es formulierte, die Persönlichkeit zu einer harmonischen Vollkommenheit über eine Förderung aller Kräfte und Vermögen zu entwickeln.

Dieser Gedanke hat allerdings eine gesellschaftliche und geistige Vorgeschichte, die die enge Verbindung zwischen den ästhetischen, pädagogischen, politischen und schließlich auch theologischen Debatten dieser Zeit aufzeigt (Gleissner 1988). In politischer Hinsicht ist es die starre hierarchische Struktur des feudalen Ständestaates, die der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft entgegensteht. Diese (neue) Gesellschaft, mit der sehr viele Hoffnungen verbunden waren (Freiheit, Liebesehe, entfaltete Subjektivität etc.), brauchte starke Subjekte, die sie tragen können. Allerdings wehrte sich das ancien régime verständlicherweise gegen eine Wachablösung und hatte dabei durchaus die Machtmittel, unliebsame Kritiker zu beseitigen. Man war also entsprechend vorsichtig, zumal nach dem Terreur von Robbespierre die Bedenken ursprünglicher Anhänger der Französischen Revolution wuchsen, ob dies der richtige Weg einer Gesellschaftsveränderung sei.

In theologischer Hinsicht musste man sich mit der These von der Erbsünde des Menschen auseinandersetzen. Der Augustinermönch Luther hat in dieser Frage die ursprünglichen Ansichten seines Ordensvaters noch verschärft. Erbsünde heißt dabei unter anderem, dass der einzelne Mensch Vollkommenheit niemals erreichen kann: Es sind dabei vor allem die Leidenschaften und Sinne, die dies verhindern. Vollkommenheit bleibt einzig und allein Gott vorbehalten. Eine Proklamation von möglicher Ganzheitlichkeit und Vollkommenheit des Menschen, so wie sie in den späteren Bildungstheorien formuliert wurde, legt sich damit automatisch mit einer zweiten entscheidenden Macht an: mit der Kirche. Immerhin gewinnt – quasi als Komplement zu der Frage, wie Gott das Böse in der Welt überhaupt zulassen kann (Theodizee; Leibniz: Wir leben in der besten aller Welten!) – die Frage nach dem Menschen eine neue Relevanz: Das 18. Jahrhundert ist das Jahrhundert der Anthropologie. Wenn Kant später formuliert, dass die Fragen danach, wie man leben solle, was man wissen könne und was man hoffen dürfe, in der Frage kulminiere: Was ist der Mensch?, dann steht er in einer beachtlichen Tradition des Aufschwungs der Anthropologie im 17. und 18. Jahrhundert (Dilthey 1957).

In der „ästhetischen Humanitätsidee“ (Gleißner 1988), so wie sie von Lessing, Herder, Mendelssohn, Garve und anderen ausformuliert ist und in der die Vollkommenheit des Menschen gerade auch unter Einbeziehung seiner sinnlichen Seite für möglich gehalten wird, wie sie zudem durch pädagogische Einwirkungen erreicht werden kann, kulminiert dieses Denken.

Dies ist bei der durch Kant erfolgten strikten Trennung von Moral, Erkennen und Schönheit zu beachten, eine Trennung, die die Zerrissenheit des Menschen, die von seinen Vorgängern beklagt wird, geradezu zementiert und die für seine Nachfolger bis heute eine starke Herausforderung für das Denken darstellt.

Aus diesem Konglomerat geistiger und realer Einflüsse ist dann auch der spezifische deutsche Sonderweg zu erklären: Freiheit nämlich als bloß geistige Freiheit zu verstehen, was letztlich ein wichtiger Grund für die „Verspätung der deutschen Nation“ war (so Plessner 1974).

Es ist zudem immer wieder die Realgeschichte der Kunstpraxen zu berücksichtigen. Theaterleute gelten bis tief ins 19. Jahrhundert als unsittliche Personen, Theater selbst war eher eine Jahrmarktsattraktion. Musik hatte lediglich eine unterhaltende Begleitfunktion beim Essen, Malerei hatte Gott oder den Fürsten und dessen Macht zu huldigen. Es ist auf alle Fälle der Fehler zu vermeiden, den Begriff einer autonomen Kunst, das Verständnis des Künstlers als einem Genie, die Kunst mit ihrer quasi religiösen Aura auf frühere Zeiten zu übertragen. Dass dieser Prozess einer Autonomisierung und Auratisierung der Kunst im 19. Jahrhundert in Gang kam, hat sehr viel mehr mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu tun, mit Fragen einer ideologischen Absicherung von Macht, Einfluss und Hegemonie, als dass es immanente Gründe dafür gegeben hätte.

Auch in der Pädagogik tat man sich schwer mit der sinnlichen Seite. Der Sensualismus, der stark in England vertreten war (Locke), war eng mit der bürgerlichen Revolution in England verbunden. Der Kampf gegen diese philosophische Richtung war daher bis zu Dilthey rund um 1900 immer auch politisch überlagert (vergleiche Fuchs 2013). Doch hat bereits Comenius zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges sinnliche Anschaulichkeit zur Grundlage seiner Pädagogik gemacht. Man hat jedoch in der Geschichte der Pädagogik diesen Gedanken immer wieder zurückgedrängt, so dass er immer wieder neu erfunden werden musste: von den Philanthropen am Ende des 18. Jahrhunderts (Fuchs 1984), von Pestalozzi, von den Vertretern einer erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik im späten 19. Jahrhundert, von verschiedenen Ansätzen der Reformpädagogik bis zu dem Kampf von Horst Rumpf oder Mollenhauer für eine Wiedergewinnung der Sinnlichkeit.

Die Wende zum Subjekt – und damit die Annäherung an das heutige Verständnis von ästhetischer Erfahrung – findet in der Kritik der Urteilskraft (1790) von Kant den ersten und bis heute unverzichtbaren Begründer. Lange hielt Kant ästhetische Urteile nicht (in seinem transzendentalen Sinne) für begründungsfähig. Schließlich sah er ein, dass er die beiden von ihm systematisch begründeten Weltzugangsweisen des Erkennens und des moralischen Handelns (Determinismus in der Natur und Freiheit des menschlichen Handelns) vermitteln musste. Verankert wurden ästhetische Urteile in dem subjektiven Empfinden von Lust und Unlust, wobei dieses zwar immer noch jeweils individuell war, doch insofern Allgemeingültigkeit beanspruchen konnte, als sie Ausfluss eines in jedem Menschen als Mensch stattfindenden Prozesses war. Allerdings konnte man anders als in den beiden andern Feldern eine Zustimmung nicht logisch erzwingen, sondern man verstand das ästhetische Urteil als Angebot und als Bitte um Zustimmung. Dass eine solche gewährt werden könnte, fand eine Grundlage im *sensus communis aestheticus*, dem ästhetischen Gemein Sinn (Geschmack).

Bei Kant spielt dabei die Sinnlichkeit eine untergeordnete Rolle. Er ist jedoch (quasi als Nachfolger von Karl Philipp Moritz, der als Begründer dieser Idee gilt) der wichtigste Theoretiker der Autonomie. Dies wurde er durch Anwendung seiner Kategorien auf den ästhetischen Prozess (Analytik des Schönen im ersten Teil, erster Abschnitt, erstes Buch der Kritik der Urteilskraft):

- Schön ist, was ohne Interesse gefällt.
- Schön ist, was ohne Begriff allgemein gefällt.
- Schönheit ist Zweckmäßigkeit ohne Zweck.
- Schön ist, was ohne Begriff als Gegenstand eines notwendigen Wohlgefallens erkannt wird.

Interessant ist auch die These, wie es zu der Empfindung von Lust kommen kann: Es ist die Freude darüber, dass auch in diesem Fall des Ästhetischen der Erkenntnisapparat mit seinem freien Spiel der Vermögen offensichtlich auf die Dinge und Prozesse der Außenwelt passt. Es ist also das Gefühl der Freiheit, der Freude über eine Art Herrschaft über die Natur. Dieser Gedanke findet sich in vielen aktuellen Ansätzen der Ästhetik wieder:

„Ästhetische Erfahrungen vermitteln kein Wissen über die Welt, sie sind nicht der Inbegriff von Welterschließung noch die blanke Negation hermeneutischer Erschließungsmöglichkeiten von der Welt, aber sie halten unsere sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten und intellektuellen Deutungs- und Verstehenskompetenzen offen für die Erfahrbarkeit der Welt. Diese Funktion können ästhetische Erfahrungen erfüllen, insofern ihre aus dem interaktiven Zusammenspiel imaginativer Vorstellungen und semantischer Aneignungsversuchen gespeiste Unverfügbarkeit zu keinem der beiden Pole hin aufgelöst wird.“ (Schmidt 1997, 369)

Den Gedanken der Lust vertieft Martin Seel:

„Die ästhetische Lust ist eine Lust des endlichen Daseins am endlichen Dasein. In dieser Endlichkeit aber entdeckt die ästhetische Anschauung die Gelegenheit einer

Vergegenwärtigung unendlicher Möglichkeiten, die in der theoretischen und praktischen Verfügung nicht erfahren werden können.“ (Seel 2000, 220).

Ästhetische Erfahrung ist also Erfahrung über Erfahrung, ist damit also Teil der Selbstreflexion des Menschen.

Mit Pädagogik hat dies insofern zu tun, als es genau diese Fähigkeit ist, die entwickelt und kultiviert werden muss. Es handelt sich um die Kultivierung von Selbst- und Weltverhältnissen, wobei der Körper auch physiologisch messbar auf einen ästhetischen Gegenstand reagiert. Allerdings wird darüber gestritten, ob ästhetische Erfahrung ein Teilbereich einer allgemeinen Erfahrung ist oder ob sie als Modellfall für eine elaborierte Erfahrungsweise gelten kann. Strittig ist zudem, an welchen Gegenständen solche Erfahrungen gemacht werden können. Pädagogisch ist es jedenfalls unstrittig, dass zur Entwicklung einer ästhetischen Bildung gehört, eine Vielzahl von ästhetischen Erfahrungen zu ermöglichen. Dies kann in einer unmittelbaren Konfrontation mit ästhetischen Gegenständen geschehen. Wichtig ist aber auch die Untersuchung von ästhetischen Erfahrungsprozessen im Alltag (informelles ästhetisches Lernen, ästhetische Sozialisation). Hierbei geht es um die Aneignung von Wahrnehmungs- und Urteilsweisen. Pädagogisch relevant sind hierbei die Forschungen zur historischen Genese der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit. Gerade in der Renaissance haben italienische Maler – etwa mit der Erfindung der Perspektive – eine neue Art des Sehens gelehrt. Es ist zudem kein Zufall, dass Bourdieu sein Konzept des Habitus (als strukturierte und strukturierende Form der Wahrnehmung und des Urteilens) von dem Kunsthistoriker Panofsky übernommen hat. Bis heute wird daher als ein pädagogisch relevanter Aspekt eines Umgangs mit den Künsten das Ziel des Sehens Lernens formuliert.

Eine große Gemeinsamkeit zwischen der ästhetischen Praxis und der Pädagogik findet sich auch – wie mehrfach angesprochen – in einer gemeinsamen anthropologischen Fundierung. Helmut Plessner hat hierzu wichtige Arbeiten über die Anthropologie der Sinne und der Künste geliefert. Auch das jüngst wieder entflammte Interesse an einer evolutionären Ästhetik (Welsch 2012, Menninghaus 2011) liefert gute Argumente für diesen Ansatz.

Auf das Subjekt ist später noch einmal zurückzukommen, wenn es um subjektive Reaktionen auf ästhetische Angebote geht: Was macht die ästhetische Erfahrung eines (ästhetischen?) Gegenstandes mit dem Subjekt? Hier nur einige Hinweise und Stichworte:

Kontingenzerfahrung

In einer handlungsentlasteten Praxis erlebt man die Widerlegung einer – oft nur behaupteten – Alternativlosigkeit, indem man Möglichkeitswelten schaffen kann: Es kann alles auch ganz

anders sein. Dies ist durchaus ein wichtiges Element individueller Freiheit. Hierbei wird die Grenze zur Ethik überschritten, denn es geht um das Selbsterleben als autonomes Subjekt

Bedürfnisartikulation

Dies ist eine These von Koppe (1983), der gerade in der handlungsentlasteten ästhetischen Praxis eine Befreiung von (erzwungenen) Einengungen in der Bedürfnisartikulation sieht. Hieran ließe sich zwanglos der Gedanke einer emanzipatorischen Pädagogik anschließen: Eine derart entstandene Lust auf ein entlastetes Leben könnte zum Widerstand gegen Unterdrückungsformen der etablierten Subjektkonstitution führen.

Zu einer pädagogischen Ästhetik gehört zudem die Diskussion der Frage, inwieweit Wirkungen und Funktionen, die dem Ästhetischen oder Künstlerischen zugesprochen werden, in einer ästhetischen Praxis auf das Subjekt übertragen werden. Letztlich unterstellen solche Wirkungs- und Funktionsbehauptungen implizit eine derartige pädagogische Wirksamkeit, da nur über das handelnde Subjekt die Künste oder das Ästhetische insgesamt wirksam werden können.

5. Der ästhetische Gegenstand

Die „kopernikanische Kehre“ von Kant bestand wie gesehen darin, den Blick auf das Geschehen im Subjekt zu richten. Die Außenwelt wird dabei zu einem grundsätzlich nicht erkennbaren „Ding an sich“. Das Subjekt konstruiert seine Bilder von dieser Welt, seine „Wirklichkeiten“ nach Maßgabe seiner Erkenntnisvermögen. Die Einbildungskraft spielt dabei eine immer größere Rolle, weil sie dasjenige Vermögen ist, mit dem sich der Mensch nicht vorhandene Gegebenheiten vorstellen kann.

All dies gilt in besonderer Weise auch für den Bereich des Ästhetischen: ästhetische Urteile, Geschmacksurteile sagen gerade (bei Kant) nichts über die Gestaltqualität des Gegenstandes aus, sondern sie sind Urteile über das Harmonieren der Erkenntnisvermögen, das zu Empfindungen von Lust oder Unlust führt. Kant bricht also mit einer bis dahin für selbstverständlich gehaltenen Tradition, dass es nämlich um die Werke geht, die in diesem Prozess relevant sind. Seither tobt (bis heute) der Streit darüber, ob es überhaupt Kunstwerke gibt, was diese ausmacht, ob in ihnen das „Wesen der Kunst“ erkennbar ist. Bereits Kant traf die Unterscheidung zwischen dem Kunstschönen und dem Naturschönen. Für Letzteres reservierte er den Begriff des „Erhabenen“.

Spätestens mit der Kunstentwicklung seit Duchamps mit seinen Ready Mades oder den Brilloboxen von Warhol tut sich die Kunsttheorie schwer mit der Bestimmung dessen, was ein Werk eigentlich ist. Happenings, Installationen, Musikwerke wie das Stück 4:33 von John

Cage (was heißt, 4:33 Minuten Stille) entziehen sich den klassischen Kategorien einer Werkästhetik.

Begonnen hat dieser Prozess der Infragestellung des Werkes allerdings schon erheblich früher. War die Herstellung eines Bildes in der Renaissance bis ins kleinste (Materialien, Format, Malweise, zu verwendende Farben, beteiligte Hilfskräften usw.) vertraglich geklärt (Baxandall 1973), so gelang in dem Prozess der Autonomiebewegung der Künste nach und nach eine Lösung von diesen Vorgaben (bei gleichzeitig wachsender Unsicherheit bei der ökonomischen Lage). Doch war immer noch „Schönheit“ (als Darstellung von Gegebenem, innere Vollkommenheit, Harmonie etc.) eine zentrale Kategorie.

Im 19. Jahrhundert gab es allerdings auch hierbei einen Wechsel: Es entstand eine Ästhetik des Hässlichen (Rosenkranz 2007, siehe auch Eco 2010). Man stellte Arbeiter in ihren unmenschlichen Arbeitssituationen dar (Courbet), man löste sich schließlich vollständig von der Aufgabe der Darstellung von Realität. Allerdings gab es auch in dieser Hinsicht Vorläufer. Denn „Mimesis“ war für die einen durchaus Darstellung eines real Gegebenen, doch schon bei Aristoteles ging es um die Darstellung nicht des Realen, sondern des Möglichen. Für Platon waren es zuvor abstrakte Ideen, die zur Darstellung kommen sollten.

Dieses Verhältnis von Darstellung (also dem Werk) zu dem Dargestellten (Idee, Realität, Gottes Größe, kosmische Ordnung, weltliche Macht etc.) ist ein semiotisches Verhältnis zwischen Zeichen und Bezeichnetem. Hierbei ist es hilfreich, sich entsprechende Entwicklungen in anderen Symbolsystemen, etwa in der Sprache, anzuschauen. Rund um 1800 geschieht nämlich – nach einem entsprechenden Vorlauf – Entscheidendes: eine Lösung der bis dahin eineindeutigen Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem (ein Ding – ein Zeichen und umgekehrt). Denn wenn es eine solche enge Beziehung gibt, ist die Zeichen- oder Symbolebene bloß eine Verdoppelung des Dargestellten und somit auch an die Gesetzmäßigkeiten des Dargestellten gebunden. Macht man diese Beziehung jedoch flexibler, gewinnt also die Binnenlogik der Darstellungsebene ein eigenes Gewicht, werden völlig andere und neue Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten denkbar. Genau dies geschah im Bereich formaler Sprachen, nämlich in der Mathematik, was zu einer Explosion des mathematischen Wissens im 19. Jahrhundert führte (reine Mathematik). Es ist also kein Zufall, dass rund um die französische Enzyklopädie (d'Alembert war Mathematiker) mit Condorcet und Condillac ein Interesse an einer Theorie der Sprache entstand, eine Tradition, die Herder und Humboldt in Deutschland fortsetzten und die erheblichen Einfluss auf die neuhumanistische Bildungstheorie hatte.

„Autonomie“ bedeutet also in diesem Kontext: Befreiung der Gestaltungsebene von einer real existierenden Welt und dem Zwang einer eng an ihr orientierten Darstellung, sie ermöglichte somit einen Bezug auf (noch nicht existierende) Utopien. Wenn – nach Kant und Schiller – Kunst als Vorschein von Freiheit oder als „Freiheit in der Erscheinung“ gilt, so ist

dies erst durch die Auflösung einer zu engen Verbindung von Gestaltungsebene und Realität möglich.

Diese wachsende Eigengesetzlichkeit in der Gestaltung, die Beziehung der Gestaltungselemente untereinander (Syntax) ohne den Zwang zur Mimesis war und ist ein zentraler Entwicklungsmotor der Künste. Allerdings bietet genau dieser Prozess den Kunstfeinden Argumente für ihre ablehnende Haltung. Denn nunmehr lässt sich leicht von Kunst als Lüge, als bloßem Schein reden, der die Leute verwirrt, manipuliert, der ideologisch die Realität verschleiern, verbirgt oder verzerrt.

Bis in die Gegenwart gibt es Versuche zur Rettung des Werkbegriffs. Wenn etwa Luhmann die These vertritt, dass Kunst über Werke kommuniziert, dann führt der Verlust des Werkes zwangsläufig zum Verschwinden der Kunst. Für Arthur Danto waren die Brilloboxen von Warhol der Anlass, darüber nachzudenken, was Alltagsgegenstände zu Kunstwerken macht. Einige neuere Vorschläge gehen in die eher soziologische Richtung, dass Kunst das ist, was ein bestimmter Kreis von Experten (Händler, Kritiker, Kunstwissenschaftler, Künstler, Ausbildungsstätten, Sammler etc.) dafür hält. Es ist der Kunstbetrieb, der Kunst definiert. Offensichtlich besteht hier die Gefahr eines Zirkelschlusses. Denn der Kunstbetrieb wird wiederum erst durch die Werke konstituiert.

Eine andere These definiert Kunst als das, was ein (anerkannter) Künstler tut. Auch hier besteht der Verdacht eines Zirkelschlusses, da der Status von Künstlern von ihren Werken und deren Anerkennung abhängt. Jedenfalls muss man von einem komplexen wechselseitigen Konstituierungsgeflecht ausgehen.

Eine weitere Antwort auf die Frage „Was ist Kunst?“ besteht in der Umwandlung in die Frage: „Wann ist Kunst?“ Man kann diese Frage variieren, indem man fragt: Unter welchen Umständen erfasse ich etwas als einen ästhetisch zu betrachtenden Gegenstand? Oder: Unter welchen Umständen mache ich ästhetische Erfahrungen? (Siehe hierzu weiter unten: Kontexte). In jedem Fall wird damit die Fragerichtung wiederum auf das wahrnehmende Subjekt gerichtet, von dem es abhängt, in welchem Erfahrungsmodus (erkenntnisbezogen, moralisch, ästhetisch, religiös, technisch etc.; hier ließen sich die symbolischen Formen von Cassirer als „Weisen der Welterzeugung“ durchdeklinieren; siehe auch Goodman 1990.) man auf die Welt oder sich selbst zugeht. Immerhin gibt es eine gewisse Einigkeit darüber, dass ein Werk nicht isoliert dasteht, und man daher den historischen und kulturellen Kontext, die Weise seiner Herstellung, den Lebensweg des Künstlers etc. zu berücksichtigen hat: Kunst hat daher viele Voraussetzungen bei der Rezeption, sie ist erläuterungsbedürftig. Insbesondere ist davon auszugehen, dass ein Werk ein intentionaler Akt seines Schöpfers ist, was heißt, bei der Rezeption ist die (banal erscheinende) Frage zu stellen, welche Aussage mit dem Werk beabsichtigt ist. Auch dies verweist auf eine entsprechende

Einstellung des Rezipienten, der eine gewisse Ernsthaftigkeit und Professionalität bei der Herstellung unterstellen muss.

Ein weiteres Problem betrifft die Frage, was als ästhetischer Gegenstand überhaupt zu bezeichnen ist. Auch hier scheint eine Subjektbezogenheit angemessen, zumindest in pädagogischer Hinsicht weiterführend zu sein: Ein ästhetischer Gegenstand ist etwas, an dem man ästhetische Erfahrungen machen kann. Wenn es allerdings von dem willkürlich wählbaren Erfahrungsmodus des Rezipienten abhängt, ob ich solche Erfahrungen machen kann und will, dann muss man davon ausgehen, dass alles zu einem ästhetischen Gegenstand werden kann.

Es gibt in den verschiedenen Sparten etablierte Verfahren einer Kunstwerkanalyse. So liefert die Strukturelle Hermeneutik (im Anschluss an Oevermann) eine Anleitung, wie man von oberflächlichen Ersteindrücken eines Kunstwerkes (Größe, Form, Sujet etc.) schrittweise zu tief liegenden kunstgeschichtlichen und kunsttheoretisch informierten Analysen kommt (R. Heinze-Prause). Für das Theater hat etwa Patrice Parvis ein (semiotisch unterstütztes) Analyse-Schema für Aufführungen vorgeschlagen. Der Philosoph Max Bense hat wiederum in seiner Ästhetik informationstheoretische Ansätze zur Analyse von Werken angewandt.

6. Ästhetische Praxis

Ästhetische Praxis lässt sich in vielfacher Hinsicht ausdifferenzieren. So lassen sich Praxen nach Sparten unterscheiden. Man kann zudem Rezeption und Produktion unterscheiden. Eine Praxis eigener Art ist ästhetische Kommunikation, die sowohl über (im Sinne von „mittels“) Werke/n, als auch als Kommunikation über Werke, etwa über ihre Qualität, ihre mögliche Aussage und Bedeutung verstanden werden kann. Man kann Unterscheidungen nach Ort und Zeit der Produktion oder Rezeption treffen: Schule, Museum, Kunstverein, Freundeskreis. Man kann in biografischer Perspektive seine eigenen Auseinandersetzungen mit Kunst in verschiedenen Phasen seines Lebens betrachten.

Es liegt dabei auf der Hand, dass diese – unvollständige – Liste möglicher Praxisformen nicht trennscharf ist. Denn natürlich finden bei einer künstlerischen Produktion auch ästhetische Erlebnisse der Rezeption statt und es wird über Ideen, Verlauf oder Ergebnisse der künstlerischen Aktivitäten diskutiert.

Bei den genannten Praxen sind entschieden die Sinne involviert, so dass Hören, Sehen, Fühlen, Riechen, Schmecken zu berücksichtigen sind, die jeweils mit entsprechenden Gegenstandsqualitäten des Gegenstandes korrespondieren. Es lassen sich zudem die klassischen Kategorien der Aneignung und Vergegenständlichung anwenden.

Interessant in diesem Zusammenhang sind – quasi als jugendsoziologische Vorläufer des derzeitigen practical turns – die damaligen Shell-Jugendstudien unter der Leitung von Jürgen

Zinnecker. Dieser hat damals begonnen – neben Dieter Baacke und im Anschluss an die Birmingham Studien des CCCS – Jugendforschung als Jugendkulturforschung zu betreiben. So ist bereits in der Studie von 1981 (Jugendwerk 1981) von Tanzkursen als jugendkultureller Praxisform die Rede. Spätestens mit dem zweiten Band „Freizeit und Jugendkulturen“ der Studie von 1985 (Jugendwerk 1985) wird systematisch Tanzen, Sport und Musik untersucht und es wurde ein umfangreicher Katalog von 37 (!) biografisch-kulturellen Alltagstechniken (ebd., 233 ff.) entwickelt:

„Kulturelle Praxen des persönlichen Schreibens, Malens, Musikmachens sind in ein Gesamt kultureller Alltagstechniken eingebunden, die allesamt an den Zweck gebunden sind, die Befindlichkeiten der Person zu steuern.“ (ebd.).

Der Katalog umfasst ein breites Verständnis kultureller Praktiken, das zwar künstlerische Praktiken im engeren Sinne einschließt, aber weit über dieses hinausgeht.

7. Kontexte und Institutionen

Im Bereich der ästhetischen und kulturellen Bildung werden noch zu oft sowohl historische Traditionslinien von Konzepten und Begriffen als auch kontextuelle Rahmenbedingungen einer ästhetischen Praxis vernachlässigt. Dabei hat schon Schleiermacher die wichtige Erkenntnis formuliert, dass die Verhältnisse erziehen. Siegfried Bernfeld baute diesen Gedanken aus, indem er einen (fiktiven) konservativen Politiker feststellen ließ, dass man den Linken ruhig die Festlegung der Inhalte in der Schule überlassen könne: Hauptsache, man behält die Organisationsgewalt in der Hand.

Eine pädagogische Ästhetik hat es daher nicht nur mit Kunst, Ästhetik und Aisthesis auf einer abstrakten Ebene zu tun, also etwa mit der Frage, was *die* Musik aus *dem* Menschen mache, sondern sie muss sich mit konkreten Situationen befassen: was welche Musik an was für einem Ort mit einem bestimmten Menschen (der sich in einer konkreten Lebenssituation befindet, der aus einem bestimmten sozialen Milieu stammt, der über ein bestimmtes kulturelles Kapital verfügt usw.) macht.

Auf einer allgemeineren Ebene sind zumindest Orte und Institutionen der Vermittlungstätigkeit mit ihrer je eigenen Handlungslogik und ihren konkreten Zielgruppen in den Blick zu nehmen. Es geht also um Kindertagesstätten, es geht um die Schule, den Betrieb und die Hochschule, es geht um das Theater, das Opernhaus oder das Museum, es geht um die Jugendkunstschule, die Musikschule oder die Tanzwerkstatt, es geht um offene kulturpädagogische Angebote wie etwa Spielaktionen.

All dies kann man hier nicht im Einzelnen untersuchen, zumal es in diesem Bereich noch erhebliche Forschungslücken gibt. All diese Kontexte lassen sich unter der Rubrik

„pädagogische Inszenierungen“ einordnen, auch wenn gerade Künstler und Kultureinrichtungen in einem folgenreichen Selbstmissverständnis glauben, nicht als Pädagogen oder sogar überhaupt nicht pädagogisch zu wirken: Es handelt sich dann zwar doch um eine Pädagogik, aber – da nicht nur nicht reflektiert, sondern sogar bewusst pädagogisch unreflektiert – um eine schlechte Pädagogik.

Kontext Massenkultur

Daneben gibt es das weite Feld des (hochgradig ästhetisch geformten) Alltags, in dem informelles Lernen und ästhetische Sozialisation stattfinden. In dieses Feld gehört auch der Bereich der kommerziellen Massenkulturen, der angewandten Künste (Mode, Design und Medien). In allen Bereichen gibt es bereits klassisch zu nennende Auseinandersetzungen. Im Feld absichtsvoller ästhetischer Angebote gibt es die bereits genannte Spannung zwischen expliziter und impliziter Pädagogik in kulturpädagogischen bzw. Kultureinrichtungen. Zudem gibt es innerhalb der pädagogischen Einrichtungen den Unterschied zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten. Diese Debatten werden zurzeit durchaus intensiv geführt.

In früheren Zeiten waren Debatten rund um die Massenkultur, also dem zweiten oben genannten Bereich, heftiger, als sie heute sind. Horkheimer und Adorno (1971) sprachen von einer „Aufklärung als Massenbetrug“ und meinten damit die Kulturindustrie. Dabei waren sie von der weit fortgeschrittenen Durchkommerzialisierung aller Lebensbereiche in den Vereinigten Staaten, in denen sie auf der Flucht vor den Nazis Unterschlupf gefunden haben, hochgradig negativ berührt.

Eine größere Resonanz erhielt das Konzept einer „Warenästhetik“ von W. F. Haug (1971, inzwischen mehrfach überarbeitet) mit dem zentralen Begriff des (nicht eingehaltenen) Gebrauchswertversprechens ästhetisch gut gestalteter Waren. Auch das Projekt Ideologietheorie (PIT) desselben Arbeitszusammenhangs setzte sich – auf derselben marxistischen Grundlage – mit der ideologischen Wirkung ästhetisch-künstlerischer Produkte historisch und systematisch auseinander (etwa mit der Rolle des Films im Faschismus).

Neuerdings legt Armin Bernhard (2011) als Vertreter der Kritischen Pädagogik (im Anschluss an Heydorn und Gamm) als wichtige Aufgabe einer Pädagogischen Ästhetik fest, die deformierenden Wirkungen kommerzieller ästhetischer Alltagsprodukte zu untersuchen und Strategien zu entwickeln, die Widerstandsfähigkeit der Menschen diesen gegenüber zu steigern (im Sinne einer Ästhetik des Widerstandes, Peter Weiß).

Auf der anderen Seite gibt es prominente Pädagogen und Kulturwissenschaftler, die den Verdikt der Massenkultur nicht teilen, sondern die diese sogar als wichtigen Bereich der Selbstbildung (!) verstehen (so etwa Binas-Preisendörfer in Bockhorst u. a. 2012, 575 ff.).

Der Jugendforscher und Pädagoge Dieter Baacke in Westdeutschland war ein Vorläufer dieses Ansatzes und konnte dabei an die Studien des CCCS in Birmingham aus den 1960er Jahren anschließen. In diesen wurde festgestellt, dass auch bei kulturindustriell hergestellten Waren (Film, Musik) Möglichkeiten der Emanzipation nicht verloren gehen. Maase (2001, 30):

„Der historische Aufstieg der Massenkultur beruhte erstens darauf, dass sie ästhetische Erfahrung in vollem Sinne des Wortes zum Element des Alltags der einfachen Leute gemacht hat.“

Und Maase nennt: Erfahrung von Schönheit und Verausgabung, Erschrecken und Mitteilen, Erhabenheit und Ahnung eines anderen, die Möglichkeit, Abstand zu gewinnen zu Gegebenem. Damit konnte er gut an „Tonio Kröger“ von Thomas Mann anschließen, der von den „Wonnen der Gewöhnlichkeit“ sprach. Immerhin kommt Plumpe (1993, Bd.2, 304) in seiner zweibändigen Geschichte der Ästhetik im Anschluss an Nietzsche zu dem Schluss: Künste und Dichtungen wollen (und sollen?) vor allem unterhalten, in seinen Worten:

„Der Wirklichkeit ästhetischer Kommunikation in der Moderne wird die Funktionshypothese „Unterhaltung durch interessante Werke“ offenbar gerechter als jede programmfixierte Verengung auf Spezialitäten, mit denen man avancierte Geister, Humanisten oder Gesellschaftskritiker beeindrucken mag.“ (ebd.)

Sozialisation und informelles Lernen

Es ist gerade bei diesem Thema nicht zu vermeiden, auf der Basis der kultursoziologischen Theorie von Bourdieu (1987) die Frage zu stellen, wie stark die Bewertung der Massenkultur mit der Frage zusammenhängt, was als „legitime Kultur“ zu gelten hat. Die Frage der Distinktion durch Künste überlagert so die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Ästhetischen und dem Pädagogischen.

Mir scheint, dass es gerade im Hinblick auf die ästhetische Sozialisation noch einigen Forschungsbedarf gibt. So gibt es bereits in der ästhetischen Theorie sowohl die oben genannten Probleme eines identifizierbaren ästhetischen Gegenstands, da die Entwicklung der Künste die Selbstgewissheit darüber, was Kunst ist, gründlich zerstört hat. Nicht zuletzt ist die Differenz zur Massenkultur durch die Entstehung der Pop-Art verschwunden, zumal auch der Kunstbetrieb selbst mit seinen marktgängigen Strukturen und seinem Starkult kaum einen Unterschied zur populären Kultur aufweist. Die massenhafte Verbreitung dieser populären Kultur ist für die einen ein Skandal, andere schließen sich Walter Benjamin (1963) an, der damit eine Entauratisierung und Demokratisierung des Zugangs zur Kunst verbindet. Auch der Weg über den Begriff der Sozialisation führt kaum weiter. Eine Suche mit einer Suchmaschine führt zu Schumacher-Chilla (1995), was insofern ergiebig ist, als hier mit Bourdieu und Mead zwei wichtige Repräsentanten der Kultursoziologie und Identitätstheorie vorgestellt werden und später mit der Entwicklung eines Selbstbildes durch Fotografie –

einer „illegitimen Kunst“ nach Bourdieu – eines der Bestimmungsmerkmale des Selbst von Gerhardt (1999) aufgegriffen wird. Es geht um ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung angesichts einer Ästhetisierung der Lebenswelt, die letztlich zu einer An-Ästhetisierung führen kann.

Insgesamt kann auch die Arbeit von Schumacher-Chilla als Kritik an der heutigen Reduktion von Sinnlichkeit (S. 164) – speziell in unseren Bildungseinrichtungen - gelesen werden, also als Kritik an einer einseitigen kognitiven Ausrichtung der Bildung. Damit schließt sie – wie gesehen – an eine lange, aber auch ständig unterdrückte Traditionslinie der Pädagogik an.

Interessanterweise finden sich weder in der aktuellen Ausgabe noch in früheren Auflagen des Handbuchs der Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Ulich 1991/2002, Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008) keinerlei Hinweise auf die Begriffe ästhetische Sozialisation oder auf die Arbeit von Schumacher-Chilla. In der älteren Ausgabe wird Bourdieu bloß mit seiner Kritik an Bildungseinrichtungen, in der aktuellen Ausgabe im Hinblick auf seine Geschlechtertheorie rezipiert.

Ein weiterer Weg der Untersuchungen zur ästhetischen Sozialisation kann über die Entwicklung der Sinnlichkeit, die Entwicklung der Sinne führen. Hier wird man im Kontext der Historischen Anthropologie (rund um Christian Wulf) fündig (Wulf/Zirfas 2014, Wulf 1997). Man findet hier kulturgeschichtlich interessante Artikel zur Genese der verschiedenen Aspekte von Menschsein. Allerdings kranken viele Arbeiten aus diesem Kontext an einer rein geisteswissenschaftlichen Methode, die insofern eigenartig blutleer wirkt, als reale ökonomische, soziale und politische Kontexte kaum zur Kenntnis genommen werden.

Hilfreich sind dagegen frühe Studien von Holzkamp (1973) und sich darauf stützende Arbeiten wie etwa das Pionierwerk Selle/Boehe 1986). Es geht dabei um das Wechselspiel zwischen individueller Persönlichkeitsentwicklung und der gegenständlichen, sozialen und kulturellen Umgebung, es geht um Prozesse der Aneignung und Vergegenständlichung, wobei es für zukünftige Untersuchungen hilfreich ist, dass es in den Kulturwissenschaften einen „material turn“ gibt. So ist jüngst ein Handbuch Materielle Kultur (Samida/Eggert/Hahn 2014) erschienen, das zwar als möglichen disziplinären Zugang zu der Problematik die Erziehungswissenschaft nicht aufnimmt (Kapitel V), aber fortlaufend explizit und implizit die subjektive Seite als Komplement der im Mittelpunkt stehenden Erfassung, Systematisierung und Theoretisierung der Welt der Dinge thematisiert, zum Beispiel Identität und Dinge (64 ff.), Macht und Dinge (85ff.) oder Geist und Materie (13ff.). Es wird zudem eine Theorie der Praktiken zugrunde gelegt und es werden Alltagspraktiken unterschieden, unter anderem Konsum, Sammeln, Wahrnehmen oder Vergleichen, die alle relevant für die ästhetische Sozialisation sind. Schließlich finden sich auch unter den aufgezählten Dingen selbst

unmittelbar ästhetisch relevante Artefakte: etwa Architektur, Bilder, Museumsdinge, Kitsch, Prestigegüter.

Es wird vielleicht viele überraschen, dass man auch in der DDR-Philosophie, in deren Kontext eher traditionelle Vorstellungen einer Kunstästhetik zu finden sind, mit „Ästhetik heute“ (Pracht u. a. 1978) eine profunde Analyse der Alltagsästhetik jenseits einer Einengung auf traditionelle Künste als Gegenstand der Ästhetik vorgelegt hat. Diese arbeitet mit Kategorien wie „ästhetisches Verhältnis“ (187), mit dem Konzept der Aneignung und Vergegenständlichung, mit der Unterscheidung verschiedener Aneignungsformen (wissenschaftlich, religiös, moralisch, ästhetisch) und man entwickelt aus diesen Analysen Forderungen sowohl für die ästhetische Bildung als auch für eine entsprechende Gestaltung des Alltags und der gegenständlichen Umwelt.

Institutionen und Institutionskritik

Institutionen sind in unserem Kontext zumindest in zweifacher Hinsicht relevant: als Institutionen der Künste (Theatern, Opernhäuser, Museen etc.) und als pädagogische Institutionen. Im Hinblick auf den ersteren Typus ist ein Trend in der Entwicklung der Künste relevant, der allerdings schon seit dem 19. Jahrhundert Bedeutung hat: eine Kritik an etablierten Institutionen. Diese Kritik führte zu immer neuen Abspaltungen und Neugründungen (Sezessionen, off-Broadway, off-off-Broadway). Man war mit den Auswahlkriterien der ausgestellten Künstler oder mit der Kommerzialisierung und der damit verbundenen Scheu vor dem Risiko von Innovationen unzufrieden und wehrte sich dagegen. Denn in der Tat sind Institutionen, ist das existierende Betriebssystem Kunst ein Machtfaktor, der über Stile, Richtungen, Künstler und ihre Karrieren entscheidet. Institutionen definieren entscheidend, was als anerkannte und legitime Kunst zu zählen hat. Sie leisten einen Beitrag zur Kanonisierung, bestimmen durch ihre Entscheidungen Rangordnungen und Preise. Der Kunsthistoriker W. Ullrich kritisiert zudem immer wieder die Konstruktion von Kunstgeschichte alleine durch die Art der Hängung der Bilder. Werke werden aus ihren Kontexten herausgerissen, werden in einer Zusammenstellung präsentiert, die historisch nie auftauchte. Werke verlieren dadurch ihre Ursprungsbedeutung, wenn etwa kultische Objekte aus Afrika in europäischen Ausstellungen lediglich ästhetisch betrachtet werden. Dieser Umgang mit Kunst verstellt so die Erschließung ihrer ursprünglichen kulturellen Bedeutung und Lebensrelevanz:

„Museen haben Säle und Zellen, nicht anders als Irrenhäuser und Gefängnisse – nämlich neutrale „Ausstellungsräume“. Wenn ein Kunstwerk in einem solchen Raum platziert wird, verliert es seine Sprengkraft und wird zu einem tragbaren Objekt ohne Bezug zur Außenwelt. Ein leerer weißer Raum mit Beleuchtung bedeutet immer noch eine Unterwerfung unter die Neutralität ... Die Funktion des Aufsehers-Kurators ist, die Kunst vom Rest der Gesellschaft zu isolieren. Danach kommt Integration. Erst wenn das Kunstwerk völlig neutralisiert, wirkungslos, abstrahiert, ungefährlich und politisch lobotomisiert ist, ist es so weit, dass es

von der Gesellschaft konsumiert werden kann.“ (Robert Smithson 1972, zitiert nach Nowotny 2006 , S. 2).

Gemäß Bourdieu (1999) sind Kulturinstitutionen Orte der Weihung, sie sind Tauschbörsen des jeweiligen Kapitals (wobei die Assoziation zur Börse in der Wirtschaft ausdrücklich erwünscht ist). Institutionen produzieren Zwang und sind selbst eingebunden in Zwänge. Wenn etwa die neue Kulturdezernentin von Köln die Erwartung formuliert, dass die neue und teure Architektur des Schauspielhauses nunmehr mit „Kunst im Weltmaßstab“ gefüllt werden muss, dann ist unter anderem damit gemeint, dass es um Events geht, die für das „große“ Feuilleton interessant sein müssen. Daher ist seit einigen Jahren (erneut) Institutionskritik ein Thema in der Kunstszene, in der Kunstkritik und Kunsttheorie. Es gibt Zeitschriften mit diesem Schwerpunktthema (www.textezurkunst.de), es gibt Symposien und Buchpublikationen. Damit verbundenen ist ein bestimmtes Verständnis von Kunst:

„Sie soll entweder einen institutionellen Ort an sich oder kulturelle Beschränkungen im allgemeinen zu „kritisieren“ in der Lage sein (was meist synonym gesetzt wird mit „analysieren“, „enthüllen“ oder „aufdecken“). Anders ausgedrückt, beruht der Begriff der Institutionskritik auf der Grundannahme, Kunst könne etwas bewirken. Die Schwierigkeiten mit dieser Bezeichnung hängen damit zusammen, dass sich in ihr deskriptive und normative Kategorien vermischen. In demselben Maße, wie sie es uns erlaubt, über die Frage nach dem kritischen Potenzial von Kunst nachzudenken, wird Kunst in ihr aber auch auf ihre vermeintliche Kritikfähigkeit festgeschrieben. Künstlerischen Arbeiten wird anders gesagt zu viel zugemutet und zu wenig zugetraut.“ (Graw o.J., S.1).

Und weiter:

„Über die Herkunft des Begriffs herrscht allerdings Unklarheit. Tauchte er zum ersten Mal in einem Text auf, den Andrea Fraser im Jahr 1985 über Louise Lawler schrieb? Von Künstlern wie Marcel Broodthaers, Daniel Buren oder Hans Haacke bemerkte sie dort, diese seien zwar sehr unterschiedlich, jedoch alle der „institutional critique“ verpflichtet.“ (ebd.).

Allerdings gilt für den (kapitalistisch organisierten) Mikrobereich Kunstbetrieb dasselbe wie für den Kapitalismus insgesamt: Kritische Haltungen werden stets in einer neuen Variante des Kapitalismus integriert (Boltanski/Chiapello 2006, vgl. auch Fuchs 2014, Teil 2: Kapitalismus als Kultur).

Dies geschieht auch in der Kunst:

„Im Laufe der neunziger Jahre ist auch ein neuer Typus der Kunstinstitution entstanden – man denke zum Beispiel an das „Depot“ in Wien oder an den Kunstraum Lüneburg –, die sich mit einigen der Grundprinzipien identifizierten, die man üblicherweise mit Institutionskritik in Verbindung bringt. Deren Optieren für Methoden wie Recherche, Ortsspezifik, Dokumentation, Teamwork, Info-Ästhetik, flache Hierarchien, Transparenz oder Diskussion zeigte sich allerdings ganz und gar im Einklang mit neoliberalen Wertvorstellungen. Besonders das Insistieren auf Kommunikation und Austausch erwies sich als deckungsgleich mit der kulturindustriellen Tendenz, „die menschliche Kommunikationsfähigkeit warenförmig werden zu lassen“, wie es Paolo Virno zutreffend beschrieben hat.“ (Graw, a. a. O.).

Ebenso wie sich die off-Broadway-Szene bald so etabliert hat, dass neue Künstlergenerationen sich wiederum von dieser lossagen mussten (off-off-Broadway), kann sich auch die Institutionskritik auf Dauer nicht den Spielregeln des kapitalistischen Kunstbetriebs entziehen:

„Die Geschichte der Institutionskritik hat einen Kanonisierungsprozess durchlaufen, der inzwischen erfolgreich abgeschlossen zu sein scheint. Damit einher ging die Etablierung einer Namensliste der „üblichen Verdächtigen“, die als Hauptvertreter/innen dieser Kunstrichtung gelten.“ (ebd.).

Diese Institutionskritik hat inzwischen auch die Kunstvermittlung erreicht:

„Educational Turn

Unter diesem Titel ist in der Reihe *schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis* kürzlich ein neuer Sammelband erschienen, der Strategien und Handlungsfelder einer engagierten Vermittlungspraxis im Ausstellungsfeld präsentiert und diskutiert.

Während in den letzten Jahren unter dem Schlagwort eines *educational turn* im Kunstfeld zunehmend Schnittstellen zwischen Kunst und Pädagogik hergestellt wurden, hat sich international längst ein avanciertes Segment kritischer Vermittlerinnen herausgebildet, die Vermittlung als emanzipatorische Praxis neu definieren. Sie arbeiten an Zwischenräumen, stellen Öffentlichkeiten her und verhandeln Wissensformen. Dabei verstehen sie Museen und Ausstellungen als Handlungsräume, in denen aktuelle Debatten geführt werden, performative Positionierungen und unerwartete Begegnungen stattfinden können.“ (Buch-Ankündigung, <http://salon-kulturvermittlung.at/tag/institutionskritik/>, letzter Zugriff 28.10.2013).

Pädagogische Institutionen

In Künstlerkreisen wird ein pädagogischer Umgang mit Kunst und ihren Rezipienten oft kritisiert. Man befürchtet sowohl eine Beschränkung der Autonomie und des besonderen Charakters von Kunst und Künstlern, aber auch einen Umgang mit den Rezipienten, der deren Eigensinn nicht genügend respektiert. Die eigene Haltung setzt man daher von einer „pädagogischen Haltung“ ab – und übersieht, dass man damit natürlich auch eine Form von Pädagogik realisiert.

Allerdings ist es in der Tat ein Forschungsfeld, genauer die unterschiedlichen Formen eines Umgangs mit Künsten zu untersuchen. In besonderer Weise gilt dies für die unterschiedlichen institutionellen Kontexte der ästhetischen Bildung. Was insgesamt für die Pädagogik gilt, nämlich ein Mangel an einer Theorie pädagogischer Institutionen (Merkens 2006), gilt insbesondere auch für kulturpädagogische Institutionen. Daher wurde in den letzten Jahren am Beispiel einer Schule mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil mit der Entwicklung einer solchen Theorie begonnen (Braun 2010, 2012; Fuchs 2012). Es gibt dabei Aspekte, die bereits seit langem Gegenstand des Forschungsinteresses sind. So ist es insbesondere der gegenständliche Raum, die Schularchitektur, die im Hinblick auf ihre pädagogische Wirksamkeit untersucht worden ist (Rittelmeyer 1991, Boehme 2009).

Diese Ansätze können an die oben erwähnten Ansätze im Rahmen eines „material turns“ in der Sozial- und Kulturwissenschaft anknüpfen.

8. Schlussbemerkungen

In den vorangegangenen Überlegungen habe ich versucht, bei der Darstellung ästhetischer Sachverhalte auf deren pädagogische Relevanz, zumindest jedoch auf den Zusammenhang mit Fragen ästhetischer Bildung hinzuweisen. Dabei hat sich gezeigt, dass erhebliche Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen einer pädagogischen Ästhetik und der ästhetischen Bildung bestehen. Möglicherweise lässt sich dieses Problem nur dadurch lösen, dass man eine Unterscheidung nur im Hinblick auf die jeweilige Sichtweise auf denselben Gegenstand, Prozess oder Sachverhalt treffen kann: Man kann dasselbe Phänomen aus einer ästhetischen oder einer pädagogischen Perspektive betrachten. Damit ist man jedoch bereits insofern im Thema, als genau dies ein Ergebnis der Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung war: Es kommt auf den Modus der Wahrnehmungen an.

Der komplexe Prozess sowohl in der realen Entwicklung der Künste als auch in der Entwicklung der ästhetischen Reflexion dieser Entwicklungen wurde versucht, mithilfe des einfachen Strukturmodells

Subjekt – Tätigkeit – Objekt

zu strukturieren.

Unter dem Aspekt des Subjekts rückte der Begriff der ästhetischen Erfahrung ins Zentrum. Da das Subjekt und seine Entwicklung genuines Thema der Pädagogik ist, fällt es in diesem Bereich besonders schwer, eine Unterscheidung zwischen Ästhetik und Pädagogik zu treffen. Eine Grenze findet sich etwa dort, wo sich die Pädagogik sehr stark für die Ontogenese und die ästhetische Sozialisation interessiert, eine Problematik, die für die Ästhetik nicht notwendig von primärem Interesse sein muss. Doch alle Aussagen und Thesen zur ästhetischen Erfahrung sind pädagogisch hoch relevant: sei es der Aspekt der Selbstreflexion der Sinne, das Problem des wählbaren Wahrnehmungsmodus, der Gedanke, dass ästhetische Erfahrung als Erfahrung über Erfahrung betrachtet werden kann. Soll Letzteres gelingen, dann wird die Pädagogik die Notwendigkeit einer Handlungsentlastung und einer Respektierung des Eigensinns künstlerischer Aktivitäten berücksichtigen müssen. Hier lässt sich zwanglos der Bogen zu der ästhetischen Praxis schlagen. Denn wenn die Verhältnisse erziehen, was jede Pädagogik bewusst reflektieren sollte, dann müssen gerade die Kontexte ästhetischer Erfahrungsräume bewusst reflektiert werden. Ich bin nicht sicher,

ob dies immer geschieht oder ob man sich nicht doch mit dem „didaktischen Dreieck“ begnügt, also bloß die Beziehung

Lehrender – Lernender – Gegenstand

in den Blick nimmt und die institutionelle Rahmung außen vor lässt.

Auch bei dem ästhetischen Gegenstand gibt es Probleme. Das wichtigste Problem dürfte darin bestehen, was überhaupt als ästhetischer Gegenstand gelten kann. Nach wie vor gibt es konservative Haltungen, die nur ausgewiesene Kunstwerke gelten lassen wollen. Diese Haltung wird sich mit dem Problem der realen Kunstentwicklung auseinandersetzen müssen, die zu einer permanenten Zerstörung oder Infragestellung des je vorhandenen Kunstbegriffs geführt hat. Offen ist zudem die Frage, inwieweit die kapitalistische warenmäßige Überformung aller möglichen Gegenstände und somit auch der Kunstwerke Auswirkungen auf den Bildungsprozess hat: Gelingt es, aus dem „Verblendungszusammenhang“ (Adorno) der kapitalistischen Warenwelt in emanzipatorischer Absicht herauszukommen?

Dasselbe Problem, wie bei der Bestimmung des ästhetischen Gegenstandes, ergibt sich bei der Festlegung ästhetischer Praktiken. Zwar eröffnet der practical turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften (Schmidt 2012, Reckwitz 2006) gute Forschungsperspektiven für die Pädagogik, doch ist der soziologische Katalog möglicher Praktiken sehr umfangreich und es stellt sich auch hier die Frage danach, welche Praktiken zu den „ästhetischen Praktiken“ gezählt werden sollen.

Interessant ist auch die Parallelität zwischen Ästhetik, Kunstpraxis und Pädagogik im Hinblick auf die jeweiligen Grundlegungsversuche. So taugt ein anthropologischer Ansatz zur Begründung von allen drei Reflexions- und Handlungsfeldern, zumal wichtige Autoren wie etwa Helmut Plessner sich explizit mit den Künsten, den Sinnen und dem Leib befasst haben. Die Wiederentdeckung des leiblichen Lernens, des Performativen, der Theatralität als Konzept der Kulturwissenschaften und der Relevanz des Mimetischen schlägt hier zwanglos eine Brücke (Wulf 2007). Man kann hierbei von einer Parallelität, vielleicht sogar von einer Konvergenz von Forschungsrichtungen verschiedener Disziplinen sprechen: In der philosophischen Anthropologie wird Plessners Ansatz immer wieder aufgegriffen, aber mittels des Ansatzes der Subjektivierung (Foucault, Butler) kritisch im Hinblick auf das unterstellte Subjektkonzept reflektiert. Letztere Konzeption ist zudem die Basis für soziologische Untersuchungen der Subjektconstitution – auch und gerade mittels ästhetischer Praktiken (Reckwitz 2006) –, die wiederum im Kontext kunst- und theaterwissenschaftlicher Arbeiten aufgegriffen werden (Kreuder u.a. 2012). Nur vereinzelt

haben sich allerdings analoge Diskurse in der Pädagogik bislang mit den kunst- und theaterwissenschaftlichen Diskursen vernetzt.

Die oben angesprochene Parallelität von Diskursen kann man etwa an sowohl anthropologisch als auch pädagogisch relevanten Tatbeständen zeigen:

Ebenso wie ästhetische Praxis auf der sinnlichen Darbietung beruht, lässt sich eine Pädagogik auf der Grundlage des Zeigens und Schauens aufbauen (Prange 2005).

Ebenfalls auf eine Konvergenz deutet die Entwicklung der Gegenwartskunst hin: sei es das postdramatische Theater, seien es die Ausdrucksform des Happenings, die Debatten über eine relationale Ästhetik (Bourriard), die Diskussionen über Teilhabe und Teilhabemöglichkeiten der Rezipienten (die eben nicht mehr nur auf bloße, vielleicht auch noch passiv verstandene Rezeption verwiesen sind), sei es der Ansatz einer Institutionskritik, seien es neue Verständnisweisen von partizipativer Kunstvermittlung. All diese Entwicklungen in den Künsten sind pädagogisch hoch relevant.

Es gibt allerdings noch eine Fülle zu klärender Fragen. Neben den bereits angesprochenen Fragen wird man sich intensiver mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden eines künstlerischen oder pädagogischen Umgangs mit ästhetischen Prozessen befassen müssen. Man wird insbesondere den Zusammenhang zwischen einer ästhetischen und einer pädagogischen Qualität (auf der Basis der ebenfalls notwendigen Klärung dieser Begriffe) bestimmen müssen. Es gibt nach wie vor erhebliche Unklarheiten darüber, was Autonomie jeweils bedeutet – und was oder wer diese in Anspruch nehmen kann.

Das Subjekt im Mittelpunkt – Strategien der Subjektivierung in den Künsten und in der Pädagogik

Soll ich ein Fazit aus den vorgestellten Überlegungen ziehen, so scheint mir der Ansatz der Subjektivierung (als Dialektik von Unterdrückung und Selbstbehauptung) eine ertragreiche Brücke darzustellen, unterschiedliche Diskurse in der Philosophie, der Ästhetik, der Pädagogik, den Sozial- und Kulturwissenschaften und den realen Kunstentwicklungen darzustellen. Man muss dabei die Beiträge der verschiedenen Kunstpraxen zur Subjektivierung analysieren, so wie es für die performativen Künste in Kreuder 2012 geschieht. Dort werden die Kategorien des Zeigens und des Schauens insofern stark gemacht, als gerade in der neuen Entwicklung der Künste diese Praxen nicht klar jeweils auf die Produzenten und Rezipienten verteilt sind. Die Pädagogik ist hier insofern anschlussfähig, als gerade Lernformen wie mimetisches und leibliches Lernen zurzeit eine gewisse Renaissance erfahren und auf diese Prozesse gut anwendbar sind.

Auch die nicht-performativen Künste können einbezogen werden. Schumacher-Chilla zeigt etwa, wie mittels Fotografie an der Entwicklung des Selbstbildes gearbeitet werden kann.

Insgesamt sind alle Dimensionen des Selbst, die Gerhardt (1999) diskutiert, als Bildungsbereiche relevant für ästhetische Praxen. Eine pädagogische Ästhetik kann sich daher auf entsprechende kunsttheoretische Analysen stützen, die die Eigenlogik der jeweiligen Ausdrucksform zu den verschiedenen Dimensionen von Subjektivität in Beziehung setzen. Auch emanzipatorische Ansätze finden hier ihren Platz, da Selbstbestimmung, Selbstbehauptung, Selbststeuerung etc. wichtige Grundelemente eines selbstbewussten Handelns sind, die alle in den verschiedenen ästhetischen Praxen gestärkt werden können.

Literatur

- Balmer, H. P.: Philosophische Ästhetik. Eine Einladung. Tübingen 2009
- Bätschmann, O.: Ausstellungskünstler. Köln 1997
- Baxandall, M.: Die Wirklichkeit der Bilder. Frankfurt/M 1987
- Berhard, A.: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler 2011
- Bertam, G.W.: Kunst. Stuttgart 2005
- Bertram, G.: Kunst als menschliche Praxis. Frankfurt 2014
- Boehme, J. (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden 2009
- Bollenbeck, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik. München 2007
- Bonnet, A.-M.: Kunst der Moderne – Kunst der Gegenwart. Köln 2004
- Bourdieu, P.: Der feine Unterschied. Frankfurt/M. 1987
- Bourdieu, P.: Regeln der Kunst. Frankfurt/M. 1999
- Braun, T. u. a.(Hg.): Wege zur Kulturschule. München 2010
- Braun, T. u. a. (Hg.): Wege zur Kulturschule II. München 2012
- Burke, P.: Die Renaissance in Italien. München 1988
- Burckhardt, J.: Das Geschichtswerk. Frankfurt/M. 2007
- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Frankfurt/M. 1990
- Danto, A.: Die philosophische Entmündigung der Kunst. München 1993
- Dilthey, W.: Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation. Stuttgart 1957
- Drügh, H. u. a. (Hg.): Warenästhetik. Frankfurt/M. 2011
- Dülmen, R. v.: Die Entdeckung des Individuums. Frankfurt/M. 1997
- Eagleton, T.: Ästhetik. Stuttgart 1994
- Eco, U.: Die Geschichte der Hässlichkeit. München 2010
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen 1998
- Ewers, H.-H.: Die Schöne Individualität. Stuttgart 1978
- Fetz, R. L. u. a. (Hg.): Geschichte und Vorgeschichte der modernen Subjektivität. 2 Bde. Berlin/New York 1998
- Fuchs, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Weinheim 1984

Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen 2001

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 2008

Fuchs, M.: Die Macht der Symbole. München 2012

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012

Fuchs, M.: Kultur und Subjekt. München 2012

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014

Gamm, H.-J.: Pädagogik und Poesie. Weinheim 1991

Geertz, Cl.: Dichte Beschreibung. Frankfurt/M. 1987

Gerhardt, V.: Selbstbestimmung. Leipzig 1999

Gerhardt, V.: Individualität. Das Element der Welt. München 2000

Gleissner, R.: Die Entstehung der ästhetischen Humanitätsidee. Stuttgart 1988

Graw, I.: Jenseits der Institutionskritik. www.textezurkunst.de/59/jenseits-der-institutionskritik
(letzter Zugriff: 28.10.2013)

Greenberg, C.: Die Essenz der Moderne. Amsterdam/Dresden 1997

Hasted, H.: Der Wert des Einzelnen. Frankfurt/M. 1998

Haug, W.-F.: Kritik der Warenästhetik. Frankfurt/M. 1971

Hein, P. U.: Die Brücke ins Geisterreich. Reinbek 1992

Holz, H.-H.: Philosophie der Bildenden Kunst. 3 Bde. Bielefeld 1996

Holzcamp, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt/M. 1973

Holzcamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M. 1983

Horkheimer, M./Adorno, Th.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971

Hurrelmann, K. u. a. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991/2002

Hurrelmann, K. u. a. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 2008

Jugendwerk der deutschen Shell (Hg.): Jugend 81. Hamburg 1981

Jugendwerk der deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene 85. Opladen 1985

Kant, I.: Kritik der Urteilskraft. Frankfurt/M. 1974

Kern, A.: Schöne Lust. Frankfurt/M. 2000

Kleimann, B.: Das ästhetische Weltverhältnis. München 2002

Kleimann, B./Schmücker, R. (Hg.): Wozu Kunst? Darmstadt 2001

Klepacki, L./Zirfas, J.: Geschichte der ästhetischen Bildung. Frühe Neuzeit. Paderborn usw.
2011

Klinger, C.: Flucht Trost Revolte. München 1995

König, H.: Zivilisation und Leidenschaften. Hamburg 1992

Koppe, F.: Grundbegriffe der Ästhetik. Frankfurt/M. 1983

Kreuder, F. u. a. (Hg.): Theater und Subjektkonstitution. Bielefeld 2012

Küpper, J./Menke, Chr. (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M. 2003

Maase, K.: Grenzenloses Vergnügen. Frankfurt/M. 2001

MacPherson, C. B.: Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Frankfurt/M. 1973

- Marcuse, h.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied 1967
- Menke, Chr.: Die Kraft der Kunst. Frankfurt/M. 1993
- Merkens, H.: Pädagogische Institutionen. Wiesbaden 2006
- Menninghaus, W.: Wozu Kunst? Frankfurt 2011
- Novotny, St.: Anti-Kanonisierung. 2006.
http://eipcp.net/transversal/0106/novotny/de/base_edit (letzter Zugriff: 28.10.2013)
- Oelmüller, W. (Hg.): Kolloquium Kunst und Philosophie. 3 Bde. Paderborn usw. 1981/1982/1983
- Plessner, H.: Die Frage nach der *conditio humana*. Frankfurt/M. 1974
- Plumpe, W.: Ästhetische Kommunikation der Moderne. 2 Bde. Wiesbaden 1993
- Pracht, E. u. a.: Ästhetik heute. Berlin 1978
- Rebentisch, J.: Theorien der Gegenwartskunst. Hamburg 2014
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Frankfurt/M. 2006
- Reybrouk, D. van: Kongo. Frankfurt/M. 2013
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004
- Rittelmeyer, Chr.: Schulbauarchitektur. Göttingen 1991
- Rittelmeyer, Chr.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. München 2005
- Rosenkranz, K.: Ästhetik der Hässlichkeit. Stuttgart 2007 (1853)
- Sachs, M./Sander, S. (Hg.): Die Permanenz des Ästhetischen. Wiesbaden 2009
- Schiller, F.: Sämtliche Werke, Bd. 5. München 1959
- Schmidt, R.: Soziologie der Praktiken. Frankfurt/M. 2012
- Schmidt, V.: Ästhetisches Verhalten. Stuttgart 1997
- Seel, M.: Die Macht des Erscheinens. Frankfurt/M. 2007
- Schweppenhäuser, G.: Ästhetik. Frankfurt 2007
- Trebeß, A. (Hg.): Metzler Lexikon Ästhetik. Stuttgart 2006
- Samida, St. u. a. (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Stuttgart 2014
- Schumacher-Chilla, D.: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Berlin 1995
- Seel, M.: Ästhetik des Erscheinens. München/Wien 2000
- Selle, G./Boehe, J.: Leben mit den schönen Dingen. Hamburg 1986
- Sturma, D.: Philosophie der Person. Paderborn usw. 1997
- Ullrich, W.: Tiefer hängen. Berlin 2004
- Warnke, M.: Hofkünstler. Köln 1996
- Welsch, W.: Homo Mundanus. Weilerswist 2012
- Wulf, Chr. (Hg.): Vom Menschen. Weinheim/Basel 1997
- Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden 2014
- Zirfas, J. u.a.: Geschichte der ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Paderborn usw. 2009

Ambivalenz des Ästhetischen

Künste zwischen Affirmation und Protest

1. Vorbemerkung: Das Problem mit der Evidenz

Die derzeitige Konjunktur der kulturellen Bildung wird – auch von denen, die in diesem Feld arbeiten – nicht nur mit Begeisterung wahrgenommen. Man ist vielmehr irritiert, da man sich neuen Akteuren gegenüber sieht, deren Interessen noch unklar sind. Zudem ist man konfrontiert mit Fragestellungen, die zwar nicht neu sind, die nun jedoch gleich aus zwei Bereichen mit Vehemenz formuliert werden: Die Politik fragt danach, welche Wirkungen in der kulturellen Bildungsarbeit überhaupt belegt werden können und fordert „Evidenz“. Die Wissenschaft wiederum greift diese Forderung nicht nur auf, sondern verstärkt sie noch durch die Behauptung entsprechender Forschungslücken, wobei explizit oder implizit das Versprechen mitschwingt, bei entsprechender Forschungsförderung diese Lücken schließen zu können.

Nun mag man diesen Prozess durchaus als einen weiteren Schritt auf dem Wege zur Professionalisierung des Feldes verstehen. Andere pädagogische Felder kennen dies bereits seit langem (z. B. Schulpädagogik oder Sozialpädagogik) und man hat sich auf das Zusammenspiel verschiedener Akteure eingestellt. Gerade die Schulpädagogik musste sich – von Anfang an – daran gewöhnen, dass sich viele Akteure in ihrem Feld tummeln, was allerdings auch normal ist, wenn man die Relevanz der Schule in der Gesellschaft zur Kenntnis nimmt. Denn die Schule ist nicht bloß ein wichtiger Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsort in der Biografie des Einzelnen, sie kostet auch viel Geld. Zudem spielt sie in der Konstitution der Subjekte eine entscheidende Rolle: In der Schule wird wesentlich darüber entschieden, wie sich Wirtschaft, Kultur, Politik und Soziales weiter entwickeln. Es ist dabei immer schon in der Philosophie und in der Pädagogik bekannt gewesen, dass die Bedeutung der Schule sich daraus erklärt, dass kein Staat die Formung „seiner“ Subjekte dem Zufall überlässt. Zu viel – auch im Hinblick auf seine eigene Legitimität – hängt von der Akzeptanz der nachwachsenden Generation ab. Daher gibt es keine gesellschaftliche Gruppe (Gewerkschaften, Parteien, Kirchen, berufsständische Organisationen, Wirtschaftsverbände etc.), die sich nicht früher oder später über Schule äußert. Wir haben es hier also mit einem ausgereiften System zu tun, in dem fachliche, weltanschauliche, berufspolitische, wissenschaftliche etc. Dimensionen gleichermaßen eine Rolle spielen. Das bedeutet insbesondere, dass in der Kommunikation über Schule Kategorien von Wahrheit, Macht oder Geld durchaus um Relevanz oder sogar um das Deutungsrecht ringen. Selbst in dem Feld, das sich der „Wahrheit“ verpflichtet fühlt, nämlich in der Forschung und der

Wissenschaft, spielen Kategorien der Macht und des Geldes eine wichtige Rolle: Man kämpft um Drittmittel und um Einfluss in der Gestaltung des Systems. Soweit eine kurze Skizze eines entwickelten pädagogischen Bereichs.

Die Kulturpädagogik ist von diesem Zustand noch weit entfernt. Möglicherweise ist die aktuelle Konjunktur kultureller Bildung ein wichtiger Entwicklungsschritt. Möglicherweise ebbt aber das Interesse bald wieder ab. In jedem Fall wird man – in welcher Form auch immer – sich an dem Diskurs-Spiel beteiligen müssen.

Im vorliegenden Text will ich daher versuchen, in reflexiver Selbstkritik – also aus dem Feld heraus – einige Überlegungen anzustellen, die in dem gegenwärtigen „Hype“ um kulturelle Bildung möglicherweise zu kurz kommen. Denn das neue Interesse an kultureller Bildung bei einigen neuen Akteuren (Politik, Stiftungen, Wissenschaft) scheint sich insbesondere an einem Interesse an einer Evidenzbasiertheit zu bündeln. Ein Problem ist hierbei meines Erachtens eine gewisse Engführung dessen, was „Evidenz“ bedeutet: Es geht nämlich primär um empirische Methoden, wobei hierbei den quantitativen gegenüber den qualitativen Methoden der Vorrang gegeben wird.

Dies ist natürlich zunächst nicht nur kein Problem, sondern ein Qualitätsmerkmal von Wissenschaft spätestens seit der Wissenschaftlichen Revolution zu Beginn der Neuzeit (Fuchs 1984). Auch scheint die Etymologie dieser Bevorzugung empirischer Methoden recht zu geben: Es steckt nämlich hinter dem Begriff der Evidenz das lateinische Wort „sehen“ (videre). Es hat also etwas mit – streng kontrollierter – Wahrnehmung zu tun. Doch zeigt die Geschichte des philosophischen Umgangs mit „Evidenz“, dass es je nach philosophischem Ansatz sehr unterschiedliche Weisen der Evidenz-Herstellung gibt. In jedem Fall geht es im wissenschaftlichen und philosophischen Kontext nicht bloß um einen Appell an eine durch Wahrnehmungsprozesse induzierte Gewissheit, sondern es geht um das Wechselspiel zwischen Theoriebildung und empirischer Überprüfung, ganz im Sinne Kants, demzufolge Begriffe ohne Empirie leer und Empirie ohne Begriffe blind sei.

Genau dieses Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie scheint zurzeit durch eine einseitige Konzentration auf Empirie gestört zu sein. Dabei gibt es nicht nur die hinreichend beschriebenen Forschungsdefizite im Bereich der empirischen Wirkungsnachweise, sondern es gibt einen erheblichen Forschungsbedarf im Hinblick auf theoretische und historische Fragen rund um kulturelle und ästhetische Bildung. Wer diese Fragen vernachlässigt, muss sich nicht wundern, wenn er/sie blind in Fallstricke gerät, für deren Existenz ihn eine historische und theoretische Vergewisserung der Grundlagen sensibilisiert hätte. Dies gilt gerade für den Bereich des Ästhetischen. Dies soll im Folgenden an einigen wenigen Überlegungen aufgezeigt werden. Man sollte sich dabei nicht darüber wundern, dass ich die dunklen Seiten des Ästhetischen in den Vordergrund stelle. Warum ich dies tue, wird sich im Laufe der Arbeit sicherlich klären.

2. Das Ästhetische – Eine Erfolgsgeschichte der Moderne?

Das Ästhetische ist, insbesondere im Zusammenhang mit Bildung, nicht nur kein isoliertes Feld, sondern vielmehr aufs engste verbunden mit außerkünstlerischen Entwicklungen (Eagleton 1994). Man muss sich nur in Erinnerung rufen, dass sich unsere heutige grobe Aufteilung der Philosophie in Erkenntnistheorie, Ethik und Ästhetik zwar auf eine Traditionslinie bis zu den Griechen beziehen kann: Eine Eigenständigkeit der Felder, so wie wir sie heute kennen, ist allerdings erheblich jüngeren Datums. Ein zentrales Datum ist dabei das Werk von Alexander Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts, der den Begriff der Ästhetik und eine neue Deutung des Arbeitsfeldes in den Fachdiskurs eingeführt hat – freilich mit Widerständen bis tief ins 19. Jahrhundert (Fuchs 2011). Natürlich hat man über das Schöne – gerade in der Verbindung mit dem Guten und dem Wahren – immer schon nachgedacht. Aber diese Beziehung war immer als Einheit gedacht, gerade in pädagogischen Überlegungen. Mit der Moderne ergibt sich allerdings ein Prozess der Ausdifferenzierung, der alle gesellschaftlichen Felder und letztlich auch die disziplinären Fachstrukturen in den Wissenschaften und in der Philosophie erfasst. Es geht um einen Prozess der Autonomisierung, darum also, dass sich immer mehr Bereiche im realen und im geistigen Leben segmentieren und sich selbst die Regeln des Handelns innerhalb dieses Feldes geben wollen.

In den Künsten geschieht das in der Realität im 18., spätestens im 19. Jahrhundert (als ein Beispiel: Schmidt 1989). Reflektiert wurde dieser Prozess mit dem schillernden Begriff der „Autonomie“, der deshalb schillert, weil es nie so ganz klar ist, wessen Autonomie gemeint ist: der Bereich der Künstler (als Produzenten von Kunstwerken), das Feld einer autonomen Kunstrezeption, der sich herauskristallisierende Kunstmarkt, der Kunstdiskurs mit seinen verschiedenen Akteuren (Künstler, Kuratoren, Kritiker, Händler, Sammler, Ausbildungsstätten, Kunstwissenschaftler etc.). Eine Besonderheit im Kunstbereich scheint allerdings darin zu bestehen, dass man sich im Hinblick auf „Autonomie“ als etwas Besonderes auffasst, obwohl ein solcher Autonomisierungsprozess der verschiedenen Felder der „normale“ Entwicklungsweg in der sich ausdifferenzierenden Moderne ist.

Dies ist allerdings bereits eine erste wichtige Feststellung: Es gibt eine besondere Variante eines ästhetischen Sonderwegsbewusstseins, das nicht zur Kenntnis nehmen will, dass Autonomisierung kein Alleinstellungsmerkmal der Künste ist (vgl. etwa Schneewind 2007).

Auch die Künste und ihre Systeme sind also eingebettet in gesellschaftliche Prozesse. Doch wie hängt deren spezifische Entwicklung mit den Entwicklungen anderer Bereiche zusammen? Eine Geschichtsschreibung dieses Feldes hilft nur begrenzt weiter (natürlich gibt es Ausnahmen: Hauser 1972, Fischer-Lichte 1993). Denn während man in den Überlegungen zur Genese der Erkenntnistheorie kaum die Entwicklung der Erkenntnisinstrumente (und damit die entsprechenden gesellschaftlichen

Veränderungsprozesse) vernachlässigen kann, während man ebenso im Bereich der Moralphilosophie auf alte und neue gesellschaftliche Problemlagen hat reagieren müssen, konnte man offenbar im Bereich des Ästhetischen (und der ästhetischen Bildung) diese soziale Eingebundenheit weitgehend vernachlässigen. Dabei zeigen die Arbeiten zur Ästhetik der Neuzeit, gerade bei den französischen und englischen Ästhetikern des 18. Jahrhunderts, wie stark diese Denker die Künste im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben reflektiert haben. Die Frage ist also zu stellen, wieso es immer wieder zu Konjunkturen des Ästhetischen (in Theorie und Praxis) bekommen ist (vgl. Eagleton 1994, Kösser 2006).

Eine erste Erkenntnis wurde hinreichend oft beschrieben: Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Thematisierung des (bürgerlichen) Subjekts der Moderne und ästhetischen Fragen. Dies bedeutet, dem Zusammenhang zwischen den Konstitutionsbedingungen der realen Künste und ihrer theoretischen Reflektion auf der einen Seite und den Konstitutionsbedingungen des bürgerlichen Subjekts andererseits nachzugehen. Hierbei liegt es auf der Hand (ist es „evident“), dass die Frage des richtigen Verhaltens im sozialen Kontext und die Frage der Schönheit über die Brückenkategorie des Geschmacks verbunden werden (siehe hierzu Taylor 2009). Hinzuweisen ist hier auf das Werk etwa von Knigge. Das Ästhetische hatte die klare Funktion einer Vorbereitung des Einzelnen auf seine gesellschaftlichen Aufgaben in der sich entwickelnden modernen bürgerlichen Gesellschaft. Es ist dabei festzustellen, dass dieser Prozess parallel zu der Ausdifferenzierung und Autonomisierung des Kunstfeldes verläuft.

Daher ist zu fragen, wieso man ausgerechnet ein scheinbar sich nach außen abschottendes („autonomes“) Feld dafür geeignet hielt, eine zentrale gesellschaftliche Funktion zu erfüllen. Eine Schlüsselstellung bei der Beantwortung dieser Frage nimmt dabei das auch unter Zeitgenossen heftig diskutierte Werk von Schiller (Briefe zur ästhetischen Erziehung, 1795) ein. Insgesamt ist die Zeit rund um die Jahrhundertwende 1800 (ebenso wie interessanterweise die Zeit um 1900) hoch relevant für diese Fragestellung: Es gibt sehr gute Gründe, sie als „Sattelzeit“ (Kosellek) in ihrer Bedeutung für soziale, geistige und politische Veränderungsprozesse hervorzuheben (gemeint ist die Zeit zwischen 1770 und 1830).

Es sind übrigens immer auch politische und gesellschaftliche Gründe, die Philosophen dazu veranlassten, skeptisch oder sogar ablehnend gegenüber den Künsten zu sein (Abbildung im Anhang). Gerade im Zuge der Durchsetzung der Moderne wächst allerdings die Bedeutung des Ästhetischen. Ein erster Hinweis auf diese Bedeutung gibt der Kultursoziologe Andreas Reckwitz (2006), der ein vertieftes Verständnis von „Kultur“ über das Studium jeweils vorhandener Subjekt-Typen erlangen will.

So unterscheidet er für die verschiedenen Etappen seit 1800 Paare von Subjektformen

das moralisch-souveräne Subjekt	–	das expressive Subjekt der Romantik (Vormoderne)
das Angestelltensubjekt	–	das Subjekt der Avantgarde (organisierte Moderne)
das konsumorientierte Kreativsubjekt	–	das Subjekt der counter culture

Es ist interessant, dass in diesen Gegenüberstellungen dem „mainstream“ – Subjekt jeweils ein Gegenstück zur Seite gestellt wird, das ästhetisch definiert ist. Interessant ist zudem, dass dieser Gegentyp, obwohl scheinbar dysfunktional für den sich entwickelnden Kapitalismus, offenbar doch notwendig für die Aufrechterhaltung des Systems ist. Dieser Problemstellung ist also weiter nachzugehen – und dies nicht bloß aus einem historischen Interesse heraus. Denn möglicherweise erhält man hierbei Hinweise auf mögliche Gründe für die aktuelle Konjunktur kultureller Bildung.

Die Romantik nimmt bei dieser Untersuchung eine Schlüsselstellung ein. Denn bis heute führt man alle Protest- und Gegenbewegungen zu tatsächlichen oder gefühlten Pathologien der Moderne auf romantische Motive zurück (Safranski 2007). Immerhin ist – trotz einer bis heute anzutreffenden anderslautenden Rhetorik – festzuhalten: Der Prozess der Autonomisierung der Künste ist keine Gegenentwicklung zur, sondern ein immanenter Teil innerhalb des Prozesses der Modernisierung. Daher wird man ihn im Kontext der Genese der Moderne untersuchen müssen. Insbesondere muss dann die Frage danach gestellt werden, ob es sich in den Künsten tatsächlich um „das Andere der Vernunft“ handelt, das insbesondere dann als notwendig erachtet wird, wenn man der Moderne mit ihrer Rationalität/Vernunft alle möglichen menschenfeindlichen Potenziale zuspricht.

Ein erster Verdacht, dass die Sache mit der Andersartigkeit des Ästhetischen nicht so einfach sein könnte, liefert dabei die Betrachtung des Kunstsystems selbst. Denn in der Tat gab es einen Autonomie-Gewinn der Künstler dadurch, dass man sie aus der Abhängigkeit von den Höfen (als Auftraggeber) befreit hat. Zugleich hat man sie jedoch der Logik eines anonymen Marktes überlassen mit der Konsequenz einer sich bis heute beschleunigenden Kommodifizierung und Kommerzialisierung: Der Kunstmarkt funktioniert offensichtlich nach denselben Prinzipien wie andere Märkte – er ist eben ein Markt - und es ist eine ernstzunehmende Frage, ob die Marktlogik dem künstlerischen Schaffen bloß äußerlich bleibt (siehe hierzu die aufschlussreichen Bücher von Wolfgang Ullrich, z. B. Ullrich 2004).

3. Pathologien der Moderne als Ausgangspunkt für die Suche nach „Heilung“ durch das Ästhetische

Es ist inzwischen eine Binsenweisheit, dass zunächst positiv erscheinende und daher gewünschte Entwicklungen erhebliche Risiken und Nebenwirkungen haben. So ist die Geschichte der Neuzeit natürlich eine Geschichte nicht nur der Thematisierung, sondern sogar der Befreiung des Einzelnen. Das Individuum wird - in den philosophischen Theorien und in den Kunstwerken - zunehmend zum Subjekt seines Lebens. Es erhält Rechte, Leibeigenschaft, entwürdigende Arbeits- und Wohnverhältnisse werden – zumindest in einigen Ländern – abgebaut. Es entwickelt sich ein Rechtsstaat, es entwickeln sich weitgehende Möglichkeiten politischer Partizipation. Es entwickelt sich allerdings auch - wie von Elias und später von Foucault beschrieben - eine andere, raffiniertere Form der Machtausübung. Es entwickeln sich neue Ungleichheiten und neues Elend. Die Versprechungen der Moderne (Subjektivität, Liebesehe, Fortschritt, Wohlstand, Frieden, Freiheit, Gleichheit) werden von der Wirklichkeit immer wieder blamiert. Der Protest gegen die Moderne und ihre Kultur rund um Rationalität und Wissenschaft wird bereits zu einer Zeit artikuliert, als sie sich noch gar nicht umfassend realisiert hat. Deshalb fällt es Bollenbeck (2007) leicht, eine Geschichte der Kultur(-theorie) der Moderne als Geschichte der Kulturkritik zu schreiben: Rousseau, die Romantik, Nietzsche, die Lebensreformbewegungen bis hin zu den Protestbewegungen unserer Tage sind ein Beleg für das Unbehagen an der Moderne. Dieses Unbehagen geht so weit, dass man mit großer Begeisterung am Ende des letzten Jahrhunderts ihr Ende erklären wollte (Postmoderne). Auch dies ist also festzuhalten: Es sind zu einem großen Teil Gegenbewegungen zur Moderne, in denen das Ästhetische als alternative Lebensform eine große Bedeutung erhält.

Dabei lässt sich bereits jetzt feststellen, dass man sehr unterschiedlich auf die Pathologien der Moderne reagieren kann: Man versucht ihnen zu entgehen (die autarke ökologische Oase), man nimmt sie hin und sucht nach Tröstungen oder man protestiert dagegen. Der Buchtitel „Flucht – Trost – Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten“ von C. Klinger (1995) bringt dies auf den Punkt. Das Ästhetische als Basis von Gegenbewegungen zur Moderne – dies mag eine Erklärung für dessen gewachsene Relevanz sein. D.h. aber auch, dass man etwas besser verstehen muss, wogegen man das Ästhetische in Stellung bringen will: Man benötigt Theorien, Erkenntnisse, Erfahrungen über die Moderne und ihrer Ambivalenz. Das bedeutet aber erneut, dass man die Rolle des Ästhetischen eben nicht aus sich selbst erklären kann, sondern dass man die Rahmenbedingungen kennen muss, in denen seine Relevanz entsteht.

An Mängelanalysen zur Moderne ist kein Mangel. Man muss sich nur einschlägige Buchtitel anschauen, bei denen von einem Unbehagen an der Moderne, einem unabgeschlossenen

Projekt, einer ambivalenten Modern oder von einer Unbehaustheit in der Moderne die Rede ist. Immer schon gab es den harten Verdacht, dass die Moderne deformierte Subjekte erzieht: Der eindimensionale Mensch (Marcuse) ist ein Beispiel dafür. Stets ist es die Rationalität, die Rechenhaftigkeit, die als Grundzug der Moderne entsprechend deformierte Subjekte produziert.

Ein weiteres Problem ist die Individualität, die eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung der Moderne gespielt hat. Denn die Betonung der Stärke des Einzelnen, so wie er – nach Burckhardt – in der Renaissance entdeckt wurde, verbunden mit dem sich allmählich entwickelnden Schub zur Stärkung des Einzelnen durch die Menschenrechte, hatte als Schattenseite das Problem, dass nunmehr in der Theorie widerspruchsfrei zu denken und in der Praxis zu realisieren war, in einer Gemeinschaft zu leben und insbesondere sich als Teil eines Staates zu fühlen: notwendige Gemeinschaftlichkeit als Begrenzung der individuellen Freiheit – ein komplizierter theoretischer und praktischer Balanceakt.

Leichter wurde dieses Problem sozialer Integration auch nicht dadurch, dass schottische Moralphilosophen die eigentlich grandiose Idee entwickelten, dass der Kapitalismus dasjenige System sei, bei dem ausgelebter Egoismus zu gesellschaftlicher Wohlfahrt führe. Eine „unsichtbare Hand“ werde schon dafür sorgen, dass ein harmonischer Ausgleich der Interessen geschieht.

Hegel gilt als erster philosophischer Theoretiker der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Er begründete die Trennung von Gesellschaft und Staat. Er führte zudem den Gedanken der Entfremdung ein. Seither sind Entfremdung oder Zerrissenheit – eben weil der Einzelne nunmehr verschiedene Arenen bespielen muss, die recht unterschiedlichen Handlungslogiken gehorchen – zentrale Topoi der Gesellschaftsanalysen.

Es tauchten zudem Probleme auf, die die vormoderne Gesellschaft nicht hatte, etwa die Frage nach Sinn und Orientierung. Die Frage stellte sich früher deshalb nicht, weil anerkannte Institutionen (die Kirche) diesen Bedarf deckten. Doch gab es mit der Reformation plötzlich zwei dieser Instanzen, so dass man eine Wahl hatte, der man sich nicht entziehen konnte. Heute gilt Wahlfreiheit unter einer Vielzahl von Angeboten als unhinterfragter Wert. Doch heißt Wahlfreiheit oft genug auch Wahlzwang. Und: Das autonome Individuum ist selbst dafür verantwortlich, wenn es die falsche Entscheidung getroffen hat. Es liegt daher auf der Hand, dass die Unsicherheit bei dem Einzelnen und in der Gesellschaft wächst.

Dies ist der Grund dafür, dass neue Reflektionsinstanzen geschaffen werden. Die sich als neue Disziplin entwickelnde Soziologie am Anfang des 19. Jahrhunderts ist eine solche Instanz. Sogleich sind es die typischen Problemlagen der modernen Gesellschaft, die thematisiert werden: sozialer Zusammenhang oder Agonie, Selbstmord, Integration (ein Wort, das erst im 19. Jahrhundert eingeführt wird). Insbesondere ist es Max Weber, der eine

tiefgründige Analyse der Moderne und des Kapitalismus vornimmt: das stählerne Gehäuse, methodische Lebensführung, Wissenschaftlichkeit und Rationalität, die Frage nach den ethischen Voraussetzungen des Kapitalismus, alles Begriffe und Themen, die bis heute die soziologische Debatte und Zeitdiagnose prägen. Weber (und seine Mitstreiter Tönnies, Simmel, Troeltsch und sein Bruder Alfred) unterscheiden „Wertsphären in der Gesellschaft“, die einem auch heute noch bekannt vorkommen, weil sie sich von Talcott Parsons bis zu R. Münch, Habermas und Luhmann in den aktuellen Gesellschaftstheorien wieder finden. Diese Wertsphären arbeiten mit eigenen Medien. Bekannt ist das Vierfelder-Schema, das T. Parsons in seiner Sichtung der soziologischen Theorien aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt hat:

Politik

Wirtschaft

Soziales

Kultur

Dabei arbeiten die vier Subsysteme Wirtschaft, Politik, Soziales und Kultur mit jeweils unterschiedlichen Medien, nämlich mit Geld, Macht, Solidarität und Sinn.

Diese Unterscheidungen finden sich bereits bei Max Weber, der die Wertsphären

- kognitive Rationalität der Naturwissenschaften und Technik
- Ethik und ihre evaluative Rationalität und
- ästhetisch-expressive Rationalität (Kunst und Erotik)

unterscheidet.

Das Problem ist klar: Es geht darum, unter anderem für die folgenden Pathologien der Moderne Gegengewichte zu finden:

Zerrissenheit	–	Einheit und Ganzheitlichkeit
Ratlosigkeit Heimatlosigkeit	–	Orientierung
Desorientierung	–	Sinn
Sinnlosigkeit	–	
Entfremdung	–	Aufhebung von Entfremdung
Vereinzlung	–	Gemeinschaft

Zum Teil waren dies Probleme, die sich bereits als Erblast der Aufklärung gezeigt haben und auf die Hegel wie erwähnt mit seiner Theorie der bürgerlichen Gesellschaft reagiert hat. Es waren dies Probleme, die die Ursache für die Bewegung der Romantik darstellen.

Inzwischen hat man die ursprüngliche Deutung in der Romantik als bloß vergangenheitsorientiert und antimodern weitgehend überwunden. Man sieht sie vielmehr als Bewegung, die gerade in ihrer frühen Etappe Fehler des Aufklärungsdenkens im Interesse der Durchsetzung einer humanistisch gedeuteten Moderne beheben will. Zu einem späteren Zeitpunkt gestehen sich allerdings die Akteure ihr Scheitern ein und treten einen Rückzug – auch im Glauben eine Rückkehr zum Katholizismus – an. Doch in der Frühzeit gehen sie auch aus politischen Gründen in Distanz zu den beiden Großen von Weimar, vor allem zu Goethe, den sie als „Fürstenknecht“ betrachten.

Die Frage ist, ob die Ästhetisierung des Denkens und Lebens, die die Romantiker wollten, überhaupt geeignet ist, die gewünschten Reparaturleistungen zu erbringen. Einen interessanten Ansatz bietet Klinger (1995) in ihrer Analyse und Bewertung der „ästhetischen Gegenwelten“ zu den „kalten Skeletthänden“ der rationalen Ordnung. Sie identifiziert vier Deutungen des Verhältnisses der ästhetischen Gegenwelten (zunächst der Romantik, später auch der verschiedenen Lebensreformbewegungen um 1900) zu der kalten Rationalität der technisch-kapitalistischen Welt:

Externalisierung: In dieser Deutung werden die ästhetischen Gegenwelten als (reaktionärer) Rückzug ins Vormoderne interpretiert. Diese Interpretation ist ihrer Meinung nach „am falschesten“ (9).

Ausdifferenzierung: In diesem Ansatz betrachtet man die ästhetische Bewegung durchaus als integralen Bestandteil der Modernisierung. Allerdings, so Klinger (14 ff.), erkennen weder Weber noch Habermas (gemeint ist sein Hauptwerk 1981, in dem er sich umfassend mit Webers Thesen zur Rationalisierung auseinandersetzt) die dritte (ästhetisch-expressive) Wertsphäre als gleichwertig zu den beiden anderen an. Einen Grund für diese Ablehnung sieht Klinger darin, dass dieser dritte Bereich auf der Ebene des Einzelnen Einheit, Ganzheit und Sinn herstellen soll, was unter der Perspektive der sich gesamtgesellschaftlich durchsetzenden Prinzipien der kognitiven Rationalität als irrational, reaktionär, totalitär und anti-modern angesehen wird (16).

Da die genannten Aufgaben dieses Feldes (Ganzheitlichkeit, Authentizität, Einheit etc.) zu den oft genannten Prinzipien ästhetisch-kultureller Bildung gehören, ist der Befund wichtig: Der dritte Bereich ist zwielichtig, manchmal erscheint er als irrelevant, manchmal als übermächtig (17).

In der Tat lässt sich dieser Befund an der Gemütslage heutiger Akteure verifizieren: Man schwankt zwischen den Gefühlen der Machtlosigkeit und des Größenwahns. Wichtig hierbei ist die Feststellung, dass dies nicht aufgrund einer Unzulänglichkeit der Akteure entsteht, sondern strukturell mit dem Status dieses dritten Feldes in seiner Beziehung insbesondere

zu dem ersten Feld (Naturwissenschaft und Ökonomie) zu tun hat. Trifft dies zu, dann ließe sich die eingangs beschriebene Sucht nach „Evidenzbasiertheit“ durchaus als Versuch erklären, dieses „weiche“ dritte Feld mit den Methoden des ersten Feldes satisfaktionsfähig zu machen, also Spielregeln anzuwenden, die nicht für dieses Feld gemacht und geeignet sind

Komplementarität: Hier fungiert das Feld des Ästhetischen als notwendige Ergänzung und Kompensation von Lücken des ersten Feldes: Wo dort Entzauberung betrieben wird, kann - zumindest im Privatbereich – begrenzt eine Wiederverzauberung stattfinden. Damit erhält das dritte Feld eine systemstabilisierende Funktion und gehört eindeutig in den Kontext der Modernisierung. Also keine Flucht, keine Revolte, sondern Affirmation und Stabilisierung des Bestehenden.

Korrespondenz: Hierbei geht es darum, eine enge Beziehung zwischen dem Ästhetischen und der Moderne zu belegen (33). Festmachen lässt sich dies an der Entwicklung der Künste spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wo der Kunst zunehmend die Aufgabe zugewiesen wird, die Zerrissenheit der modernen Welt aufzuzeigen. Mit der Entstehung einer Ästhetik des Hässlichen, der Thematisierung der „nicht mehr schönen Künste“, mit dem Auflösen von Harmonie und Gestaltung geben die Künste nicht nur das Kritikwürdige an der Gegenwart wieder, sie verweisen zugleich utopisch auf eine bessere Zukunft. Damit unterstützen sie jedoch uneingeschränkt das zentrale Prinzip der Moderne: den Fortschritt. Die Kunst wird Vorreiterin, wird Vorschein und Vorzeichen einer besseren Welt. Die Künstler marschieren voran (wörtlich: Avantgarde, vgl. Hepp 1992).

Natürlich ist diese Funktionszuweisung nicht mehr mit der idealistischen Autonomiekonzeption früherer Zeiten kompatibel. Dieses ideologische Konzept (Müller 1972) hat längst ausgedient, auch wenn es bei Legitimationsdiskursen bis heute beliebt ist.

Es gründet sich der Werkbund, Stadtplanung und Design als angewandte Künste wollen zur Verbesserung der Lebensqualität beitragen. Die – auch etwa von M. Seel beschworene – kritische Distanz des Ästhetischen zur Gesellschaft entlarvt Klinger (47 S.) als frommen Selbstbetrug und in sich widersprüchlich. Die „Versprechungen des Ästhetischen (Ehrenspeck 1998) werden weiter (kontrafaktisch!) gepflegt.

Ihr nüchternes Fazit:

„Was als Besonderheit des dritten Wertsphärenbereichs erscheint, sein Irrationalismus, seine Antimodernität, seine Alternität, seine „Gefährlichkeit“, sind das nichts anderes als die unbegriffenen und verdrängten Züge der Moderne selbst.

Die Moderne hat sich als unendlich offen und unüberholbar (miß-)verstehen können, erstens weil sie aufgrund ihrer besonderen Entstehungsbedingungen noch lange ein „polemisches“ Prinzip geblieben ist, d.h. sie hat das vorgängige Vorhandensein einer entgegengesetzten Denk- und Gesellschaftsordnung, konkret das christlich-metaphysische Weltbild vorausgesetzt, gegen das sie einerseits opponiert, in dem sie aber andererseits

eingeständenerweise gewisse Ressourcen (und zwar besonders religiöse und moralische Sinnressourcen) finden konnte;
zweitens und wichtiger noch, weil der Ausdifferenzierungsprozess verschiedener Wertsphären Gelegenheit bot, eine genuin moderne Strategie für den Umgang mit Problemen der Einheits-, Ganzheits- und Sinnstiftung zu entwickeln. Zwar sind Einheit, Ganzheit und Sinn als Kategorien einer objektiven Ordnung in der Moderne illegitim und nachgerade bedrohlich geworden, doch sollte die Bearbeitung bestimmter als unabweislich angesehener Aufgaben bzw. deren subjektive Gewährleistung an den dritten, den ästhetisch-expressiven Strang der modernen Rationalität delegiert werden können. Ohne diese Delegierungsstrategie wäre der moderne Weg der völligen Eliminierung der Fragen nach Einheit, Ganzheit und Sinn aus den Konzeptionen sowohl der naturwissenschaftlich-technischen wie der gesellschaftlich-rechtlichen Rationalität vermutlich gar nicht gangbar gewesen. Über weite Strecken des Modernisierungsprozesses ist die Alterität jener Gegenwelten für diesen zumindest partiell funktional und konstitutiv gewesen. Der hohe Preis für diese Lösung bestand im prekären und ambivalenten Status jener Gegenwelten im Kontext der Moderne. Sie sollten an ihrem Prozess teilhaben und gleichzeitig auch nicht teilhaben. Sie waren mehr als nur ausdifferenziert, sie waren ausgegrenzt. Umgekehrt gesehen musste von dieser zweideutigen Konstellation eine nie ganz auszuschließende Bedrohung der Moderne durch ihre Gegenlager ausgehen. Die Geschichte der Moderne ist auch eine der permanenten Furcht vor potentiellen Grenzüberschreitungen und Übergriffen der ihr zugehörigen Gegenwelten.“ (52 f.)

Im Folgenden untersucht Klinger zentrale Konstitutionsprinzipien der Romantik (nicht nur verstanden als konkrete historische Etappe, sondern vielmehr als „romantisches Syndrom“, also als geistige Haltung gegenüber der Moderne) anhand der folgenden Themen:

- die Ausweitung und Umdeutung der Gesellschaftskritik zur Zivilisation- und Epochenkritik;
- die Wendung zum Subjekt (als Individuum);
- die Wendung zur Ästhetik;
- die Wendung zur Gemeinschaft;
- die Wendung zur Natur;
- die Wendung zu Mythologie und Religion. (82)

Schlussbemerkung

All dies soll hier nicht weiter referiert werden. Es geht in diesem Text nämlich darum, die gelegentlich anzutreffende Hermetik kulturpädagogischer Argumentationen aufzubrechen und am Beispiel der Rolle des Ästhetischen aufzuzeigen, wie unzulänglich eine Erforschung ästhetischer Bildungsprozesse sein muss, wenn die soziale Eingebundenheit des zentralen Mediums dieser Bildung, nämlich des Ästhetischen, erst gar nicht in den Blick genommen wird. Es könnte sogar so sein, dass wesentliche Aspekte des Ästhetischen, die in der Geschichte gefährlich wurden, durch ihre systematische Vernachlässigung durch eine nur noch empirische Forschung erneut ein Gefahrenpotenzial gewinnen. Klinger zeigt dies am Beispiel der raffinierten Nutzung ästhetischer Wirkungsmechanismen im deutschen Faschismus. Hier hat man sich die oft nur positiv gedeutete Kraft des Emotionalen und Expressiven, der Stiftung von Ganzheitlichkeit, der Orientierung effektiv zunutze gemacht bis

hin zur Nutzung des Schönen bei der Gestaltung der Arbeitswelt (Amt „Schönheit der Arbeit“).

Auch das Ausblenden des Zusammenhangs von Ethik und Ästhetik (weil Kunst „autonom“ zu sein hat), könnte gefährlich werden, wie man am Beispiel prominenter Künstler (Nolde, Benn, Whigman, von Laban, Gründgens, R. Strauss etc., vgl. Hein 1992) sehen kann. Denn faktisch ist Kunst natürlich nicht autonom, so dass die Ideologie der Kunstautonomie entweder ein frommer Selbstbetrug oder ein Betrug an anderen ist. Künste sind wirkungsvoll, deshalb braucht sie der Mensch, doch erzählen sie nicht im Selbstlauf, wofür man sie verwendet: Gerade im Umgang mit dem Ästhetischen sollte man sein kritisches Denkvermögen nicht ausschalten. Die Ambivalenz des Ästhetischen besteht gerade darin, dass sie ganz so, wie es Schiller beschrieben hat, Freiheitsbedürfnisse zu entwickeln gestattet, zur Freiheit ermutigt. Künste erschließen allerdings auch das Innerste des Menschen, das eben anderen Formen von Rationalität und deren Herrschaftsansprüche nicht zugänglich ist – und machen so den Menschen in seinem Innersten zugänglich für Manipulationen.

„Kultur macht“ – eben nicht im Selbstlauf – „stark“, sondern sie kann durchaus auch schwach und verletzlich machen.

Widersprüchliche Positionen zur Kunst

Kunstfreunde	Kunstfeinde
<ul style="list-style-type: none"> • Spiel mit Möglichkeiten • Entdecken der sinnlichen Dimension • Freude, dass geistiger Apparat auf Realität passt • Freude an Einbildungskraft • Freude an Möglichkeiten nichtentfremdeter Erfahrung • Freude an Hoffnung auf Emanzipation • Freude daran, dass sich am individuellen Geschmacksurteil Soziales zeigt (sensus communis aestheticus) • Freude an der Zweckmäßigkeit ohne Zweck • Freude an ästhetischem Weltverhältnis als weiterer Zugangsform zur Welt • Freude daran, dass ich – zumindest zeitweilig – Eingebundenheit in Zwänge verlassen kann • Freude an Freiheit ästhetischer Gestaltung • Darstellung von Handlungsoptionen • Versprechungen des Ästhetischen: Frieden, Humanität, Bildung, Gesundheit, geistige Entwicklung, Ganzheitlichkeit, Therapie gegen Pathologien der Moderne etc. • Kunstautonomie zur Rettung/Erhaltung der positiven Wirkungen von Kunst • Kunst ist kritisch • Kunst ist affirmativ (und soll sie auch sein) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unwahrhaftig, da nicht realitätsbezogen; Lügen • Sinnlichkeit ist zu domestizieren: Leidenschaften als Ursache allen Übels • Unrealistische Träumerei, Realitätsverlust • diese ist bloß Illusion und Ideologie • Kunst als Ersatz/Kompensation für real-revolutionäres Verhalten • bloße Illusion • es gibt nichts ohne Zweckhaftigkeit; entlasteten Zugang können sich nur Reiche und Mächtige leisten • lenkt nur von realer Weltgestaltung ab • pure Kompensation • falscher Begriff von Freiheit (deutsch: geistige Freiheit anstelle von politischer Freiheit) • Verderben der Sitten; Stiftung von Verwirrung • Es kann kein gutes Leben im schlechten geben (Adorno) • eben: alles bloße Versprechungen, dagegen: Kunst in der politischen Nutzung von Religion, Politik etc. oft zur Unterdrückung der Menschen • Kunstautonomie ist der sicherste Weg, Kunst und Leben zu trennen, und Kunst und Künstler vom realen Leben fernzuhalten • Kunst ist affirmativ • Kunst ist kritisch und stellt Realität unnötig in Frage

Literatur

- Bollenbeck, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik. München: Insel 2007
- Eagleton, T.: Ästhetik. Geschichte ihrer Ideologie. Stuttgart/Weimar: Metzler 1994
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske und Budrich 1998
- Fischer-Lichte, E.: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen/Basel: Francke/UTB 1993
- Fuchs, M.: Zur Genese des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim/Basel: Beltz 1984
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed 2011
- Fuchs, M.: Subjektivität heute. München: UTZ 2014
- Habermas, J.: Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981
- Hauser, A.: Sozialgeschichte der Kunst und der Literatur. München: Beck 1972
- Hein, P. U.: Die Brücke ins Geisterreich. Reinbek: Rowohlt 1992
- Hepp, C.: Avantgarde. München: dtv 1992
- Klinger, C.: Flucht Trost Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München: Hanser 1995
- Müller, M. u. a. : Autonomie der Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972
- Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006
- Safranski, R.: Romantik. München: Hanser 2007
- Schiller, F.: Sämtliche Werke, Bd. 5. München: Hanser 1959
- Schmidt, S. J.: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989
- Schneewind, J. B.: The Invention of Autonomy. Cambridge: CUP 2007
- Taylor, Ch.: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009
- Ullrich, W.: Tieferhängen. Über den Umgang mit Kunst. Berlin: Wagenbach 2004

Europäische Kulturentwicklung: Gemeinsamkeiten, Tendenzen, Gesetzmäßigkeiten

Eine Ideenskizze

1. Vorbemerkung

Im vorliegenden Text geht es mir darum, in verschiedenen Bereichen der Kultur (Wissenschaft, Künste, verschiedene Kunstwissenschaften, Ästhetik, Ökonomie, Politik) Leitbegriffe und zentrale Topoi ihrer historischen Entwicklung zu identifizieren, nach Regelmäßigkeiten („Gesetzmäßigkeiten“) in dieser Entwicklung zu fragen und Beziehungen zwischen den verschiedenen Bereichen zu untersuchen.

Allerdings ist zum einen die Erwartungshaltung erheblich einzuschränken. Denn eine derartige europäische Kulturgeschichte lässt sich nicht in einem kurzen Beitrag abhandeln: Es geht vielmehr um eine Exploration, um vorläufige Ideen, um die Vorstellung erster Erkenntnisse. Es ist dieses Vorhaben allerdings durchaus realisierbar, da es eine Fülle von Einzelstudien gibt, die eine ähnliche Fragestellung verfolgen bzw. die für diese Zwecke brauchbar sind.

Ein zweites Problem ist eher grundsätzlicher Natur. Denn ein Signum der Moderne – damit ist man bereits mitten in der Thematik – ist die Ausdifferenzierung der entstehenden und sich dann entwickelnden (bürgerlichen) Gesellschaft in immer mehr autonome Teilsysteme, die nach eigenen Regeln und Gesetzen mit eigenen spezifischen Medien funktionieren. Dies bedeutet aber, dass immer mehr Beeinflussungsversuche von außen von den Teilsystemen abgewehrt werden. Bekanntlich hat Niklas Luhmann diesen Gedanken auf die Spitze getrieben, wenn er von Selbstreferentialität und Autopoiesis als letzter Stufe der entwickelten modernen Gesellschaft und ihrer Subsysteme spricht. Zu einem solchen Verständnis gerät der vorliegende Ansatz offensichtlich in einen Widerspruch, wenn damit eine vollständige Abschottung der Teilsysteme nach außen gemeint ist. Allerdings kennt auch Luhmanns hermetische Theorie durchaus eine Einflussnahme von außen: Im Rahmen der Theorie der losen Kopplung zeigt er, dass eine unmittelbare Einwirkung im Sinne einer kausalen Verursachung anvisierter Änderungen in Subsystemen nicht möglich ist. Wenn aber das System einen Impuls, eine Anregung oder ein Problem, das von außen an es herangetragen wird, als etwas Eigenes anerkennt (oder es entsprechend interpretiert), dann wird auch eine entsprechende Reaktion darauf denkbar.

Doch warum ist die hier behandelte Themenstellung überhaupt interessant? Zum einen sind wir alle Kinder der Moderne, was hier heißt, dass wir bestimmte moderne Denkformen und Handlungsprinzipien verinnerlicht haben. Die Suche nach Zusammenhängen und

Regelmäßigkeiten gehört zu diesen Denkweisen dazu (siehe unten). Dies gilt auch dann, wenn man mit erheblichen Denkanstrengungen rationale Begründungen dafür sucht, dass Vernunft und Rationalität heute an Relevanz verloren haben – und dies auch gut sei. Man mag dies einen performativen Widerspruch nennen, der leicht in vielen postmodernen und poststrukturalistischen Theorieangeboten zu finden ist.

Zum anderen scheint es viele verdeckte Luhmann-Anhänger gerade bei denen zu geben, die sich mit der Theorie und Geschichte der Künste, des Ästhetischen und der ästhetischen Bildung befassen. Denn selbst einige neueste Publikation in diesem Feld betreiben ihre Theorie- und/oder Geschichtsarbeit so, als ob es eine völlig von ihrem geistigen und realen Kontext losgelöste geistige Entwicklung gebe: Man praktiziert eine immanente Geistesgeschichte so, als ob es keinen cultural turn in den Geschichtswissenschaften gegeben hätte. Auch die Ansätze der Sozialgeschichte werden nicht zur Kenntnis genommen: Ästhetik und Kunst – so der Eindruck – entwickeln sich in völliger Unabhängigkeit im luftleeren Raum. Gegenbeispiele sind so zahlreich, dass man sich umso mehr über eine solche Engführung wundern muss: z.B. Eagleton 1994, Kösser 2006 oder Fischer-Lichte 1993.

Vor diesem Hintergrund sollen einige Hinweise auf –allerdings gelegentlich verborgene, verdeckte und komplizierte – wechselseitige Beeinflussungen von Theorie und Praxis sowie zwischen verschiedenen Theorien-Praxisfeldern gegeben werden.

2. Überblick: Kulturgeschichte als Aufdeckung von Zusammenhängen

In seiner berühmten Vorbemerkung zu seiner Studie zur protestantischen Ethik und dem Geist des Kapitalismus (1905), die er 1920 im Rahmen der Herausgabe seiner Gesammelten Aufsätze zur Religions-Soziologie dieser Studie zugefügt hat, beschreibt Max Weber die Charakteristika der kulturellen Entwicklung, so wie sie (seiner Meinung nach) nur im Okzident zu finden sind: Wissenschaft, systematische Theologie, Philosophie. Er benennt die Rolle des Beweisens, die Empirie, die Arbeit an wohldefinierten Begriffen. Er gibt Beispiele aus der Musik, der Architektur, der Literatur, des Rechtswesens. Er nennt den Staat und schließlich den Kapitalismus als spezifische europäische Errungenschaften (Weber 2006, Seite 11 ff.). Als gemeinsames Band dieser Entwicklungen in den verschiedenen „Wertsphären“ der Gesellschaft (so der damalige Sprachgebrauch) findet er den (okzidental) Rationalismus. „Rechenhaftigkeit“ wird – nicht nur bei ihm, sondern auch bei Sombart, Tönnies und anderen – zu dem Grundzug dieser Welt- und Selbstverhältnisse. Seine These: Diese Entwicklung – speziell die Entwicklung des Kapitalismus – ist aufs engste verbunden mit dem Protestantismus, speziell mit dem Calvinismus und Puritanismus. Damit hat Weber ein Forschungsprogramm eröffnet, das er selbst im Hinblick auf die Rolle anderer „Weltreligionen als Wirtschaftsethiken“ weiter ausgearbeitet und das bis heute

seinen herausfordernden Charakter nicht verloren hat. Denn dieser „Geist des Kapitalismus“ beschränkt sich nicht nur auf das enge Feld des ökonomischen Handelns: Er prägt umfassend die gesamte Gesellschaft sowie die individuelle (methodische) Lebensführung der Menschen. Damit liegt zugleich eine ausformulierte Theorie der Moderne und ihrer Genese vor, an der sich Philosophen und Wissenschaftler bis heute abarbeiten.

Es ist offensichtlich, dass Weber damit auch eine anspruchsvolle Antwort auf die in der Überschrift dieses Textes formulierte Themenstellung gibt: Es gibt ein gemeinsames Band zwischen verschiedenen Bereichstheorien und zwischen diesen und der jeweiligen Praxis. Zudem gibt es eine im Grundsatz gleichlaufende Entwicklung hin zur Moderne, eine Modernisierungstheorie. Weber wollte diesen allgemeinen Ansatz noch für die verschiedenen Felder ausarbeiten (er sprach von einer Soziologie der Culturinhalte), was sein früher Tod jedoch verhindert hat. Lediglich für die Musik hat er einige ausführlichere Überlegungen angestellt.

In der Folgezeit wurde auf der Basis dieses Ansatzes dieser entweder weiter entwickelt oder er diente als Reflexionsfolie für eigene Denkanstrengungen. Der vermutlich einflussreichste Nachfolger von Max Weber war der amerikanische Soziologe Talcott Parsons, der bis in die 1970er Jahre seine Theorie der modernen (kapitalistischen) Gesellschaft weiter entwickelt hat. Einflussreiche Ergebnisse waren zum einen eine Modernisierungstheorie, die insofern problematische Folgen hatte, als sie die entwickelte (amerikanische) kapitalistische Gesellschaft als Ziel einer jeglichen Modernisierung – gerade bei den unabhängig gewordenen Kolonien – normativ vorgegeben hat und damit die Entwicklungshilfepolitik der westlichen Länder prägte. Bis zu den aktuellen militärischen und politischen Interventionen der Vereinigten Staaten und von einzelnen EU-Ländern geht man diesen Weg, obwohl die Wissenschaften diesen Ansatz längst verworfen haben und von varieties of capitalism und einer pluralen Moderne sprechen – mit erheblichen Folgen für das Leben der Menschen.

Ein zweiter Ertrag ist das so genannte AGIL- Schema, das im Gesellschaftssystem vier Subsysteme (Wirtschaft, Politik, Gemeinschaft und Kultur) mit je eigenen Kommunikationsmedien (Geld, Macht, Solidarität, Sinn) unterscheidet. Der im Vorwort erwähnte Niklas Luhmann ist in diesem Zusammenhang zu sehen. Auch Habermas geht im Grundsatz von dieser Überlegung aus, wenn er von dem „System“ (Wirtschaft und Politik) spricht, das die „Lebenswelt“ (Gemeinschaft, Kultur) zu kolonialisieren droht. Dass zudem Kommunikation das Fundament seiner politischen und Sozialphilosophie ist, hat Habermas in seinem Hauptwerk (Habermas 1981) unter stetigem Bezug auf die Rationalitätstheorie von Max Weber ausgearbeitet.

Wichtige Grundbegriffe der (Entwicklung der) Moderne sind im Zuge dieser Denkanstrengungen identifiziert worden: Neben der bereits genannten Rationalität sind es unter anderem Fortschritt, die Leitbegriffe der Französischen Revolution (Freiheit, Gleichheit,

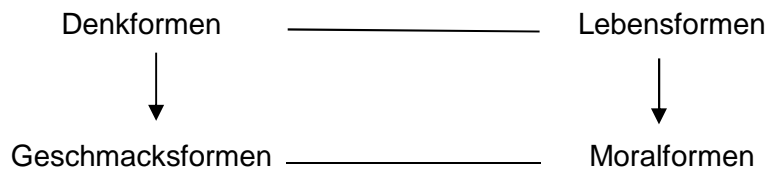
Brüderlichkeit), Individualität und Subjektivität, Geschichtlichkeit und Autonomie. Es kommt nunmehr darauf an, zum einen die Genese dieser (und weiterer) Begriffe nachzuzeichnen (vergleiche Ritter u.a. 1971ff. u.a. sowie Brunner u.a.2004), ihre Relevanz für die einzelnen Wissensgebiete und Gesellschaftsbereiche zu untersuchen und nach Zusammenhängen, insbesondere nach wechselseitigen Beeinflussungen der verschiedenen Felder zu suchen. Hilfreich bei einem solchen Vorhaben ist, dass es neben den genannten Standardwerken geradezu unüberschaubar viele Studien in jedem dieser Felder gibt. Es gibt zudem etliche Vorschläge für Etappen- oder Stufenfolgen der Entwicklung einzelner Felder (durchaus mit dem Ziel, „Gesetzmäßigkeiten“ in der Entwicklung zu identifizieren).

Dabei sind in jedem der Bereiche Entwicklungen in der Praxis von Entwicklungen im dazugehörigen Wissenschaft- oder Reflexionsfeld zu unterscheiden. Ein Beispiel:

So entwickelt sich zunächst einmal die Kunstpraxis (in der Literatur, der Musik, der Malerei) jeweils für sich. Daneben entstehen zugehörige Reflexionsfelder: Reflektionen über das Kunstschöne, eine philosophische Ästhetik, Kunstwissenschaften zu den einzelnen Künsten, etwa zu ihrer Geschichte. Zum einen lässt sich nunmehr für jede einzelne Kunstsparte der Prozess ihrer Autonomisierung verfolgen (In der Literatur etwa Schmidt 1980 oder Bourdieu 1999), es lässt sich die Genese einer alle Sparten umfassenden Ästhetik beschreiben (im Anschluss an Baumgarten; zum Beispiel Eagleton 1994). Es lässt sich die Entwicklung der zugehörigen Institutionen und Professionalitäten beschreiben (zum Beispiel Akademien oder Hochschulen, Museen, Medien, vgl. etwa Ruppert 1998). Es lässt sich beschreiben, wie sich die zugehörigen Kunstwissenschaften entwickelt haben (zum Beispiel Pochat 1986, Kultermann 1981, 1987). Man kann schließlich versuchen, Beeinflussungen zum einen innerhalb derselben Sparte zwischen Praxis, den Institutionen der Praxis, in Theorieentwürfen und den Institutionen der Reflektion zu untersuchen (also zum Beispiel Maler, Ausstellungsmöglichkeiten, Kunsttheorien, Hochschulen/Kunstakademien). Dabei ergeben sich durchaus spannungsvolle Beziehungen, wenn etwa Kunsttheorien mit dem Anspruch auftreten, die Kunstpraxis regieren und dominieren zu wollen (zum Beispiel die Poetiken von Gottsched) oder wenn die Kunstpraxis vorliegende Kunsttheorien widerlegt oder zu widerlegen versucht (wie etwa in der bildenden Kunst im späten 19. und im 20. Jahrhundert ständig versucht wird, die idealistische Autonomieästhetik zu widerlegen; Bürger 1983). Praxis und Theorie klaffen dabei im Regelfall auseinander. Nur in Ausnahmefällen sind dabei praktizierende Künstler auch gute Theoretiker (eines der seltenen Beispiele ist Friedrich Schiller). Man muss vielmehr mit vehementen Kämpfen um das Deutungsrecht darüber rechnen, was unter „Kunst“ verstanden werden soll (so spricht etwa der Sammler und Kunsttheoretiker A. Danto von einer „Entmündigung der Kunst“ durch die Philosophie; Danto 1993).

Zum zweiten kann man der Frage nach dem Verhältnis zwischen den Sparten nachgehen. So ist der Streit zwischen bildender Kunst und Literatur bis in die Antike zurückzuverfolgen. Zum dritten kann man nach ähnlichen Verlaufsgeschichten bei der Theorieentwicklung, ihrer Institutionalisierung und der Praxis fragen – ein durchaus komplexes Beziehungsgeflecht, so dass es fast einsichtig wird, warum man sich lieber auf eine isolierte reine Geistes - und Ideengeschichte konzentrieren will.

Die beiden folgenden Grafiken visualisieren das komplexe Gefüge



Sowie:

Institutionen der Reflexion

Theorieangebote

Institutionen der Praxis

Praxis

Zur Erläuterung ein Beispiel:

- Institutionen der Reflektion: Hochschulen, Akademien der Künste, Zeitschriften
- Theorieangebote: Kunsttheorien, ästhetische Theorien
- Institution der Praxis: Museen, Kunstvereine, Ausstellungen, Handel
- Praxis: die Arbeit des einzelnen Künstlers.

Diese Unterscheidungen lassen sich nunmehr für verschiedene Bereiche treffen:

- Künste: siehe oben
- Religion: Hochschulen, Theologie, Amtskirche, Pfarrer/Priester
- Politik: Hochschulen, politischen Philosophie, politische Institutionen, Politiker

Analoges lässt sich jetzt auch für die Bereiche Ethik/Recht, Pädagogik oder Wissenschaft durchführen.

Damit entsteht ein dichtes Geflecht möglicher Beeinflussungen, so dass sich die Frage stellt, wie dieses Geflecht erfasst werden kann. Dabei ergeben sich verschiedene Möglichkeiten:

Man kann zum einen zwei oder drei einzelne Felder auswählen und im Hinblick auf Wechselwirkungen untersuchen. Ein Beispiel ist etwa die Beziehung zwischen Ethik und Ästhetik, wobei viele Theoretiker des 18. Jahrhunderts beide Themen sogar in derselben Abhandlung bearbeiten (Beispiel: Shaftesbury oder Hutcheson). Gelegentlich ändern Autoren ihre Meinung: Ein Beispiel ist Schiller, der in jungen Jahren die Schaubühne als moralische Anstalt versteht und später für eine Autonomie der Kunst plädiert (allerdings um so eine bessere Wirkung auf die Gesellschaft zu erzielen). Neben den bereits

angesprochenen – oft konfliktreichen – Wechselwirkungen in derselben Sparte sind also die Beziehungen zwischen verschiedenen Sparten interessant.

Zum anderen kann man versuchen, einzelne Felder oder sogar das gesamte Spektrum einzubetten in eine Gesamtdarstellung der Kulturgeschichte. Zu beiden Ansätzen will ich einige Beispiele geben.

Zur Einbettung der Entwicklung der Künste oder Kunsttheorien in eine Kulturgeschichte

Eine Geschichte der „Kultur“ hängt natürlich davon ab, welches Verständnis von „Kultur“ man hat. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich der Begriff der „Kultur“ erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum etabliert hat. Zudem setzt eine Kulturgeschichte voraus, dass es überhaupt ein Bewusstsein für die Geschichtlichkeit des Menschen gibt. Es kommt zudem darauf an, welche Auffassung von Geschichte man hat (man Geschichte etwa als teleologischen Prozess versteht, der ein klares vorgegebenes Ziel anstrebt).

Man kann dabei „Kultur“ auf die geistige Entwicklung beschränken oder auf die gesamte Lebensweise (Einzelner, einzelner Gruppen, eines Volkes, einer Region etc.) beziehen. Ein Vorläufer einer solchen Kulturgeschichte ist dann eine Sittengeschichte, wofür etwa die Schrift von Tacitus über Germanien (ca. 100 n. Chr.) ein frühes Beispiel ist.

Geschichtsbewusstsein ist jedoch auch ein wichtiges Merkmal der Moderne. So erkennt Leibniz im 17. Jahrhundert die Notwendigkeit einer Recherche in Quellen und wird so zu einem Stammvater einer wissenschaftlichen Geschichtsbetrachtung. Montesquieu beschreibt in seinem wichtigen Buch über den „Geist der Gesetze“ (1748) den Zusammenhang zwischen Geographie, Klima, Ökonomie und Politik.

Im Hinblick auf die „Geschichte der Kulturgeschichte“ beginnt Daniel (2002, 195 ff.) mit Voltaires Arbeiten als Kulturgeschichte avant le lettre (1756). Es folgen Herder, Adelung und schließlich Jacob Burckhardt mit seinem Buch über die Kultur der Renaissance (1860). Weitere wichtige Vertreter einer solchen – oft spekulativen – Geschichtsschreibung sind Karl Lamprecht, Johan Huizinga, die akademischen Außenseiter Oswald Spengler, Egon Friedell und Arnold Hauser. Heute könnte man die klugen Arbeiten von Watson 2001 und 2008 oder Tarnat 2006 nennen.

Im Hinblick auf die Identifizierung gemeinsamer Strukturprinzipien oder Leitbegriffe ist die Arbeit des Kunsthistorikers Erwin Panofsky relevant. Er versuchte etwa, in seinen Arbeiten zur gotischen Architektur eine Gemeinsamkeit der Architektur mit den Strukturprinzipien der scholastischen Philosophie zu finden. Diese Gemeinsamkeit nannte er „Habitus“. Bourdieu, der das Vorwort zur französischen Übersetzung dieses Buches schrieb, griff diesen Begriff in einer Weise auf, dass er zu einem zentralen Begriff seiner eigenen Arbeit wurde (Bourdieu 1994, S. 120 ff). Andere nannten das, was Panofsky unter Habitus verstand, Stil. Es gibt

dabei zahlreiche Bemühungen, einen übergreifenden Stil für die verschiedenen Epochen (entweder bezogen auf einzelne Sparten oder übergreifend) zu finden bzw. sogar Epochen danach abzugrenzen, dass sie eine gewisse Einheitlichkeit des Stiles haben. Beispiele: Heinrich Wölfflin, der Nachfolger von Burckhardt in Basel, versuchte, Renaissance und Barock anhand von fünf Gegensatzpaaren zu unterscheiden (linear/malerisch; Fläche/Tiefe; geschlossen/offen; Vielheit/Einheit; Klarheit/Unklarheit).

Ein weiteres interessantes Ordnungsmodell – dieses Mal für die Philosophie – stammt von Oelmüller (1981), der verschiedene „Erfahrungshorizonte“ unterscheidet:

- Erfahrungshorizont Polis: Plato will die im Zerfall begriffene Polis retten und sieht die Dichtkunst eher als zerstörerisch für eine vernunftgeleitete Politik an
- Erfahrungshorizont Kosmos: Schönheit ist Wiedergabe der göttlichen Ordnung des Kosmos. Der Mensch findet in dieser wohlgeordneten Ordnung seinen vorgesehenen Platz.
- Erfahrungshorizont mythisch-christlicher Schöpfer- und Erlösergott: Kategorien sind Schuld, Sühne und Erlösung
- Erfahrungshorizont bürgerliche Gesellschaft: Hier geht es unter anderem um die Autonomisierungsprozesse gesellschaftlicher Subsysteme im Zuge der Durchsetzung der Moderne und der modernen, sich ausdifferenzierenden Gesellschaft
- Erfahrungshorizont der Gegenwart.

Etwas ausführlicher will ich auf die „Europäische Kulturgeschichte“ von Silvio Vietta (2007) eingehen. Vietta unterscheidet die folgenden Etappen

- die griechische Logos-Kodierung
- die christliche Pistis-Kodierung (Pistis: der Glaube)
- die neuzeitliche Sciento-Technologie, Subjektivität und politisches Bewusstsein.

Diese Etappengliederung ist kompatibel mit dem Vorschlag von Oelmüller und dürfte in ihrer Allgemeinheit kaum strittig sein. Interessant ist der Ansatz von Vietta, weil er die einzelnen Leitkategorien in verschiedenen Wissensgebieten identifiziert: in der Philosophie der jeweiligen Zeit, der Literatur, der politischen Philosophie, der Architektur, der Ethik. Er verwendet dabei Überlegungen aus seinem früheren Buch zur „Ästhetik der Moderne – Literatur Bild“ (2001), in dem er seine Grundprinzipien der Kulturentwicklung darstellt. Er fragt nach „dominanten Leitprinzipien“ (Seite 46), die alle Systeme durchdringen. Für die unterschiedlichen Epochen findet er unterschiedliche Leitprinzipien (dies sind die oben genannten „Kodierungen“). Die Ablösung von Leitkodierungen im Rahmen eines Epochenumbruchs nennt er „Revolution“, wobei er von einer Kettenreaktion ausgeht. So lösen sich in der Neuzeit die Naturwissenschaften (Astronomie, Physik) von den Normvorgaben der Theologie. Sie werden dann zum Leitmodell der Philosophie und revolutionieren am Ende des 18. Jahrhunderts die Ökonomie. Als nächster Schritt in dieser Kettenreaktion wird das Politische erfasst (Selbstbestimmung; Französische Revolution 1789), um als letzten Bereich die Ästhetik zu revolutionieren: Übergang von der Nachahmung als zentralem Prinzip zur Produktionsästhetik um 1800 (Seite 46 ff.).

Insgesamt unterscheidet Vietta fünf Epochen:

1. mythisch-urgeschichtliche Zeit (bis sechstes Jahrhundert vor Christi); Leitkodierung Mythos
2. griechische Antike (sechstes Jahrhundert vor Christi bis viertes Jahrhundert vor Christi); Leitkodierung Logos
3. römische Antike (drittes Jahrhundert vor Christi bis 476 nach Christi); Leitkodierung imperiale Macht Roms
4. christliches Mittelalter (fünftes Jahrhundert bis 1500); Leitkodierung christliche Offenbarungsreligion
5. Neuzeit (ab 1500); Leitkodierung Logos als Methode mathematisch-rationalistischer Berechnung, Beherrschung und Konstruktion von Wirklichkeit, reflexive Subjektivität und reflexiv-kritische Vernunft.

3. Zur Genese des modernen Denkens – einzelne Leitprinzipien

Das griechische Erbe: Begründung, Beweis und Axiomatik

Bereits in dem in der Vorbemerkung erwähnten Text von Max Weber wird auf den Gedanken der Begründungsnotwendigkeit und eines systematischen Theoriezusammenhang hingewiesen. Dieser Prozess „vom Mythos zum Logos“ (Nestle 1975; vergleiche insgesamt Fuchs 1984a) ist hinreichend beschrieben. Viele andere Völker hatten dabei – zum Teil lange vor den Griechen – Kenntnisse in Geometrie und Arithmetik. Doch den Griechen blieb es vorbehalten, die Notwendigkeit des Beweisens und Begründens nicht nur zu erkennen, sondern auch Bleibendes in diesen Feldern zu schaffen. So entdeckte Aristoteles einige Grundgesetze der Logik (tertium non datur, Identität, Schlussregeln) und es dauerte fast 2000 Jahre, bis Leibniz ein weiteres logisches Grundgesetz entdeckte (Gesetz des zureichenden Grundes). In der Geometrie stellte Euklid eine axiomatisch vorgehende Entwicklung eines Wissensfeldes auf der Basis weniger Prinzipien (Axiome) und definierter Schlussregeln zusammen. Dieser „mos geometricus“ hat bis heute Bestand (Wittgenstein wandte ihn noch in seinem Tractatus an). Auf Pythagoras geht der Gedanke zurück, dass die Welt auf der Idee der Zahl beruht. Richtiges Umgehen mit der Zahl („Rechnen“) wurde so zu einer zweiten grundlegenden Denkform (mathesis universalis), so dass bereits in der Antike zwei bis heute gültige Grundmodelle von Rationalität vorgelegt worden sind. Dabei gab es durchaus Konjunkturen in der Anwendung. Die scholastische Philosophie basierte auf dem Konstrukt einer Begriffspyramide und praktizierte weitgehend den mos geometricus.

Die wissenschaftliche Revolution, die Revolutionierung des Weltbildes, die Entwicklung der neuen Naturwissenschaften brachte dann weitere Paradigmen von Rationalität: zum einen das Experiment, das voraussetzt, dass man Wissen suchen und finden kann – und man dies auch will – und nicht schon alles an Wissenswertem in den nur noch richtig zu interpretierenden kanonischen Büchern vorliegt. Dies war verbunden mit einer erneuten Sensibilisierung für die Wahrnehmung: Empirie. Es entwickelte sich eine neue Art des

Theoretisierens, nämlich mittels neuer mathematischer Methoden: dem Kalkül (bekanntlich heißt die Differenzial- und Integralrechnung im englischsprachigen Raum bis heute noch calculus). Ein Kalkül ist dabei ein System von Rechenregeln in einem festgelegten Bereich von kleinsten Elementen. Möglich war diese Entwicklung durch eine neue Symbolsprache (Algebra) und einen innovativen Umgang sowohl mit dem Unbekannten als auch mit dem Unendlichen (Fuchs 1984, Kapitel 4.5).

Doch wie steht es nun mit Viettas These von dem Ausgehen der Kettenreaktion unter den bereichsspezifischen Revolutionen von der neuen Naturwissenschaft?

Zum einen: In der Tat waren die Naturwissenschaften – oder besser: die Vorstellungen, die man sich davon machte und die nicht immer mit den real praktizierten Forschungen von Kepler, Galilei oder Newton übereinstimmten – maßgeblich. Die „Mechanisierung des Weltbildes“ (Dijksterhuis 1956) fand statt, also eine Übernahme von Denkweisen und Methoden aus der Naturwissenschaft. Dies gilt selbst für die Pädagogik, als Ernst Christian Trapp als erster Pädagogik-Professor an der Universität Halle am Ende des 18. Jahrhunderts versucht hat, aus der Kunstlehre Pädagogik eine Erziehungswissenschaft nach dem Muster der Physik zu machen (Fuchs 1984b).

Es war dann vor allem die operativ vorgehende algebraische Methode (die Descartes bei seiner Erfindung der analytischen Geometrie anwandte), die maßgeblich wurde. Rechnen heißt dabei: operieren, konstruieren, regelgeleitet mit kleinsten Bausteinen umgehen. Diese Denkweise findet sich dann auch in Hobbes` politischer Philosophie. Der Gedanke des Machens durch Kombinieren und Konstruieren wird von Leibniz kultiviert bis hin zu einer ars inveniendi, einer Erfindungskunst für die Generierung neuen Wissens. Der Gedanke findet sich schließlich auch bei dem Auftauchen eines systematischen Geschichtsdenkens bei Vico: Nur was der Mensch gemacht hat, kann er auch erkennen. Es geht also nicht nur um eine wissenschaftsmethodische Frage, sondern es geht um die Möglichkeit des Menschen, sich und die Welt systematisch zu erforschen und zu erkennen – und um die notwendige Freiheit, dies auch tun zu dürfen.

Die Konjunktur dieses Denkens wurde gefördert durch seine gesellschaftliche Funktion. Denn der Ansatz der neuen Naturwissenschaft bestand darin, die Natur als gesetzmäßigen Zusammenhang zu erklären, bei dem äußere Einflussnahmen (auch solche eines Gottes) nicht nötig sind. Das Ganze hat also entschieden mit Macht zu tun, denn die Übertragung einer solchen Gesetzmäßigkeit von der Natur auf die Gesellschaft lag nahe – und wurde von den neuen politischen Philosophien (Hobbes, Locke) auch so praktiziert.

Die These von Vietta, dass die Naturwissenschaften der Ursprung aller weiteren Revolutionen seien, muss also relativiert werden. Es gibt vielmehr verschiedene, sich

stützende Bewegungen, bei denen eine eindeutige Kausalitätszuordnung problematisch ist. Dies gilt auch für den Bereich der Künste. So gibt es eine Geometrisierung der Künste (Zentralperspektive) in der Renaissance. Hierbei spielt zunehmend das bürgerliche Subjekt eine zentrale Rolle, da es in den Darstellungen immer mehr ins Zentrum rückt und die Perspektivität der Bilder dies unterstreicht (siehe unten). Dieses bürgerliche Subjekt kommt ins Spiel, weil das Bürgertum im norditalienischen Frühkapitalismus ökonomisch und politisch an Relevanz gewinnt. Man kann daher durchaus davon sprechen, dass die bürgerliche Revolution zuerst in einer ästhetischen Verkleidung angebahnt wurde, bevor sie auch politisch in Erscheinung trat.

Ein weiterer Aspekt ist der Gedanke der Begründung. Neu an der Neuzeit ist auch, dass Herrschaft nicht mehr unkritisiert akzeptiert wurde. Es entsteht der Gedanke der Legitimationsnotwendigkeit, der Verfassung, der Rechte des Volkes und dessen Souveränität. Wie oben beschrieben war aber Begründungspflicht (wenn auch zunächst nur im Bereich des Geistigen) bereits ein Erbe der Griechen, so dass man nur noch den Sprung von der Wissenschaft und Philosophie in die Politik wagen musste.

Konstruktivität

Das Leitmotiv des Konstruktivismus, also des gezielten, regelgeleiteten Machens, wurde bereits oben angesprochen. Es ist verbunden mit Kombinatorik, mit der Entwicklung von Neuen, mit der Bedeutung der Eigenständigkeit der Syntax. Denn diese Syntax regelt den Umgang mit den kleinsten Partikeln (stoicheion; Alphabet), aus denen das Ganze zusammengesetzt werden kann.

Konstruktiv ist in diesem Sinne die Kantsche Philosophie, und es ist das Subjekt, das im Bereich der Künste mit Farben und Formen in dieser Weise umgeht. Bekanntlich findet sich dieser Gedanke auch etwa in der „elementaren Methode“ der Pädagogik, so wie sie zum Beispiel Pestalozzi im 19. Jahrhundert entwickelt hat.

Diese Verselbstständigung der Gestaltungselemente findet auch in der Sprache und in der Sprachtheorie statt. Rund um 1800 wird eine designative Sprachtheorie (ein Zeichen/Wort – eine eindeutig festgelegte Bedeutung) durch eine Konzeption abgelöst, bei der ein solcher ein- oder sogar eineindeutiger Bezug der Sprache zu den Dingen aufgelöst wird. In der Mathematik führt dies zu einer Konjunktur der Reinen Mathematik, da man nunmehr freier mit den mathematischen Symbolen hantieren kann. Die Folge ist geradezu eine Wissensexplosion in der Mathematik des 19. Jahrhunderts. Dass Handeln und Konstruieren auch die Grundlage der sich entwickelnden Industriegesellschaft ist, liegt auf der Hand.

Subjektivität, Freiheit, Autonomie, Gewissen

Dass es eine Besonderheit des okzidentalen Denkens ist, in Kategorien des Ich zu denken, ist bekannt. Clifford Geertz hat noch vor einiger Zeit darauf hingewiesen, dass es in den meisten Weltgegenden ein seltsamer Gedanke sei, von einer individuellen Persönlichkeit zu sprechen. Denn üblich sei vielmehr ein Denken in Kategorien der Gruppe, des Stammes, der Familie. Seit Burckhardts Studie über die Kultur der Renaissance spricht man dabei von der Entstehung, einige Autoren sprechen sogar von der Erfindung der Individualität. Allerdings machen Historiker des Mittelalters darauf aufmerksam, dass es Vorläufer für ein solches Denken gegeben hat. Berühmt sind etwa die Bekenntnisse des Augustinus (354 - 430). So ist es kein Zufall, dass der Augustinermönch Martin Luther mit dem Protestantismus eine Religion geschaffen hat, die die persönliche und unmittelbare Verantwortung des Einzelnen gegenüber Gott in den Mittelpunkt stellt.

Petrarca ist ein weiterer Vertreter eines solchen Denkens. Denn seine kulturgeschichtliche Leistung wird genau darin gesehen: dass der Einzelne sein Leben als individuelle Gestaltungsaufgabe betrachtet. Heute ist das so selbstverständlich – und auch die Basis unseres Rechtssystems –, dass daran erinnert werden muss, dass das Denken des Mittelalters kollektivistisch war und diese Umstellung daher eine grundlegende Revolution bedeutete. Die Neuzeit brachte also nicht nur die oben beschriebene Veränderung des Weltbildes (heliozentrisches Weltbild), sondern auch eine gravierende Veränderung des Menschenbildes mit. Dabei ist es bemerkenswert, dass die Dezentrierung des Menschen im neuen Weltbild – er steht nicht mehr im Zentrum – einhergeht und vielleicht diese Dezentrierung auch kompensiert mit einer starken Zentrierung des Ich.

Auch der Kapitalismus baut auf einem solchen (Besitz-)Individualismus auf. Der Einzelne als Unternehmer, als Ingenieur, als schöpferischer (gottgleicher) Künstler, als „Schmied seines Glückes“, der durch eigene Leistung und nicht mehr durch Geburt seine soziale Position erwirbt und der daher auch den Anspruch auf Mitgestaltung der Gesellschaft erhebt. Eigenverantwortlichkeit und Selbstgesetzgebung (Autonomie) gehören in den Kontext dieses Denkens.

Die Ästhetik und die künstlerische Praxis unterstützen dies nicht nur: Im Ästhetischen wird entschieden diese Denkfigur des bürgerlichen Subjekts entwickelt und verbreitet. Eagleton (1994) spricht daher – wie viele andere – davon, dass gerade in der ästhetischen Praxis und Reflektion immer auch die Konstitution des bürgerlichen Subjekts mitverhandelt wird.

Die Vernunft der Neuzeit ist die Vernunft eines Einzelnen, der sich skeptisch und kritisch fragt, wie die Sicherheit seines Wissens belegt und begründet werden kann – und diese Sicherheit in seinem eigenen Denken findet (so Descartes: Ich denke, also bin ich.). Der Einzelne ist es, der im englischen Sensualismus die Sinnesempfindungen erlebt. Der Einzelne ist es, dessen wilde Triebe domestiziert werden müssen (so bei Hobbes im

Leviathan). Der Einzelne ist es aber auch, der mit seiner Empfindsamkeit, seiner Einbildungskraft, seinen Gefühlen der Lust und Unlust ein ästhetisches Verhalten und sein Verhältnis zur Welt entwickelt.

Interessant ist, dass auch dieser Gedanke tief in Kämpfe um Macht und Einfluss verwickelt ist. Zunächst ist es das bürgerliche Subjekt, das diesen Anspruch auf autonome Lebensgestaltung erhebt – und dies durchaus für alle Menschen tut. Spätestens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist es aber auch das sich bedrohtühlende bürgerliche Subjekt, das diese Subjektivität dem Proletariat nicht zubilligen will. Stattdessen entsteht ein angstvoller, zum Teil aggressiver Diskurs über die „Masse“. Vorläufer dieser Ängste sind bereits im Kontext der Französischen Revolution zu finden, wenn aus dem französischen *peuple* im Deutschen der Pöbel wird. Auch die Leitformeln der bürgerlichen Gesellschaft, Vernunft oder Fortschritt, werden obsolet: Mit dem Terreur von Robbespierre, der im Namen eines Kultes der Vernunft realisiert wird, gibt es eine Krise dieser Vernunft mit der Konsequenz, dass in der Romantik Kunst als „das Andere der Vernunft“ hervorgehoben wird. Ohnehin sind die Ansprüche an die Vernunft immer so hoch, dass die hochgesteckten Erwartungen nur enttäuscht werden müssen. Die Rede von einer ständigen Krise der (jeweiligen) Vernunft trübt deren Erfolgsgeschichte: Die scholastische Vernunft gerät in die Krise, die durch die neuen Naturwissenschaften erzeugt wird. Paul Hazard (1939) schreibt über „die Krise des europäischen Geistes“ (1680-1715). Kant schreibt seine berühmten drei Kritiken am Ende des 18. Jahrhunderts. Die oben erwähnte Explosion der reinen Mathematik im 19. Jahrhundert war verbunden mit einer Grundlagenkrise. So hat Gauss die Möglichkeit einer nicht-euklidischen Geometrie entdeckt (und sie aus Angst vor der öffentlichen Reaktion nicht veröffentlicht). So kritisiert Rousseau hart die neuen Wissenschaften und die Fortschritts-Philosophie seiner Zeit, Nietzsche steigert dieses kritische Spiel weiter. Darwin und Freud tragen mit ihren Entdeckungen zu weiteren narzisstischen Kränkungen des Menschen bei. Um 1900 tobt ein weiterer Grundlagenstreit in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, weil traditionelle Vorstellungen von Widerspruchsfreiheit und von der Welt sich als nicht mehr haltbar erweisen. Der erste Weltkrieg – der erste industriell geführt und daher „moderne“ Krieg – zeigt eine neue Qualität menschlicher Grausamkeit.

Die Kulturdebatte der Moderne ist daher überwiegend eine Krisen-Debatte. Stets geht es um das Subjekt, das immer neuen Verunsicherungen und Bedrohungen ausgesetzt ist, so dass man sogar Abschied von dieser Idee eines starken, gestaltungsfähigen Subjekts nehmen will.

In den Künsten ist all dies abzulesen: Sie werden reflexiv, indem sie nicht mehr Wahrgenommenes wiedergeben, sondern die Wahrnehmungsweisen selbst – meist kritisch – reflektieren. Dass der Maler Braque sagt, dass die Sinne lügen, ist nur ein Beleg unter

vielen. Doch führt dies nicht zu einem Verlust ihrer Relevanz. Gegenteil. Ich zitiere einen längeren Passus aus Vietta 2001, S.306 ff.:

„Unabhängig von einer solchen Utopie der Versöhnung kommt den Künsten im Zeitalter der kapitalistischen Technoarchie nach wie vor eine wichtige Erinnerungsfunktion zu. Wer den Bildersaal der gossen modernen Maler betritt oder in der Bibliothek der großen Modernen liest, nimmt damit Anteil an jener Geschichte der Selbsterforschung und Selbstbehauptung der Subjektivität, als welche sich die Ästhetik der Moderne in einer oft genug kunstfeindlichen und menschenbedrohenden Geschichte der Moderne entwickelt hat und behaupten musste. Die großen Künstler der Moderne, Maler wie Literaten, waren einsam. Über die Grenzen der oft verfeindeten Nationalkulturen, über die Grenzen auch der Mikroepochen der Moderne hinweg, haben diese Künstler in ihrer Arbeit an dem großen Projekt einer Ästhetik der Moderne miteinander kommuniziert. Mittels der komplexen Zeichenwelten, die sie mit ihren Werken zurückgelassen haben, können wir mit ihnen kommunizieren. Oft genug nehmen wir dabei Anteil nicht nur an der Komplexität und Intensität ihrer Werke, sondern mittelbar auch an den oft feindseligen und entfremdeten Lebensbedingungen, unter denen sie solche Kunstwerke produziert haben. Die Teilhabe an der Geschichte der modernen Ästhetik und ihrer Leitbegriff der Freiheit, Produktivität und Selbstbestimmung wird – was immer die Zukunft bringen wird – zur Teilhabe auch an der Geschichte der Selbstbehauptung, Produktivität und Freiheit des Menschen im Zeitalter der Moderne. Auch in Zukunft – und in Zukunft vielleicht noch mehr – ist ja der Mensch in eine geschichtsphilosophische Situation der Selbstbehauptung gestellt, in der er zumindest jenen Handlungsspielraum, welche ihm die Geschichte der Moderne noch eröffnet, behaupten kann und behaupten muss, wenn er denn sein Menschsein in der Geschichte behaupten will. Alles spricht dafür, dass auch in dieser zukünftigen Geschichte des Menschen die Literatur die Künste eine wichtige Rolle der Selbsterfahrung, Selbstfindung, Selbstbehauptung spielen werden. Und so ist und bleibt die Ästhetik der Moderne ein kritischer Maßstab für die gigantische Einseitigkeit des Gesamtprojektes der Moderne als einer globalen Transformation von „Welt“ in ein technisch-ökonomisches Konstrukt.“

4. Schlussbemerkungen

Dass Philosophie ihre Zeit in Begriffen erfasst, hat Hegel sehr schön formuliert. Die Künste tun dies ebenfalls mit ihren spezifischen Ausdrucksmitteln: Sie halten dem Einzelnen und der Gesellschaft den Spiegel vor, sie sind ein weiteres Mittel der Klärung der Welt- und Selbstverhältnisse. Sie sind dies, weil ihre Produktion und ihre Rezeption eingebunden sind in gesellschaftliche und kulturelle Kontexte. Wer sich mit der Geschichte des Ästhetischen und speziell des Ästhetischen im Kontext der Bildung befasst, sollte diese Eingebundenheit berücksichtigen. Denn genau darin liegt ihr Bildungswert. Die Künste und die dazugehörigen ästhetischen Reflexionen sind also Teil eines geistigen Netzwerkes, das aufs engste mit der Praxis, mit der alltäglichen Lebensführung der Menschen verwoben ist.

In diesem Text wurden einige Hinweise darüber zusammengestellt, was „Verwobenheit“ bedeuten kann: So sind es die gleichen Leitkategorien und Denkfiguren, die in den verschiedenen Feldern – zum Teil mit zeitlichen Differenzen, zum Teil in abgewandelter Form – wirksam werden. Und: Sie werden auf die hier skizzierte Weise nur in Europa wirksam.

Damit sind diese Leitformeln zumindest eine plausible Teilantwort auf die Frage, was denn Europa überhaupt ausmacht. Man kann diesen Ansatz sogar noch weiter ausdehnen. Denn es sind nicht nur ähnliche Argumentationsweisen und Denkfiguren, sondern es lässt sich mit einer gewissen Hoffnung auf Erfolg danach fragen, ob es ähnliche Entwicklungen und Regelmäßigkeiten in verschiedenen Feldern gibt. Dass Etappen- und Stufenfolgen verschiedener Felder vergleichbar sind – etwa auf der Basis eines identifizierbaren Stils –, ist offensichtlich.

Interessant sind zudem Bemühungen, die gleichen Entwicklungstheorien auf verschiedene Felder anzuwenden. Ein aussichtsreicher Kandidat ist dabei die genetische Entwicklungspsychologie von Jean Piaget. Er selbst hatte am Ende seiner Karriere erste Erkundungen darüber angestellt, inwieweit seine genetische Entwicklungspsychologie auf die Geschichte der Physik anwendbar ist. Wolfgang Krohn (in Böhme u. a. 1977, Seite 13 ff.) hat am damaligen Starnberger Max-Planck-Institut diesen Ansatz fortgeführt und gezeigt, dass gerade im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit die Piagetschen Kategorien hilfreich sind: Immer weitere Befunde werden solange in vorhandene Kategoriensysteme integriert (Akkumulation), bis sich dessen Untauglichkeit zeigt. Es folgt daher eine Veränderung des Kategoriensystems (Assimilation), das neue Integrationsleistungen erbringt, so dass zumindest zeitlich begrenzt ein Gleichgewicht hergestellt ist (Äquilibrationstheorie). Neuerdings hat Dux (2005) diesen Ansatz zur Theoretisierung des Kulturellen aufgegriffen.

Zur Vertiefung dieser Überlegungen

Zur Rolle und Differenzierung von „Rationalität“ siehe Vietta 2012 oder Welsch 1996. Max Weber hat seit 100 Jahren zu einer großen Zahl von Studien motiviert, siehe hier nur die Arbeiten von W. Schluchter. Eigene Untersuchungen sind in Fuchs 1984a enthalten, wo nicht nur die Genese und Entwicklung der auch hier angesprochenen beiden mathematischen Denkformen verfolgt wird, sondern wo auch Zusammenhängen mit Wirtschaft und Politik nachgegangen wird. Ein Ergebnis: Bis zur Anwendung der neuen Naturwissenschaft in der Technik (und damit in der Produktion) musste man bis zum Ende des 18. Jahrhunderts warten. Die Hauptmotivation für die Entwicklung der Wissenschaften bestand also nicht in ihrer ökonomischen Anwendbarkeit, sondern in ihrer ideologischen Funktion: Denn der Nachweis, dass die Natur (und später auch die Gesellschaft) gesetzmäßig, was heißt: ohne willkürliche äußere Eingriffe zum Beispiel von Gott oder einen Herrscher, funktionieren, war ein wirksames Resultat dieser Forschungen. Zwei wichtige Untersuchungen in diesem Feld sind Arndt 1971 und Lefevre 1978.

Untersuchungen zum Transfer dieser Methoden in die Pädagogik finden sich in meiner Dissertation (am Beispiel von Ernst Christian Trapp). Zur Rationalität siehe auch Fuchs 1998, Kapitel sieben.

Im Hinblick auf die Unterscheidung von Stufenfolgen und Etappen in der Geistesgeschichte sind aktuell die einschlägigen Artikel im „Handbuch der Kulturwissenschaften“ (Jäger/Liebsch 2004) relevant. Lehrreich sind auch die zahlreichen Studien von Dilthey (zum Beispiel 1957 oder 1924), der im Rahmen seines weiten Verständnisses von Geisteswissenschaft sich nicht auf eine enge Ideengeschichte konzentriert, sondern stets ökonomische, gesellschaftliche und politische Entwicklungen mit im Blick hat. Die eingangs kritisch angesprochenen aktuellen Ansätze einer historischen Darstellung zur ästhetischen Bildung könnten hiervon eine Menge lernen. Interessant ist zudem die Frage der Universalität bestimmter Erscheinungen, also etwa die kräftigen Thesen von Weber über die nur im Okzident vorfindlichen Entwicklungen. Gerade in Zeiten der Globalisierung, aber auch angesichts einer wachsenden interkulturellen Sensibilität bewegt man sich allerdings hier auf dünnem Eis, denn es lauert stets die Gefahr eines Eurozentrismus. Insbesondere ist in diesem Zusammenhang mit einem gewissen Erstaunen die Langlebigkeit und Relevanz der genetischen Entwicklungspsychologie von Piaget festzustellen. Interkulturelle Studien fragen etwa danach, inwieweit nicht nur die Entwicklung des Kognitiven und des Moralischen aufzufinden ist, sie kommen auch zu Aussagen darüber, wo (und warum) bestimmte Stufen dieser Entwicklung nicht erreicht werden (Dux 2005, Oesterdiekhoff 1997).

Literatur

- Arndt, H. W.: *Methodo Scientifica Pertractatum. Mos geometricus und Kalkülbegriff in der philosophischen Theorienbildung des 17. und 18. Jahrhunderts.* Berlin/New York: de Gruyter 1971
- Blumenberg, H.: *Die Genesis der kopernikanischen Welt.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981
- Bourdieu, P.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994
- Bourdieu, P.: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999
- Böhme, G. u.a.: *Experimentelle Philosophie. Ursprünge autonomer Wissenschaftsentwicklung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977
- Brunner, O./Conze, W./Kosellek, R. (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Acht Bände.* Stuttgart: Klett-Cotta 1972/2004
- Bürger, P.: *Zur Kritik der Autonomieästhetik.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983
- Crombie, A.: *Von Augustinus bis Galilei. Die Emanzipation der Naturwissenschaft.* München: dtv 1977
- Daniel, U.: *Kompendium Kulturgeschichte.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002
- Danto, A.: *Die philosophische Entmündigung der Kunst.* München: Fink 1993
- Dijksterhuis, E. J.: *Die Mechanisierung des Weltbildes.* Berlin usw.: Springer 1956
- Dux, E.: *Historisch-genetische Theorie der Kultur.* Weilerswist: Velbrück 2000

- Dilthey, W.: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Leipzig/Berlin: Teubner 1924
- Dilthey, W.: Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation. Stuttgart: Teubner 1957
- Dilthey, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Berlin: Holzinger 2013 (1883)
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981 (1910)
- Eagleton, T.: Ästhetik. Zur Geschichte ihrer Ideologie. Stuttgart/Weimar: Metzler 1994
- Fischer-Lichte, E.: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen/Basel: UTB 1993
- Flitner, W.: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen Zürich/Stuttgart: Artemis 1961
- Friedell, E.: Kulturgeschichte der Neuzeit. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2009
- Fuchs, M.: Untersuchungen zur Genese des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim/Basel: Beltz 1984a
- Fuchs, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel: Beltz 1984b
- Fuchs, M.: Kultur lernen. Remscheid: BKJ 1994
- Fuchs, M.: Kultur Macht Politik. Remscheid: BKJ 1998
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed 2011
- Habermas, J.: Theorie der gesellschaftlichen Kommunikation. Zwei Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981
- Hauser, A.: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München: Beck 1972
- Hazard, P.: Die Krise des europäischen Geistes 1680-1715. Hamburg: Hoffmann und Campe 1939
- Jaeger, F./Liebsch, B. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler 2004
- Janz, R.-P.: Autonomie und soziale Funktion der Kunst. Studien zur Ästhetik von Schiller und Novalis. Stuttgart: Metzler 1973
- Jaspers, K.: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. München: Piper 1959 (1949)
- Kösser, U.: Ästhetik und Moderne. Erlangen: filos 2006
- Koyre, A.: Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008
- Kultermann, U.: Geschichte der Kunstgeschichte. Frankfurt/M. Usw.: Ullstein 1981
- Kultermann, U.: Kleine Geschichte der Kunsttheorie. Darmstadt: WBG 1987
- Lefevre, W.: Naturtheorie und Produktionsweise. Frankfurt/M. 1978
- Leibniz, G. W.: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie. Zwei Bände. (Buchenau/Cassirer). Hamburg: Meiner 1966
- Oelmüller, W. u. a. (Hg.): Diskurs: Kunst und Schönes. Paderborn usw.: Schöningh 1981
- Oesterdiekhoff, G. W.: Kulturelle Bedingungen kognitiver Entwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997
- Piaget, J./Garcia, R.: Psychogenesis and History of Science. New York: Columbia University Press 1989 (1983)

- Pochat, G.: Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie. Köln: DuMont 1986
- Reinhard, W.: Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie. München: Beck 2004
- Ritter, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe 1979 ff.
- Ruppert, W.: Der moderne Künstler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998
- Rüstow, A.: Ortsbestimmung der Gegenwart. Drei Bände. Zürich: Rentsch 1949
- Schluchter, W.: Die Entstehung des modernen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Entwicklungsgeschichte des Okzidents. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998
- Schmidt, S. J.: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989
- Spengler, O.: Der Untergang des Abendlandes. München: Beck 1963
- Tarnas, R.: Das Wissen des Abendlandes. Das europäische Weltbild von der Antike bis zur Moderne. Düsseldorf: Patmos 2006
- Toynbee, A.: Der Gang der Weltgeschichte. Aufstieg und Verfall der Kulturen. Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2000 (1949)
- Vietta, S./Kemper, D. (Hg.): Ästhetische Moderne in Europa. Grundzüge und Problemzusammenhänge seit der Romantik. München: Fink 1998
- Vietta, S.: Ästhetik der Moderne. Literatur und Bild. München: Fink 2001
- Vietta, S.: Europäische Kulturgeschichte. Eine Einführung. München: Fink 2007
- Vietta, S.: Rationalität – eine Weltgeschichte. München: Fink 2012
- Vietta, S./Uerlings, H. (Hg.): Ästhetik Religion Säkularisierung I. Von der Renaissance zur Romantik. München: Fink 2008
- Watson, P.: Ideen. Eine Kulturgeschichte von der Entdeckung des Feuers bis zur Moderne. München: Goldmann 2008
- Watson, P.: Das Lächeln der Medusa. Die Geschichte des modernen Wissens. München: Goldmann 2001
- Weber, M.: Religion und Gesellschaft. (Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie (I-III)). Frankfurt/M.: Zweitausendeins 2006

Wozu Kunst?

Ambivalenzen der Wirkungsforschung

Vortrag anlässlich der Vorstellung der Publikation G. Hamer (Hg.): Wechselwirkungen: Kulturvermittlung und ihre Effekte. München: Kopaed 2014 am 28.10.2014 in Lenzburg (Schweiz)

Vorbemerkung

Praktischerweise erschien am 24.9.2014 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (S. 12) ein Artikel, den man sehr gut als Antwort auf die Frage meines Vortrages nach dem Wozu der Künste betrachten kann. Er stammt von dem bekannten Kunstaktivisten Tom Holert und trägt den Titel:

„Nur mal kurz die Welt retten.“

Der Untertitel präzisiert dies noch:

„Die Gegenwartskunst wächst und wächst. Die Versprechen, die sie macht, werden immer maßloser“.

Im Text führt er dann aus:

„Ginge es nach dem Willen der Kulturmanager und Kuratoren, soll die Gegenwartskunst nichts anderes als ein neues Denken und Empfinden modellieren. Ihre Mission bestünde darin, die Sinneshaushalte der Menschen umfassend zu erkunden und zu bewirtschaften.“

Es geht also darum, dass man im Hinblick auf die Wirkungen der Künste immer den Mund ziemlich voll nimmt, so voll, dass sich bereits 1998 die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck in ihrem Buch „Versprechungen des Ästhetischen“ sehr kritisch mit diesen Wirkungsbehauptungen auseinandergesetzt hat. Denn die Nachweise dafür, dass die Künste zur Verbesserung des Menschen, zur Verbesserung der Gesellschaft und insgesamt zur Verbesserung der Welt beitragen könnten, waren und sind Mangelware.

Ich selbst habe mich im Jahr 1995 mit der Frage solcher Wirkungsbehauptungen auseinandergesetzt und eine Sammlung angelegt, bei der ich auf 90 zum Teil sehr vollmundige Wirkungsbehauptungen gekommen bin (Fuchs/Liebald 1995). Auch bei diesen in konnte ich nur feststellen, dass seriöse Belege Mangelware waren. Von daher stellt sich umso dringlicher die Frage danach, welche Begründungen es für die Künste in unserer Gesellschaft, für ihre Finanzierung und insbesondere für ihre Nutzung in pädagogischen Kontexten gibt.

Im Folgenden will ich nicht nur einige Hinweise auf einige mögliche Antworten geben, sondern ich will in erster Linie einen Blick auf die Diskurse werfen, die – insbesondere im politischen Bereich – über erwünschte Wirkungen von Künsten in der Pädagogik geführt werden. *Es handelt sich also um eine kritische Diskursanalyse über die Wirkungsfrage.*

1. Wozu Kunst? Eine anthropologische Antwort

Eine sehr einfache, allerdings für jeden unmittelbar nachvollziehbare Antwort auf die Wozu-Frage besteht in der Feststellung, dass wir überall dort, wo es in der Vergangenheit oder in der heutigen Zeit Menschen gibt, auch die unterschiedlichsten künstlerischen Praxen finden: Es gibt kein menschliches Zusammenleben, das auf Musik, Tanz, bildnerisches Gestalten oder theatrale Formen verzichten kann (Fuchs 1998 und 2008). Um einzusehen, dass diese Feststellung durchaus eine stichhaltige Antwort auf die Wozu-Frage ist, will ich an zwei grundsätzliche Thesen aus der philosophischen Anthropologie erinnern:

Eine erste Erkenntnis besteht darin, dass etwas umso relevanter für die Natur und das Wesen des Menschen ist, je früher es in der Menschheitsgeschichte auftaucht.

Eine zweite grundsätzliche Feststellung besteht darin, dass angesichts der Knappheit, die die Geschichte der Menschheit prägt, die Evolution eine Luxustätigkeit, also etwas Unnötiges und Überflüssiges, nicht zugelassen hätte.

Nun kann man zeigen, dass es künstlerische Praxen gibt, solange es den homo sapiens gibt. *Ohne Kunst wäre menschliches Leben also nicht bloß unvollständig, sondern es wäre überhaupt nicht möglich gewesen.* Dies gilt insbesondere für die Entwicklung in den letzten 40.000 Jahren. Man findet nicht bloß Höhlenmalereien, man findet auch schön geformte und gestaltete Alltagsgegenstände, man findet sogar Musikinstrumente, so dass sich die Wissenschaft mit der Frage befasst hat, welche Funktionen diese Artefakte erfüllt haben können. An dieser Stelle ist dies nicht auszuführen, so dass ich es lediglich bei dem Hinweis begnügen lassen will, den ich von der amerikanischen Anthropologin Ellen Dissanayake übernehme: Künstlerische Praxen hatten demnach die Aufgabe, alltägliche Gegenstände und Handlungen, die für das Überleben unverzichtbar waren, durch eine spezifische ästhetische Gestaltung aus dem Alltag hervorzuheben, um so auf ihre Bedeutung für das Überleben hinzuweisen. Man geht zudem davon aus, dass ästhetisch gestaltete Artefakte zur Identitätsbildung von Gruppen in einem größeren Gebiet und über größere Zeiträume hinweg dienten. Musik war zudem ein weiteres Mittel der Kommunikation (also geht es in beiden Aspekten um den sozialen Zusammenhalt).

Dass ein solcher Erklärungsansatz heute keine Einzelmeinung darstellt, zeigt die Konjunktur einer Disziplin, die man in dieser Form vor einigen Jahrzehnten noch nicht für möglich gehalten hätte: das gewachsene Interesse nämlich an einer evolutionären Ästhetik. Man kann zeigen, dass ästhetische Praxen eindeutig einen Evolutionsvorteil bei der Entwicklung des Menschen dargestellt haben (Welsch 2012, Fuchs 2012).

Ist damit die Wozu-Frage eindeutig und endgültig geklärt? Dies kann man allerdings nicht behaupten. Denn man muss sehen, dass eine anthropologische Zugangsweise zwar darüber Aussagen machen kann, was „Kunst“ im allgemeinen für einen Beitrag für das

Gattungswesen Mensch leisten kann, nicht beantwortet wird dadurch aber die Frage, welche konkreten künstlerische Praxen für einen bestimmten Menschen oder eine bestimmte Menschengruppe Relevanz haben. Aber genau dies ist eine wichtige pädagogisch relevante Fragestellung. Wir müssen also die Rolle der Künste in der Entwicklung des Menschen ein Stück weiter verfolgen.

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Feststellung bedeutsam: Seit der Mensch bewusst über sich selbst nachdenkt (also spätestens seit der griechischen Philosophie) denkt auch über die Kunst nach. Und dieses Nachdenken über die Kunst ist in erster Linie ein Nachdenken über Kunstwirkungen:

Kunstdiskurse sind wesentlich Kunstwirkungsdiskurse.

Betrachtet man unter dieser Perspektive die überlieferten Texte der griechischen Philosophen, so kann man eine für viele überraschende Feststellung. So behandelt der bedeutendste Philosoph der griechischen Antike, nämlich Platon, natürlich die Rolle der Künste im Hinblick auf die Entwicklung des Einzelnen und vor allen Dingen im Hinblick auf ihre Rolle bei der Gestaltung der Polis (in seinen beiden Schriften Politeia und Nomoi, also in seinen staatstheoretischen Schriften). Er geht dabei ganz selbstverständlich davon aus, dass die Künste Wirkungen entfalten. Das Überraschende ist allerdings, dass Platon insbesondere bei der Dichtkunst und bei der dramatischen Kunst von negativen Wirkungen ausgeht. Seine These ist, dass das Theater und die Literatur den Charakter der Menschen verderben. Sie tragen nämlich nicht nur nicht dazu bei, den Menschen in die Lage zu versetzen, seine Wirklichkeit zu erkennen, sie erziehen ihn vielmehr sogar zum Lügen.

Der einsichtige Grund für diese negative Haltung gegenüber Theater und Literatur ist in seiner Philosophie zu finden. Jeder kennt noch aus seiner Schulzeit das berühmte Höhlengleichnis, dass der Mensch nämlich nicht in der Lage ist, die Dinge selbst zu erkennen, sondern er erkennt nur ihren Schatten an der Wand. Die Wahrnehmung der Welt durch den Menschen besteht also lediglich in einer mehr oder weniger zutreffenden Beschreibung der Schatten. Die Literatur und die Künste verdoppeln im besten Fall nur diesen erkannten Schatten, im schlimmsten Fall deuten sie diese Schatten noch, so dass im Ergebnis eine sehr lügenhafte Darstellung der Realität entsteht. Wir haben es also mit einer mehrfachen Verzerrung von Wirklichkeit zu tun.

Interessanterweise findet sich dieser Gedanke der Erziehung zur Untugend auch noch bei dem Schweizer Philosoph Jean-Jaques Rousseau in seinem berühmten Briefwechsel mit dem französischen Aufklärer d'Alembert über die Notwendigkeit eines Theaters in Genf (das der Schriftsteller und Musiker Rousseau strikt ablehnte).

Auch wenn man Platons Ansicht über die negative Wirksamkeit der Künste in der Polis nicht teilt, so ist doch für die heutige Situation festzuhalten, dass er von einer engen Verbindung

von Bereichen ausgeht, die man in der modernen Wissenschaft und Philosophie versucht, strikt auseinanderzuhalten. Denn seine Reflexionen über Kunst bringen vier Felder zusammen: den Aspekt der Erziehung zur Tugend des Bürgers (Pädagogik), die Gestaltung der Polis (Politik), die Frage der Moral in der Gemeinschaft (Ethik und Moralphilosophie) und die Künste (Ästhetik). Dies ist deshalb besonders hervorzuheben, weil sich Platon offensichtlich überhaupt nicht an die heute für selbstverständlich der Idee einer Kunstautonomie hält, und dies ist deshalb verständlich, weil dieser Gedanke sehr jung, bestenfalls 250 Jahre alt ist.

Die Vorstellung einer autonomen Kunst ist nämlich ein Kind des 18. Jahrhunderts und sie hat wesentlich mit der Frage der Wirkungen der Künste zu tun.

2. Wozu Kunst in der bürgerlichen Gesellschaft?

Das 18. Jahrhundert hat verschiedene Kennzeichnungen: Es ist das Jahrhundert der Aufklärung, es ist das Jahrhundert der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, es ist das Jahrhundert der Anthropologie und es ist nicht zuletzt das Jahrhundert der Kunstdiskurse. In Frankreich und in England und – mit einiger Verspätung – im deutschsprachigen Bereich – werden Debatten über die Künste zu einem favorisierten Diskursgegenstand (Eagleton 1994). Der Zentralbegriff dieser Diskurse ist der Begriff *des Geschmacks*. Paradoxerweise formulierte der schottische Philosoph David Hume die später immer wieder vorgetragene These: Über Geschmack könne man sich nicht streiten. Dass diese These heute falsch ist und immer schon falsch war, verrät ein auch nur oberflächlicher Blick in den Alltag: Man streitet eigentlich immer über Geschmacksfragen, man streitet insbesondere immer über die Künste und man streitet nicht zuletzt über die Wirkungen der Kunst. Festzuhalten ist, dass spätestens seit dieser Zeit *Kunst und Streit zusammengehören*.

Auch im Hinblick auf die Geschmacksdebatten des 18. Jahrhunderts ist eine wichtige Feststellung zu treffen: Zwar ist Geschmack in der Tat eine zentrale ästhetische Kategorie (wobei Ästhetik als philosophische Disziplin erst 1750 von Alexander Baumgarten erfunden wurde), mit Fragen des Geschmacks setzt sich aber auch Freiherr von Knigge in seinen Lehrschriften zum richtigen Verhalten in der Gesellschaft auseinander: „*Geschmack*“ *ist also eine Kategorie des sozialen Verhaltens und insbesondere ist es eine Kategorie des richtigen Verhalten der Gesellschaft, also eine ethisch-moralische Kategorie*. In dieser Hinsicht hat sich also seit den Zeiten Platons nichts geändert, dass man nämlich einen Zusammenhang zwischen Künsten, ihrer Reflektion, ethisch-moralischen Fragen, Fragen der Politik und pädagogischen Fragen sieht.

Im Hinblick auf die oben getroffene Feststellung, dass in der Geschichte Kunst und Streit zusammengehören, ist es nunmehr interessant - und damit komme ich zu dem im Titel angekündigten Aspekt der Ambivalenz – dass ein solcher Streit vor allem in politischen Diskursen über die Künste nicht auftaucht. Dies gilt nicht nur für den deutschsprachigen Bereich, sondern dies gilt auch international. Wir hatten inzwischen zwei UNESCO-Weltkonferenzen zur künstlerischen Bildung, es gibt einige UNESCO-Professuren für kulturelle Bildung, es gibt eine reichhaltige Debatten der unterschiedlichsten politischen Gremien, die in einflussreichen Positionspapieren festgehalten worden sind. In all diesen Diskursen und Texten wird gerade nicht der Zusammenhang von Kunst und Streit thematisiert sondern es wird meistens das genaue Gegenteil ausgesagt. So wird ein Umgang mit den Künsten zusammengebracht mit dem gesellschaftspolitischen Ziel einer Integration: Es geht also um gesellschaftliche Harmonie. Es geht zudem um die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Sinne einer harmonischen Entwicklung gebildeter Persönlichkeiten, es geht also um eine individuelle Harmonie. Es geht darum, Kunst als relevant nachzuweisen für eine kontinuierliche und harmonische gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung.

Im englischsprachigen Bereich werden diese Debatten unter dem Begriff der *creativity* geführt, so wie es in der unter der Leitung von Ken Robinson entstandenen Denkschrift *All our Futures* in den 1990er Jahren ausformuliert worden ist.

Der zentrale Eindruck aus diesem Blick in politische Diskurse besteht darin, dass Kunst gerade nichts mit Streit zu tun hat sondern dass man Kunst in engster Verbindung mit Harmonie sieht. Man kann sich daher fragen, woher dieser Widerspruch zwischen der realen historischen Entwicklung und den aktuellen Diskursen folgt. Ich will einige Antworten versuchen.

Eine erste Antwort könnte in dem Faktum bestehen, dass es bei den Debatten über Kunst stets um mehr geht als nur um die Künste. Im Hinblick auf die griechische Antike genügen die oben vorgetragene Hinweise auf Platon. Aber auch bei den Diskursen aus der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft kann man zeigen, dass Kunstdebatten etwas zu tun haben mit entscheidenden Themen dieser neuen Art der gesellschaftlichen Organisation. Sie thematisieren nämlich Fragen der Konstitution des bürgerlichen Subjekts. Es geht um die Formung des Bürgers, der einerseits fasziniert ist von den Versprechungen der Moderne (Freiheit, Individualität und Subjektivität, Selbstbestimmung), der aber andererseits auch bereit ist, innerhalb der Gesellschaft Verantwortung für deren Gestaltung zu übernehmen.

Man kann dies kurz so zusammenfassen, dass die Kunst zu einem Kampffeld um die Formung des bürgerlichen Subjekts wird. Dies bedeutet aber, dass die Frage nach einer Autonomie der Kunst, so wie sie zuerst Moritz formuliert und wie sie dann Kant in seiner Kritik der Urteilskraft ausgearbeitet hat, eine nachrangige Frage ist: Es geht vielmehr in

erster Linie um die Autonomie des Subjektes. Insbesondere geht es dabei um die Autonomie des Künstlersubjektes (Ruppert 1998).

Inzwischen ist der Kampf um die Autonomie der künstlerischen Professionen in den verschiedenen Sparten gut dokumentiert. Dieser Kampf findet in erster Linie im 19. Jahrhundert statt, wo Künstler darum ringen, sich selber die Gesetze ihres künstlerischen Handelns geben zu können. Es ist kein Zufall, dass hierbei der französische Schriftsteller Flaubert zum Gegenstand ausführlicher Studien von gleich zwei Groß-Intellektuellen wird: Jean-Paul Sartre schreibt eine mehrbändige Studie über ihn unter dem Titel „Der Idiot der Familie“, und in dem kunsttheoretischen Hauptwerk von Pierre Bourdieu (Regeln der Kunst) steht Flaubert im Mittelpunkt. Es geht hierbei zum einen um einen Kampf um das Deutungsrecht in ästhetischen Fragen, zugleich aber auch um die Existenzgrundlage der Künstler. Dabei waren künstlerische Existenzen mit wenigen Ausnahmen immer schon prekäre Existenzen. Nicht nur dass sie sich ihre Arbeiten unter oft schwierigsten Bedingungen abringen mussten, sie waren in der Regel auch in handfeste Konflikte mit Kollegen verstrickt. Ich kenne keinen Künstler gleich in welcher Sparte, bei dem „Harmonie“ das Grundprinzip seiner Existenz gewesen wäre. *Vielmehr ist jedes Kunstwerk spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts ganz grundsätzlich ein Versuch, neu zu definieren, was als Kunst zu verstehen ist.* Es geht dabei nicht um die Frage, ob etwas bessere oder schlechtere Kunst ist, es geht vielmehr um die Frage, was überhaupt als Kunst in der betreffenden Sparte akzeptiert werden kann.

Dies ist übrigens einer der Hauptgründe dafür, dass Künstler kaum als Rollenmodell für die pädagogische Praxis, also für eine ästhetische Bildung taugen.

Wenn man ein *Zwischenfazit* aus den hier nur skizzierten Überlegungen ziehen will, so muss man festhalten, dass das Feld der Künste und des ästhetischen Denkens kaum eine Grundlage für die These von der Harmonie und der Befriedung liefert, sondern man muss vielmehr beides, Kunst und ästhetische Reflektion, als Kampfzonen begreifen. Daher lässt sich die Frage stellen, wieso der politische und zum Teil auch der fachliche Diskurs so harmoniesüchtig ist. Auch hierzu einige Antwortversuche:

Eine erste Überlegung besteht darin, dass man im pädagogischen Kontext nur einen Teilbereich der Künste als für diese Kontexte angemessen akzeptiert. Ich erinnere etwa an die Wiener Aktionisten, bei deren Auftritten alle möglichen Körperflüssigkeiten öffentlich flossen. Ich erinnere etwa auch an das Kunstwerk „Merde d`Artista“ von Pietro Manzini, der seine in Dosen abgefüllten Exkremente als Kunstwerke nicht nur verkaufen wollte, sondern sie auch mit großem Erfolg verkauft hat (sie wurden noch vor kurzem für fünfstelligen Euro-Beträge gehandelt). Diese Formen der Grenzüberschreitung in den Künsten sind zwar für die Entwicklung der Künste wichtig, finden aber in der Pädagogik – zum Teil aus berechtigten Gründen – keine Anwendung, so dass man die These aufstellen kann, dass im Wesentlichen

in der Pädagogik ein eher traditionelles Verständnis von Kunst vorherrscht. Dies aber hat zur Folge, dass die auch in pädagogischen Kontexten gerne verwendeten grundlegenden Aussagen aus der Kunsttheorie darüber, was Künste insgesamt sind und was sie leisten können, legitimerweise nicht unmittelbar und ungeprüft für den in der Pädagogik angewandten Teilbereich der Künste verwendet werden dürfen. *Es ist vielmehr zu prüfen, ob für den pädagogisch eingegrenzten Kunstbereich diese Argumente zurate gezogen werden dürfen (was in meiner Wahrnehmung kaum geschieht).*

Eine zweite Antwort auf die Frage danach, warum die Pädagogik harmoniesüchtig im Bereich der Künste ist, könnte darin bestehen, dass man gerade in diesem Feld das im frühen 19. Jahrhundert entstandene romantische Verständnis der Kunst als Kunstreligion (verbunden mit einer entsprechenden Auffassung von Bildung als Bildungsreligion) immer noch verwendet. Es könnte also durchaus sein, dass man sich in seinen kunsttheoretischen Auffassungen auf Ansätze bezieht, die rund 200 Jahre alt sind, für deren Entstehung es damals durchaus gesellschaftliche Gründe gegeben hat, die man aber im Hinblick auf die reale Kunstentwicklung in den letzten 200 Jahren kaum noch aufrechterhalten kann.

Ein Fazit könnte also lauten: „Kunst“ ist durchaus anthropologisch begründbare, es ist allerdings die Frage zu stellen, von welcher Kunst man redet. Es gibt daher durchaus die Notwendigkeit von Wirkungsforschung, allerdings geht es dabei nicht bloß um die Wirkungen von Kunst, sondern es geht auch – vielleicht sogar in erster Linie – um die Wirkung von Kunsttheorien oder sogar von Kunstideologien.

3. Einige Überlegungen zur Wirkungsforschung

Angesichts der oben erwähnten internationalen Kongresse zu Fragen der ästhetischen Bildung könnte man nunmehr davon ausgehen, dass es auch eine Globalisierung und Internationalisierung von Methoden der Forschung gibt. Dies ist allerdings nicht der Fall, denn nach wie vor hat die seinerzeit von dem norwegischen Friedensforscher Johan Galtung vorgetragene Typisierung von nationalen Forschungskulturen eine hohe Plausibilität. Galtung unterschied nämlich

- den saxonischen Stil, also die Vorgehensweise in englischsprachigen Ländern, die sehr pragmatisch ist und die sich stark auf quantitative empirische Forschung stützt,
- den frankonischen Stil, bei dem es insbesondere auf eine schöne Sprache ankommt,
- den nipponischen Stil, der sich sehr stark auf Autoritätsbezüge und Traditionen stützt,
- den teutonischen Stil, der eher fundamentalistisch auf die große Theorie zielt.

Spätestens seit Thomas Kuhn weiß man, dass auch Wissenschaftsmethoden Moden unterworfen sind. Zurzeit, so muss man feststellen, hat eindeutig der saxonische Stil einen Vorrang: Man möchte fast ausschließlich empirische Studien, die Fragestellungen sind eher

klein und überschaubar, und insbesondere spielt Evaluation (sicherlich forciert durch die Pisa-Studien der OECD) eine zentrale Rolle.

Obwohl es gerade in angelsächsischen Ländern eine große Tradition einer solchen pragmatischen Wissenschaftsauffassung gibt, gibt es auch dort ein gewisses Unbehagen über die Dominanz dieser Methoden. So haben E. Belfiore und O. Bennett eine Studie vorgelegt (*Rethinking the Social Impact of the Arts*, 2006), in der sie zeigen, welche eine lange kunstphilosophische Tradition im Umgang mit Wirkungen es gibt. Sie plädieren dafür, empirische Wirkungsstudien nicht zu monopolisieren, sondern vielmehr diese Reflexionserträge aus 3000 Jahren Kunstreflektion mit einzubeziehen.

Ein anderes Beispiel ist der amerikanische Kognitionspsychologe Jerome Bruner, der seinerzeit eine Einführung in die Philosophie der Bildung und Erziehung geschrieben hat. In einer deutschen Rezension war zu lesen, dass dieses Buch für europäische Verhältnisse nicht sonderlich relevant sei, da das darin beschriebene hier zu dem Standardprogramm eines erziehungswissenschaftlichen Studiums gehört. Interessant ist vielmehr diese andere Form eines Umgehens mit pädagogischen Fragen für die amerikanischen Kolleginnen und Kollegen von Bruner, da diese außer ihrer Kenntnis in empirischen Methoden bei Fragen in diesem Feld der Erziehungsphilosophie große Lücken hätten.

Trotz dieser Einsprüche gegen die Verabsolutierung quantitativer empirischer Methoden dominiert im Moment in den politischen Diskursen die Forderung nach einer „Evidenzbasiertheit“, also einer Forderung nach empirischen Studien, wobei unter den empirischen Studien insbesondere quantitative Methoden eindeutig den Vorzug gegeben wird.

Insgesamt haben wir es also mit einem dreifachen Streit zu tun: Zum einen geht es um einen Streit in den Künsten (zum Beispiel geht es auch um die Frage, welchen der Gattungen innerhalb derselben Sparte der Vorrang zu geben ist), es geht aber auch - wie gezeigt - um einen Streit über Kunstwirkungen, und es geht nicht zuletzt um einen Streit über die „richtige“ Wirkungsforschung.

Auch hier ist allerdings festzustellen: Streit, das Austragen von Konflikten ist völlig normal, es ist sogar ein Entwicklungsmotor für die Entwicklung. Man muss sich sogar noch mehr streiten, als es bislang geschieht. Auch hierzu will ich einige Beispiele geben.

In dem vorgestellten Buch „Wechselwirkungen“ wird auf die kritischen Metastudien der beiden Harvard-Professorinnen Lois Hetland und Ellen Winner hingewiesen (letztere hat auch für die OECD inzwischen eine ähnliche Studie vorgelegt). In diesem Zusammenhang ist eine Kontroverse zwischen diesen beiden Forscherinnen und dem Erziehungswissenschaftler J. Catterall von der US-Westküste relevant, bei der letzterer zeigt, dass der negative Befund über bestimmte Wirkungen von Hetland/Winner damit zu tun hat, dass die beiden Harvard-Forscherinnen ein sehr enges Methodenverständnis haben.

Ein zweiter kritischer Aspekt hat mit den zahlreichen neuen Akteuren zu tun, die angesichts der Konjunktur kultureller Bildung nunmehr in diesem Feld zu finden sind. Es ist nämlich durchaus verständlich, davon auszugehen, dass es eben nicht nur objektiv, neutral und wertfrei um die Feststellung von Wirkungen und Möglichkeiten kultureller Bildung, sondern dass es auch um einen Kampf um das Deutungsrecht in diesem Feld geht. Daher lässt sich feststellen, dass Wirkungsforschung natürlich gut und notwendig ist, dass allerdings eine Rückerinnerung an eine Haltung zu empfehlen ist, wie sie vor 40 oder 50 Jahren verbreitet war und wie man sie leicht in so genannten W-Fragen zum Ausdruck bringen kann:

- Wer will eigentlich was warum wissen?
- Wer entscheidet, was bei wem wie evaluiert wird?
- Wer erhält die Ergebnisse?
- Wer entscheidet darüber, was mit den Ergebnissen geschieht?

Insgesamt – so meine These – geht es nämlich auch bei Fragen der Wirkungsforschung um die klassische Frage der Macht.

4. Kunst und Schule

Die oben vorgestellten Hinweise belegen meines Erachtens, dass man Kunst als Kampffeld betrachten muss. Auch die Schule als soziale Organisation kann nur verstanden werden, wenn man die unterschiedlichen Interessen und Nutzenserwartungen der beteiligten Akteure in Rechnung stellt. *Auch die Schule ist ein Feld des Kampfes und der Konflikte, bei dem es auch darum geht, wer sich durchsetzt.* Bringt man beide Felder zusammen, so kann man durchaus naiv die Frage stellen, wieso nun ausgerechnet eine konfliktreiche Kunst in einer konfliktreichen Schule zur Anwendung kommen soll. Führt dies nicht zu einer Verdopplung des Konfliktpotenzials oder wird dieses Zusammenbringen von der Hoffnung in die Kraft einer doppelten Verneinung getragen: Konflikt plus Konflikt ergibt Harmonie?

Möglicherweise findet man eine Antwort in der Vermutung, dass bestimmte Theorien über Kunst doch zutreffen, auch im Kontext der Schule:

1. Die These von der Handlungsentlastung

Kunst gilt seit rund 200 Jahren als Ort, in dem man Dinge ausprobieren kann, in dem Möglichkeitsdenken regiert. Die Kunst ist also eine Oase der Sicherheit – oder sollte es sein, wenn Kunst in der Schule stattfindet. Kunst in der Schule soll daher die Sicherheit bieten sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer, sich fehlerfreundlich und stärkenorientiert in einer ästhetischen Praxis auszuprobieren. Eine Voraussetzung dafür ist allerdings, dass eine entsprechende Schulkultur vorhanden ist, die diese für die Schule nicht selbstverständlichen Prinzipien (Fehlerfreundlichkeit, Stärkenorientierung) zu realisieren gestattet.

2. Stärkung der Urteilskraft

Eine künstlerische Praxis in der Schule könnte zudem ein Feld sein, in dem man Urteilskraft entwickelt: Man kann nämlich darauf bestehen, dass ästhetische Werturteile begründet werden. Stärkung der Urteilskraft ist dabei ein wichtiges Bildungsziel in einer demokratischen Gesellschaft. Allerdings setzt es voraus, dass man eine demokratische Schule auch haben möchte.

3. Akzeptanz von Vielfalt

Gerade in der pädagogischen Praxis kann man lernen, dass es immer mehr als nur eine akzeptable Lösung für ein bestimmtes Problem gibt. Dies setzt allerdings voraus, dass man die These von der angeblichen „Alternativlosigkeit“ bestimmter Entscheidungen nicht teilt.

Schlussbemerkung

Platon hatte möglicherweise unrecht mit seiner oben beschriebenen Angst vor den Künsten und ihren schädlichen Wirkungen. Recht hatte allerdings meines Erachtens damit, Politik, Pädagogik, Ethik und Kunst zusammen zu denken. Das hier vorgestellte Buch „Wechselwirkungen“ ist ein gutes Beispiel dafür, wie mit dieser Komplexität umzugehen ist.

Literatur

- Belfiore, E./Bennett, O.: Rethinking the Social Impact of the Arts. Warwick 2006
- Bourdieu, P.: Regeln der Kunst. Frankfurt/M. 1999
- Dissanayake, E.: What is Art for? Seattle 2002
- Eagleton, T.: Ästhetik. Geschichte ihrer Ideologie. Stuttgart/Weimar 1994
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen 1998
- Fuchs, M./Liebald, Chr. (Hg.): Wozu Kunst? Remscheid 1995
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Opladen 1998
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 1998
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012
- Hamer, G. (Hg.): Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte. München 2014
- Robinson, K. (ed.): All Our Futures. 1998
- Ruppert, W.: Der moderne Künstler. Frankfurt/M. 1998
- Welsch, W.: Blickwechsel. Stuttgart 2012

Kultur der Macht – Macht der Kultur

Zum Zusammenhang ästhetischer, moralischer und politischer Diskurse

1. Vorbemerkung

Der Titel dieses Beitrages ist im Untertitel des schönen Buches „Das alte Europa 1660-1789“ des englischen Historikers T. C. W. Blanning (2006) entliehen, dessen Umschlagsbild diesen Untertitel sinnfällig macht: Es zeigt Voltaire in einer Tafelrunde wichtiger Repräsentanten des preußischen Staates im Gespräch mit Friedrich II. Dieses Treffen gab es wirklich. Allerdings endete der Besuch Voltaires am Hofe des sich als Philosoph verstehenden kunstsinnigen Königs mit einer beidseitigen Verstimmung: Die Praxis eines absolut herrschenden Königs und die Haltung des französischen respektlosen Freigeistes konnten sich besser in einer gewissen geographischen Distanz begegnen. Bei aller Freiheit im Geiste erwartete der absolute Herrscher vor allem Gehorsam und duldete keine Widersprüche. Dies galt dem Musiker auf dem Thron erst recht in künstlerischen Fragen (vgl. Heidenreich/Kroll 2002, Clark 2007 und für die Musik Blanning 2010).

Dieser Problemstellung, dass und wie ästhetische Kommunikation in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft auf engste mit der moralischen und politischen Kommunikation verbunden war, geht der vorliegende Text (nicht zum ersten Mal; vergleiche etwa Fuchs 2012 a und b) nach. Dabei ist das primäre Interesse ein pädagogisches. Dies mag vielleicht etwas weniger irritieren, wenn man sich vergegenwärtigt, dass ein gemeinsames Band der verschiedenen, allerdings noch wenig unterschiedenen Diskurse die Frage nach der Konstitution des bürgerlichen Subjekts, der bürgerlichen Gesellschaft und dann auch des bürgerlichen Staates war. In der Tat muss man heute in der entwickelten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren weitgehend autonom und voneinander separiert stattfindenden Fachdiskursen immer wieder daran erinnern, dass es sich bei diesem Prozess der Autonomisierung der Felder um eine historische gesellschaftliche Entwicklung handelt, die nicht nur geographisch auf einen bestimmten Raum eingegrenzt war – nämlich auf „den Westen“ –, sondern der auch noch recht jungen Datums ist. Daher verdeckt eine strikte Trennung der Diskurse mehr, als sie zu einem vertieften Verständnis menschlicher Befindlichkeiten verhilft. Deshalb scheinen mir vor dem Hintergrund einer verbreiteten aktuellen ideologischen Überhöhung eines Begriffes wie dem der „Kunstautonomie“ einige historische Erinnerungen nützlich zu sein, zumal man es inzwischen sogar fertig bringt, Darstellungen der Geschichte der ästhetischen Bildung zu präsentieren, die die Eingebundenheit ästhetisch-pädagogischer Diskurse in gesellschaftliche Prozesse weitgehend ausblenden.

Eine weitere Motivation für Untersuchungen wie die vorliegende wird vielleicht noch mehr überraschend. Es geht mir nämlich um die Weiterentwicklung eines Ansatzes, die Wirksamkeit kultureller Schulentwicklung zu untersuchen. An einer anderen Stelle (Fuchs 2014) habe ich versucht, den großen Begriff der Menschenwürde mit seinen Facetten (Selbstbestimmung, Selbstbild, Selbstwirksamkeit etc.) als Messlatte für die Wirksamkeit pädagogisch-künstlerischer Interventionen nutzbar zu machen. Inwieweit trägt eine entsprechende ästhetische Praxis, so die Frage, dazu bei, dass sich auch im Kontext von Schule starke Subjekte entwickeln? Mit dieser Frage ist allerdings bereits ein systematischer Zusammenhang von politischen, moralischen, ästhetischen und pädagogischen Diskursen hergestellt. Diesen Zusammenhang gilt es – auch in seiner historischen Entwicklung – zu erläutern.

Im Kontext der kulturellen Schulentwicklung ersetzt dies natürlich nicht die Mühe, eine praktikable Methodologie nicht nur der konkreten Schulentwicklung, sondern auch ihrer Evaluation zu erarbeiten. Es ist lediglich eine flankierende Untersuchungsrichtung, die zeigt, dass sich gerade die Pädagogik nicht auf eine eher technokratische quantitative Evaluationsforschung ohne Verlust ihrer kulturellen und humanen Dimension begrenzen lässt. Zudem haben die Organisationstheorien und die Theorien der Schulentwicklung die zu verändernden Institutionen längst als Orte entdeckt, in denen Machtspiele eine wichtige Rolle spielen (Stichwort „Mikropolitik“), so dass möglicherweise eine Aufdeckung des Zusammenhangs von Kunst/Kultur und Macht auf der großen Bühne der Gesellschaft auch eine Relevanz haben könnte auf der kleinen Bühne der Schule. Man wird sehen!

2. Zum Grundwiderspruch der (entstehenden) bürgerlichen Gesellschaft: Freiheit und/oder Determinismus

Die Schule als ein Kind der Moderne steht als solches im Brennpunkt der „Pathologie in des Sozialen“ (Honneth 1994). Insbesondere zeigt sich dies an der Funktionsbestimmung von Schule: In einer pädagogischen Perspektive geht es primär – manche sagen: ausschließlich – um die Entwicklung des Einzelnen, andere thematisieren die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule (Qualifikation, Legitimation, Allokation/Selektion und Enkulturation). Es liegt auf der Hand, dass sich je nach Perspektive sehr unterschiedliche Vorstellungen von Schule ergeben (Weigand 2005, Fuchs 2012c, Apel 1995, Fend 2006). Wieder andere meinen, dass beide Perspektiven sich ergänzen müssen, zumal Individualität nur im sozialen Kontext entstehen kann, so dass die subjektorientierte und die gesellschaftliche Perspektive nicht in einen Gegensatz zueinander gesetzt werden dürfen.

So sehr diese letzte Perspektive zwar theoretisch zutrifft und als Vision anzustreben ist, so ergeben sich doch in der Realität immer wieder Spannungen. Das Interessante hierbei ist, dass diese Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft nicht immer existiert haben

bzw. nicht als solche empfunden wurden, sondern historisch entstanden sind, nämlich mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft. Zudem ist ein analoger Widerspruch in allen Gesellschaftsfeldern (und nicht nur in der Schule) zu finden, so dass er auch nicht isoliert in der und für die Schule gelöst werden kann. Vielmehr zeigt es sich, dass dieser Widerspruch sowohl in der Erkenntnistheorie, in der politischen Theorie – eng verbunden mit der Debatte über Ethik und Moral – und auch in der Ästhetik gefunden und bearbeitet worden ist. Dies soll im Folgenden skizziert werden.

Zunächst einmal muss man sich verdeutlichen, dass in der Tat dieser Widerspruch erst in der Neuzeit auftaucht, ja erst dann auftauchen kann. Denn er ist eng verbunden mit der Denkfigur des einzelnen Individuums, das selbst verantwortlich für die Gestaltung seines Lebens ist. Erst als dieser Einzelne Ausgangspunkt des Denkens wurde, stellte sich nämlich das Problem, wie mehrere dieser (zunehmend autonomen) Einzelnen überhaupt eine Gemeinschaft, ein Volk dann auch noch einen Staat bilden können und wollen. Zwar gibt es viele Argumente dafür, dass das Denken aus der Perspektive eines Einzelnen nicht erst in der Renaissance entdeckt oder – wie manche sagen – sogar erst erfunden wurde (Burckhardt 2006, Dülmen 1997, vgl. auch Fuchs 2001). So ist der Hinweis auf die Bekenntnisse des Augustinus (354 bis 430), also einer Lebensbeschreibung, bei der ein einzelnes Individuum im Mittelpunkt steht, natürlich relevant. Auch die Einzelschicksale in der griechischen Tragödie sind anzuführen (vgl. insgesamt Fetz 1998; Siehe auch Fuchs 2001 und 2012). Doch ist das Denken sowohl in der Antike als auch im Mittelalter wesentlich eines, das vom Kollektiv ausgeht. Der Einzelne ist lediglich (je nach Stand!) Teil der Polis bzw. Teil eines Lehens, eines Reiches, in jedem Fall aber: Teil der katholischen Kirche. Dabei bezieht sich bereits der Begriff des Katholischen von seiner griechischen Wortbedeutung her auf das Allgemeine.

Es war also trotz der angeführten Einzelfälle ein enormer Paradigmenwechsel, als sich die Umstellung auf das Denken in Kategorien des Einzelnen in und nach der Renaissance vollzog. Die Reformation ist dabei ein wichtiger Teil dieses Prozesses, da nunmehr der Einzelne unmittelbar gegenüber Gott sein Handeln verantworten muss (Luther war Augustinermönch, steht also in einer diesbezüglichen Tradition). Dies macht daher auch die kultur- (und nicht bloß die literatur-) geschichtliche Bedeutung von Petrarca und seinen Aufstieg auf den Mont Ventoux verständlich, da er sich sehr deutlich – auch über sein individuelles ästhetisches Erleben der Natur – als Gestalter seines Lebens versteht. Diese Entwicklung ist in dieser Form ausschließlich eine europäische Erscheinung. Denn bis zum Ende des 20. Jahrhunderts konnte der Ethnologe Clifford Geertz (1987) noch feststellen, dass das Denken in Kategorien einer individuellen Persönlichkeit im Weltmaßstab als eine sehr eigenartige Idee gelten muss.

Wie wenig dieses Problem Individuum und/oder Gesellschaft bis heute gelöst ist, lässt sich zudem an dem interessantesten philosophischen Streit der letzten Jahrzehnte erkennen, nämlich an dem Streit zwischen dem philosophischen Liberalismus (unter anderem John Rawls), der von dem einzelnen Individuum ausgeht, und den Kommunitaristen, die die Gemeinschaft prioritär sehen (Brumlik/Brunkhorst 1993). Vieles, wenn nicht sogar alles am ästhetischen, politischen und moralischen Denken in Europa lässt sich auf diesen individuumsbezogenen Denkansatz beziehen. Um ein erstes Beispiel zu zitieren: „Europa hat den Staat erfunden.“ – So beginnt Reinhard (1999, 15) sein preisgekröntes Werk über die „Geschichte der Staatsgewalt“. Das Buch handelt von der Entstehung, Legitimation, Erhaltung und dem Verlust von Macht, wobei die Genese des Staates in unserem heutigen Verständnis mit der Neuzeit und damit mit dem Denken in Kategorien der Individualität verbunden ist. Denn: „Auch noch in der Frühneuzeit setzte sich die Gesellschaft weniger aus autonomen Individuen als aus Gruppen und Interaktionsnetzen zusammen, in denen die Individuen bereits auf Gedeih und Verderb verkettet waren.“ (ebd. S. 23).

Die allmählich entstehende Staatsgewalt war natürlich auch mit sich verändernden ökonomischen Bedingungen verbunden. Es spielten allerdings auch kulturelle Prozesse eine so große Rolle, dass man „Staatsbildung als kulturellen Prozess“ (Asch/Freist 2005) beschreiben kann. In diesem Prozess der entsprechenden Mentalitätsentwicklung, der geistigen Durchdringung von Staatshandeln und seiner Legitimation spielt das Kulturelle also genau die Doppelrolle, die in der Überschrift formuliert wird:

Die Macht nutzt zum einen die Kultur (Religion, Künste, Bildungswesen, Wissenschaften etc.) zur eigenen Stabilisierung. Daher beschreibt Reinhard die Kulturpolitik neben Gewalt, Finanzen und Diplomatie als viertes Machtmittel und integralen Bestandteil der Machtpolitik (a. a. O., Kapitel IV.4).

Zum andern entfalten die – immer mehr um ihre Autonomie ringenden - Kulturmächte eine eigenständige Macht, den Staat, seine Institutionen und Akteure zu beeinflussen. In diesem Prozess spielt die Ästhetik eine wichtige Rolle (wobei bekanntlich der Begriff der Ästhetik Mitte des 18. Jahrhunderts von A. Baumgarten erfunden wurde und bis ins 19. Jahrhundert umstritten blieb).

In dem Moment, in dem die natürliche oder gottgegebene Ordnung (ein König „von Gottes Gnaden“) zunehmend infrage gestellt wird, stellt sich das Problem, wie man sich den Zusammenhalt der Gesellschaft vorstellen kann. Dies hängt entschieden mit dem Menschenbild zusammen, also damit, ob man den Menschen als *zoon politikon* (Aristoteles) oder als isolierte Monade (Leibniz) versteht. Eine Diskurslinie ist dabei, dass es die wilden Triebe, quasi die Naturseite des Menschen, sind, die zu Gewalt und Krieg führen, weshalb diese zu domestizieren sind (König 1992). Auf der Basis einer solchen negativen – allerdings auch realistischen – Anthropologie hat Thomas Hobbes seine Konstruktion von Gesellschaft

und politischer Ordnung aufgebaut (der Mensch ist dem Menschen ein Wolf). Nachfolger von ihm haben versucht, aus individuellen Charakterschwächen (zum Beispiel einem „natürlich“ gegebenen Egoismus) einen gesellschaftlichen Nutzen zu entwickeln. Dies ist – allerdings über 100 Jahre später – die Grundidee der ersten Theorie des Kapitalismus, die der Moralphilosoph (!) Adam Smith entwickelt hat.

Hobbes Ansatz ist dabei von einer kaum zu überschätzenden Bedeutung. Denn er rezipiert die neue Naturwissenschaft in ihrem Ziel und in ihrer Methode, die Natur als gesetzmäßigen Zusammenhang zu begreifen (Fuchs 1984). Dies war deshalb gefährlich – und zog daher aus guten Gründen die Feindschaft der Kirche auf sich –, weil ein gesetzmäßig ablaufender Zusammenhang keine Eingriffe von außen nötig macht und zulässt. Damit ist der Allmacht Gottes eine deutliche Grenze gesetzt. In der Tat mangelt es den Naturphilosophen dieser Zeit nicht an Selbstbewusstsein. Unser Wissen, so etwa Galilei, ist dem Wissen Gottes in der Qualität ebenbürtig. Denn Gott hat die Natur in den „Lettern der Mathematik“ geschrieben, und diese beherrscht inzwischen der Mensch genauso gut.

Aus diesem Grund hat Descartes eine Zweiteilung in eine *res extensa* (wo Naturgesetze deterministisch herrschen) und eine *res cogitans* (wo Gott uneingeschränkt herrschen kann) eingeführt. Es hat ihn vor einer Verfolgung nicht geschützt: Er musste sein Leben überwiegend im Exil verbringen, wobei er noch Glück hatte, denn Kollegen von ihm landeten auf dem Scheiterhaufen.

Immerhin haben wir erstmals hier explizit ausgeführt und begründet eine Trennung der Welt des Menschen in ein Reich der Freiheit und in ein Reich der Notwendigkeit und des Determinismus. In Ersterem konnte sich dann später das Individuum austoben, als Teil der Natur war es aber zugleich der gnadenlosen Gesetzmäßigkeit des zweiten Feldes, der Natur, unterworfen, konnte dieses jedoch zumindest erforschen. Beides, dies muss man sich klarmachen, war jedoch emanzipatorisch gegenüber den Herrschenden: der Determinismus, weil er die Allmacht Gottes (also der Kirche!) einschränkte, so dass im jahrhundertelangen Kampf zwischen Glauben und Wissen das Wissen siegte; die Freiheit, weil diese zum zentralen Charakteristikum des Lebens des Einzelnen in der Neuzeit wurde.

Thomas Hobbes gehörte zu denjenigen Philosophen, die das erfolgreiche Modell des Determinismus des mechanistischen Denkens in der Naturwissenschaft auf die Gesellschaft übertragen hat. Weltanschaulich war das durchaus riskant und konnte sicherlich in kaum einem anderen Land als in England stattfinden. Denn dort gelang es weitaus früher als in anderen europäischen Ländern, eine Mitbeteiligung an der politischen Gestaltung durch weitere Gesellschaftsmitglieder durchzusetzen. Doch mussten auch englische („liberale“) Philosophen – ebenso wie Hobbes - immer wieder ins Exil. Hobbes (1588-1679) ahmt in seinem Vorgehen in seiner Gesellschaftstheorie (in seinem Grundwerk „Vom Menschen“ – 1657 – und „Vom Bürger“ – 1642/1647) die axiomatische Methode der Naturwissenschaft

nach mit exakten Definitionen, Behauptungen und Beweisen, wodurch er dem Werk eine besondere Dignität geben wollte.

Damit war ein weiterer Bereich nach dem der Natur dem Eingriff fremder Mächte entzogen: Die Gesellschaft funktioniert in dieser Theorie ebenso maschinenmäßig wie ein Uhrwerk, so dass man Machttechniker als Spezialisten braucht, die damit umgehen können. Damit geht zugleich ein anderes Verständnis von Macht und Herrschaft ein: Der Herrscher ist gebunden an Regeln. Er hat der Erhaltung des Friedens zu dienen (Habermas 1971, 72 ff.) und für ein angenehmes Leben der (sich jetzt als Bürger verstehenden) Untertanen zu sorgen. Der Erfolg seines Herrscherhandelns wird dann zur Legitimationsgrundlage seiner Herrschaft – und kann natürlich von allen überprüft werden (MacPherson 1973). Allerdings ergibt sich auch hierbei der Grundwiderspruch: Wenn der naturgesetzliche Determinismus – durchaus in emanzipatorischer Absicht und im Interesse der Bürger – auf die Gesellschaft übertragen wird, dann schränkt dies die Freiheit des Einzelnen erneut ein. Es gibt nunmehr ein neues Feld, in dem sich der Widerspruch zwischen individueller Freiheit des Einzelnen und einer allgemeinen und einschränkenden Gesetzmäßigkeit (Gesellschaft) auftut.

Interessant dabei ist die Feststellung, dass sich gerade auch in dieser Frage das angelsächsische und das kontinentale, vor allem aber das deutsche politische Denken auseinander entwickeln. So stützen sich politische Philosophien auf der Insel und auf dem Kontinent zwar gleichermaßen auf das Naturrecht (und eben nicht mehr auf ein Gottesrecht oder ein königliches Recht), doch wird in der Folgezeit vor allem bei John Locke (der der zentrale Stichwortgeber für die Verfassungsdiskussion in den entstehenden Vereinigten Staaten war; Habermas 1971, 111ff.) der liberale Gedanke des starken Individuums in den Vordergrund gestellt (zusammen mit der Konstruktion eines Gesellschaftsvertrages), wohingegen in Deutschland der Akzent auf dem allgemeinen Gesetz liegt: Etatismus erfreut sich bis in die jüngsten kulturpolitischen Diskussionen rund um einen Kulturstaat in Deutschland einer großen Beliebtheit. Bei einer Entscheidung zwischen Freiheit und Form neigt man hierzulande offenbar eindeutig zur Bevorzugung der Form (Caygill 1982; vgl. auch Cassirer 1917).

Immerhin ergibt sich immer dringlicher das Problem, zumindest geistig diesen Widerspruch zu überwinden. Nun mag man glauben, dass eine bloß theoretische Schreibtischarbeit einer widerspruchsfreien Konstruktion für die politische Praxis irrelevant gewesen wäre. Denn diese Praxis entwickelte sich ohnehin etwa auf der Basis der Entwicklung der Produktivkräfte (Jonas 1969) oder durch eine Eigendynamik praktischer Politik. Doch wächst – auch dies ein Spezifikum der Neuzeit – in immer breiteren Schichten der Bedarf an theoretischer Grundlegung und an nachvollziehbaren Argumentationen. Es gibt einen zunehmenden intellektuellen Wettstreit, denn nach wie vor gibt es starke Kräfte, die für das Bestehende argumentieren (auf Seiten der Kirche bzw. des weltlichen Machthabers). Dieser Prozess

einer wachsenden Begründungsnotwendigkeit (Legitimation) kann unter dem Thema einer sich konstituierenden Öffentlichkeit betrachtet werden (Habermas 1990, Sennett 1983, siehe aktuell Gerhardt 2012).

Die Entstehung und Stabilisierung einer solchen Öffentlichkeit hängt natürlich aufs engste mit der Ausbreitung der Lesefähigkeit, der Ausweitung der Nutzung der jeweiligen Landessprache und der Entstehung eines veritablen Marktes an Büchern und Zeitschriften zusammen (Faulstich 1988, 2002). Faulstich zeigt dabei, wie auch die verschiedenen Künste (Bilder, Musik, Theaterstücke) ihren Beitrag zur Konstitution einer Öffentlichkeit haben leisten können, so dass sich immer mehr eine politische Kommunikation (Schorn-Schütte 2004), eine ästhetische Kommunikation (Plumpe 1993) und eine moralische Kommunikation sowohl jede für sich, meist aber gemeinsam entwickeln. Es gibt zunehmend Strukturen und Medien und vor allem gibt es eine gebildete bürgerliche Trägerschicht für eine solche Debatte. In besonderer Weise sieht man dabei in ästhetischen Debatten eine Chance, die oben skizzierte Widersprüchlichkeit zwischen Einzelnem und Allgemeinem aufzulösen. Zudem brauchte man aus Gründen des persönlichen Schutzes das Ästhetische als ungefährlicheren Bereich, um quasi unterschwellig und subversiv Fragen der Politik zu diskutieren.

3. Ästhetische Kommunikation und die Macht

Wer die Schriften von Shaftesbury, Hutchinson oder Burke kennt – es genügt bereits die Kenntnis der Überschriften –, kann nicht mehr der Überzeugung sein, dass Ästhetik und Ethik scharf voneinander zu trennende Bereiche sind. Vielmehr gehört es zur europäischen Tradition seit den Griechen, Fragen der Tugend, des richtigen Verhaltens, des Schönen und der Bildung stets zusammen zu diskutieren. Gerade im 17. und vor allem im 18. Jahrhundert bündelten sich diese Diskussion in dem Begriff des Geschmacks (taste, gout). Man verhandelte über Geschmacksbildung als Teil der Zivilisierung und Humanisierung des Menschen (Pädagogik), und dies im Interesse eines harmonischen Miteinanders (Politik), wobei zu dem richtigen Benehmen auch eine ästhetische Kultiviertheit gehört.

Ein roter Faden dieser Diskurse war dabei die Frage nach der Konstitution des bürgerlichen Subjekts. Dieses Thema war zentraler Inhalt der künstlerischen Werke in der bildenden Kunst, in der Literatur und im Theater. Eine interessante Studie („Aesthetics and Civil Society“, 1982) von Howard Caygill zeigt zudem, dass die Theorien sowohl über Kunst als auch über die Gesellschaft in der Zeit von 1640 bis 1790 auch in ihrer Architektonik eine Strukturähnlichkeit haben: Die Theorien des (ästhetischen) Geschmacks und die moralischen Theorien der bürgerlichen Gesellschaft (civil society) bis hin zu den Studien von Kant korrespondieren miteinander. Insbesondere steht Kants Kritik der Urteilskraft (1790) im Mittelpunkt der Studie von Caygill, wobei er zeigt, wie stark die ästhetische Theorie im ersten Teil der Kritik der Urteilskraft bezogen ist auf die sehr viel seltener rezipierte Theorie der

Kultur im zweiten Teil. Vor diesem Hintergrund gewinnen Formulierungen wie die Rede von einer Staats-„Kunst“, von dem (Kunst-) Handwerk der Politik, von dem „ästhetischen Staat“ (Schiller) oder dem „Staat als Kunstwerk“ mehr als eine bloß metaphorische Bedeutung: Die perfekt organisierte Gesellschaft wird analog zu einem gelungenen Kunstwerk betrachtet (siehe etwa den letzten Brief in Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung; 1959).

Dass diese Verbindung von Ethik, Moral und Politik (und Pädagogik) nicht bloß ein vergangenes historisches Ereignis ist, sondern bis heute aktuell ist, erkennt man etwa einer konfliktreichen Debatte über die Ästhetisierung des Staates (Benjamin 1963, Rebentisch 2012). Die Frage ist nun, ob es in der Ästhetik und in den Künsten gelingt, den oben beschriebenen Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft aufzulösen.

4. Das Ästhetische

„Geschmack“, so wurde es eben dargestellt, entwickelt sich im 18. Jahrhundert quasi zu einem Brückenkonzept zwischen Politik, Bildung, Ethik und Ästhetik. In ihrer Studie „Culture and the State“ gehen Lloyd/Thomas (1998) genau dieser Frage nach:

„How are subjects formed as citizens who by definition and for all practical purposes accept the forms and precepts of the state at least to the extent that alternatives become literally and figuratively the state`s „unthinkable“?“(S. 4)

Die Antwort - zumindest seit dem späten 18. Jahrhundert - unter Bezug auf Schiller und die Romantik: durch Ästhetik. Durch diese findet eine Kultivierung, eine Bildung des ethischen (bürgerlichen) Subjekts statt, das seinen Staat auch akzeptiert. Kultivierung heißt dabei in erster Linie Geschmacksbildung. Neben den Vertretern der deutschen Romantik sind es in England Wordsworth und Coleridge sowie später Matthew Arnold, die ein solches Konzept publikumswirksam vertreten. Dabei erhält das Konzept ausgehend von der freiheitlich-republikanischen Perspektive Kants, der mit dem *sensus communis* ein soziales Band zwischen den Individuen schafft und dabei zwanglos den Einzelnen mit dem Allgemeinen verbindet, über den Freiheitsdichter Schiller zunehmend eine konservative Ausrichtung: Es geht immer mehr um Versöhnung etwa der im Zuge der Industrialisierung immer deutlicher werdenden Klassengegensätze, wobei das dahinter stehende Kunst- und Kulturverständnis der bürgerlichen Klasse dominiert, die auf diese Weise zumindest in diesem Feld siegreich aus dem Kampf um (hier: kulturelle) Hegemonie hervorgeht.

Das Mittel für diesen Erfolgsprozess war das Bildungssystem. Allerdings – so die Autoren – wehrt sich die Arbeiterklasse in England gegen eine solche Vereinnahmung durch die Pädagogik. Ihr Vorwurf: Gerade linke Theoretiker von Marx bis zu den heutigen cultural studies übernehmen das entsprechende Kulturkonzept unkritisch für gegeben hin und übersehen, dass nicht bloß von den Inhalten her, sondern auch vom formalen Aufbau eine

große Parallelität zwischen den jeweiligen Bereichstheorien besteht. Sie sprechen von einer „intrinsic relation of culture and the idea of the state“.

Eine ähnliche Beobachtung lässt sich auch für Deutschland anstellen. Auch hier kann man Belege dafür finden, dass die zunehmende Unsicherheit der Machthaber, ob die Integration der Gesellschaft bei den wachsenden Klassenkonflikten erhalten bleibt, zu bestimmten Maßnahmen veranlasst: Die Einführung der Sozialversicherung von Bismarck etwa war eine solche Idee zur Herstellung von Masseloyalität. Flankiert wurde dies durch eine reaktionäre Schulpolitik. Auf intellektueller Ebene verbreiterte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zudem der Kulturdiskurs bis hin zur Entwicklung eines Konkurrenzprogramms zur – sozialdemokratisch konnotierten – Sozialpädagogik eines Paul Natorp, nämlich dem Ansatz einer Kulturpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die eine kulturelle Sinnstiftung von oben versuchte (Fuchs 2013). All dies lässt sich durchaus als Teil eines ideologischen Klassenkampfes beschreiben.

Die Künste und das Ästhetische fungierten also als Hoffnungsträger für Verschiedenes: für die Auflösung des Widerspruches zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen, als Oase der (Einübung in) Freiheit und immer wieder als idealer Erziehungs- und Bildungsbereich für die Formung geeigneter Subjekte. Entgegen einer aktuellen Ideologie von Kunstautonomie hatten und haben Künste also vielfältige Funktionen. Diese waren sogar immer schon der Grund für ihre Förderung. Im Funkkolleg Kunst (Busch 1987) unterscheidet und diskutiert man daher konsequent die religiöse, politische und ästhetische Funktion von Kunst. Wer sozialgeschichtlich sensible Darstellungen der Geschichte einzelner Künste liest (Hauser 1972, Fischer-Lichte 1993, Blanning 2010), wird Schwierigkeiten damit haben, eine Loslösung der Kunstproduktion und -rezeption von ihren sozialen und kulturellen Kontexten zu akzeptieren. Sogar die tatsächlich zu belegenden Prozesse einer Autonomisierung der sich allmählich konstituierenden Kunstfelder, die Tatsache nämlich, dass Experten der jeweiligen Felder definieren, was in ihrem Bereich als „Kunst“ zu gelten hat, ist ein Teil der Modernisierungsprozesse der bürgerlichen Gesellschaft.

In besonderer Weise betrifft diese „Funktionalisierung“ der Künste den Bereich der Formung der Bürger als vielleicht wichtigster sozialer Funktion von Kunst. Es ist so, wie es (nicht nur) Eagleton 1994, S.3 beschreibt: Man redet zwar über Künste, thematisiert jedoch stets das bürgerliche Subjekt. Selbst die theoretischste Ästhetik-Konzeption wie etwa die Kritik der Urteilskraft von Kant tut dies. Denn die Erfahrung von Lust in dieser Konzeption hat ihren Grund darin, dass das Subjekt spürt, dass und wie seine mentale Ausstattung auf die Wahrnehmungsreize von außen passt – und es sich deshalb freut.

Es ist daher ein durchaus plausibler Ansatz, nicht nur die jeweiligen Diskurse als ästhetische, politische oder pädagogische Kommunikation zu verstehen (Schorn-Schütte 2004, Plumpe 1993), sondern die vielfachen Verflechtungen zwischen diesen Kommunikationsformen zu

untersuchen. Diese reichen – so Caygill oder Lloyd/Thomas – bis in die Architektur der Theorienkonstruktionen.

„Geschmack“ war also die zentrale Vermittlungs- (andere sprechen von „Versöhnungs-“) Kategorie zwischen den verschiedenen Feldern (siehe auch Gadamer). Geschmack wird das einigende Band einer „Verbürgerlichung der deutschen Kunst, Literatur und Musik im 18. Jahrhundert“ (Balet/Gerhard 1972). Träger dieses Geschmacks ist das bürgerliche Subjekt, die „schöne Seele“ oder die „schöne Individualität“ (Ewers 1978). Hier wird Kunst endgültig zu einem Mittel einer visionären humanen/humanistischen Gestaltung der Gesellschaft und ihrer Subjekte.

5. Die Formung des Subjekts durch Kunst

Dass man über eine entsprechende Formung des Subjekts eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirken will und man bei der Konstruktion politischer Ordnungsrahmen stets die Frage danach berücksichtigt, wie denn die Einzelnen beschaffen sein müssen, die das Ganze tragen sollen, ist ein roter Faden seit Beginn des pädagogischen und politischen Denkens. Dabei haben immer wieder die Menschen - durchaus gerade diejenigen, die in den politischen Konstruktionen bzw. in der jeweiligen Realität keine Berücksichtigung fanden - immer wieder durch die unterschiedlichsten Protestformen daran erinnert, dass es auch um sie selbst geht. So sehr im Bewusstsein der Machthaber die Möglichkeit von Protest oder gar Aufstand präsent war, so wenig hat offenbar die Geschichtswissenschaft dies lange Zeit berücksichtigt. So lässt George Rude (1977) seine Geschichte der „Unruhen, Aufstände und Revolutionen in England und Frankreich 1730-1848“ (so der Untertitel) mit den Worten beginnen: „Vermutlich ist kein geschichtliches Phänomen von der Geschichtswissenschaft so sehr vernachlässigt worden wie das der Massen...“ (S. 9). Zwar hat man spätestens am Ende des 19. Jahrhunderts die „Masse“ entdeckt (LeBon, Freud und andere), doch sind die meisten dieser Darstellungen eher von Sorgen und Ängsten der Intellektuellen getrieben. Mit einiger Berechtigung kann man diese Ängste auf die Französische Revolution zurückführen, als das französische peuple im Deutschen zum Pöbel mutiert: „Den Sklaven, wenn er die Ketten bricht, den freien Menschen, den fürchtet nicht“ dichtete folgerichtig unser größter Freiheitsdichter Friedrich Schiller.

Im Anschluss an Rude hat sich jedoch rasch eine Geschichtsschreibung entwickelt, die jenseits der „Haupt- und Staatsaktionen“ der etablierten Geschichtswissenschaft die „Massen“ in den Mittelpunkt stellte und danach fragte, wie die unterprivilegierten Schichten lebten, fühlten, dachten und was sie insbesondere zu einem Protest veranlasste. So stellt der englische Historiker Edward P. Thompson (hier in Puls 1979, S. 13ff.) die „Moral Economy“ (in diesem Band mit „sittlicher Ökonomie“ übersetzt) in den Mittelpunkt, nämlich

ein ökonomisches Verhalten, das sich an Maßstäben gelebter Sittlichkeit orientiert. Aufstände kamen dann zustande, wenn das Volk zu lange und zu gravierende Verstöße gegen diese Moralnormen aushalten musste. Diese These unterstützte B. Moore mit seiner bahnbrechenden Studie über „Ungerechtigkeiten“ (1987, zuerst 1978): Nicht alleine Hunger und anderes Elend veranlasste die Menschen zum Protest, sondern das Gefühl, dass eine andere Gesellschaftsordnung, die ein besseres Leben verspricht, als gerecht empfunden wird.

Der Wert des philosophischen Prinzips der Gerechtigkeit enthält daher in einer solchen sozialgeschichtlichen Perspektive quasi eine empirische Unterstützungen seiner Relevanz (Sen 2010, Ebert 2010). Gerade die Arbeiten des Ökonomen Amartya Sen zeigen, wie eng Freiheit und Gerechtigkeit miteinander verwoben sind und wie sich die Ökonomie in ihrer Zuständigkeit für die materielle Versorgung der Menschen an moralischen Kriterien messen lassen muss (Sen 2002). Man kann dies durchaus als anhaltende Relevanz der Idee einer „sittlichen Ökonomie“ verstehen, deren Herstellung bekanntlich das Motiv des ersten Theoretikers des Kapitalismus, des Moralphilosophen Adam Smith war und das von der katholischen Soziallehre über die Gründungsväter der Sozialen Marktwirtschaft bis heute eine beunruhigende Relevanz hat (vergleiche etwa das Kapitel „Wirtschaft als Kultur“ in Fuchs 2011).

Die Protestbewegungen gegen als ungerecht empfundenenes Herrschaftsverhalten zeigen, dass „Widerstand“ eine große Bedeutung hat. Dies wird heute auch zunehmend in der Pädagogik erkannt. Widerstand gegen zu einfache Vorstellungen von Fortschritt veranlasste Rousseau bereits im 18. Jahrhundert zu einem ersten fulminanten Protest. Widerstand war zudem ein Leitmotiv in der Zeit des Sturm und Drang, Widerstand gegen einengende Verhältnisse beschäftigte die Künste, die politische und soziale Theorie und nicht zuletzt die Pädagogik. „Widerstand“ wird heute – im Anschluss an Heydorn – geradezu als zentrale pädagogische Kategorie wieder entdeckt (Bernhard 2011). Auch in der kulturellen Bildung sollte daher Widerständigkeit eine Rolle spielen, zumal selbst staatliche Programme heute formulieren: Kultur macht stark. Es wird darauf ankommen, welche Stärke erwünscht ist und welche Stärke die beteiligten Jugendlichen entwickeln. Jedenfalls befindet man sich mit diesem Programm sehr viel intensiver in einer Geschichte der Emanzipation der Subjekte, als manche glauben wollen (Fuchs 2014).

Doch wie steht es nun mit der Frage, ob und wie der Grundwiderspruch zwischen Einzelfrem und Allgemeinem gelöst worden ist bzw. überhaupt gelöst werden kann? Eine erste theoretisch mögliche Lösung kommt heute kaum mehr in Frage: die vorneuzeitliche Lösung, also eine Rücknahme der Idee des autonomen Subjekts, so dass ein (kollektivistisches) Eingliedern in ein Ganzes leicht fiele. Versucht hat man eine solche Rücknahme allerdings durchaus. In Zeiten der Diktatur und der Militarisierung der Gesellschaft findet man solche

Versuche: „Ein Volk, ein Reich, ein Führer!“ war ein Slogan, der das Ganze der Gemeinschaft, orientiert auf die Person eines Führers, in den Vordergrund stellte.

Zwei historische Anknüpfungspunkte gab es für eine solche Denkfigur: das Rousseausche Konzept eines *volonté generale*, eines allgemeinen Willens (der in der Diktatur durch den Willen des Führers repräsentiert wird), und Hegels Vorstellung, dass der Staat die Verkörperung des sittlich Guten und des Allgemeinen ist. Dies machte beide Ansätze in der Tat nutzbar für menschenfeindliche Systeme. Es ist allerdings befriedigend, dass keine der Diktaturen auf europäischem Gebiet (Deutschland/Österreich, Spanien, Griechenland, Portugal, die sozialistische Länder) auf Dauer überlebt hat.

Auf einer anderen Ebene bewegen sich Bemühungen, den Ich-Kult der modernen Konsumgesellschaft zugunsten einer Gemeinschaftsorientierung zu reduzieren. Gemeinwohl, Gemeinnutz, Verantwortung für das Ganze und die oben erwähnten kommunitaristischen Ansätze gehen in diese Richtung. Allerdings stehen diesen Ansätzen die Verlaufslogiken kapitalistischer Märkte entgegen, so dass man gegen eine offenbar überwältigende und alle Bereiche erfassende Weltsicht ankämpfen muss. Auch aus diesem Grund wird von vielen Theoretikern das Denken in Kategorien des Marktes als ein wichtiges Hindernis betrachtet, überhaupt demokratische Verhältnisse zu erreichen (MacPherson 1977). Darauf ist später noch zurückzukommen.

Eine letzte hier zu nennende Möglichkeit ist der freiwillige Verzicht auf Autonomie (auf Krankheiten, die zur Einschränkung von Subjektivität führen, gehe ich hier nicht ein). Es geht um Sekten, bei denen systematisch die Autonomie individueller Willensfreiheit gebrochen wird.

Alle diese Wege sind also entweder nicht wünschbar bzw. unwahrscheinlich. Welche Wege stehen aber dann sonst zur Verfügung? Ein aussichtsreicher Weg besteht darin, überzogene Ansprüche an Autonomie zu reduzieren. Dies ist insofern aussichtsreich, als Autonomie in der Tat von Autarkie unterschieden werden muss, so dass nicht jede Form von Fremdbestimmung gleich als empfindlicher Angriff auf die individuelle Autonomie und die Selbstbestimmung verstanden werden muss.

So hat man im Kontext einer kritischen Diskussion des Lebenskunstkonzeptes darauf hingewiesen, dass jedes noch so autonome Leben Regeln des Sozialen akzeptieren muss (Kersting/Langbehn 2007). In der Demokratietheorie löst man dieses Problem dadurch, dass der Einzelne an der Entwicklung dieser Regeln durch ein demokratisches Verfahren beteiligt wird. Ein besonderer Fall ist dabei die Pädagogik mit ihrem Grundwiderspruch, dass diese nämlich immer versucht, „Freiheit bei dem Zwange“ (Kant) durch Erziehungsprozesse zu entwickeln. Pädagogik ist offensichtlich ein Gewaltverhältnis. Dietrich Benner (1987) rettet sich damit, dass er von einem „sich selbst aufhebenden Gewaltverhältnis“ spricht, der Pädagoge in seiner Erziehungsarbeit also nach und nach seinen Einfluss reduzieren muss.

In diese Richtung gehen auch Ansätze einer pädagogischen Ethik bzw. einer pädagogischen Professionstheorie. Aber immerhin: Es bleibt die Akzeptanz von Macht.

Der Ansatz von Foucault erklärt hierbei, dass Macht im Prozess der „Subjektivierung“ einen Doppelcharakter hat: Es geht zwar auch um Unterwerfung, es geht aber auch um Ermöglichung. Letzteres findet sich auch in der Rehabilitation einer (allgemeinen) Form und Gestalt bei Cassirer (zum Beispiel 1917): Freiheit bedarf der Form. Dies gilt letztlich auch und gerade für die Künste: Künste bedeuten Gestaltung und Formgebung. Das Kunstwerk galt (und gilt?) als (Mikro-) Kosmos, also als wohlgestalteter gesetzmäßiger Zusammenhang. Form und Gestalt sind hier keine Eingrenzungen von Freiheit, sondern Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit. Aber auch diese muss gelebt werden. Es bleibt also die Aufgabe, stets zwischen Formung als Eingrenzung und als Freiheitsermöglichung abzuwägen.

Bei aller Unabänderlichkeit von partieller Fremdbestimmung ist dieser Prozess letztlich in die Hand des Einzelnen zu geben. Dies gilt auch für die Zwangsanstalt Schule. Auch hierbei geht es darum, trotz eines harten, gesetzlich abgesicherten Regelregimes darum, Freiheit – und d.h.: Mitgestaltung – zu ermöglichen. Dies bedeutet, die Schule als „Schule der Person“ (Weigand 2005), als „Schule der Teilhabe“ (Rihm 2008), als demokratische Schule (Dewey) zu verstehen.

Auch die Künste – es wurde im Kontext von Form und Gestalt angesprochen – sind ein Regelsystem und nicht ein Reich uneingeschränkter Freiheit. Sie können auch nicht als Modell oder als Oase gelten, wie es die politische Vision Schillers vorsah. In der Realität ist professionelle Kunst mit ihren harten Spielregeln der Konkurrenz, des Kampfes um Aufmerksamkeit sogar ein besonders schlechtes Lernfeld. Dies wird auch durch die Studien von Bourdieu (1987) unterstützt, der zeigt, dass die Künste nicht nur effektive Medien der Unterscheidung, sondern sogar effektive Medien der politischen Unterdrückung sind. Daher wurde er nicht müde, gegen die Illusionen der (Kantschen) Autonomie-Ästhetik an zu argumentieren.

Allerdings gibt es eine immanente Logik der Künste („Eigensinn“), die durchaus zur Stärkung des Einzelnen führen kann. Genau darum geht es bei den obigen Ausführungen: um die Idee einer Stärkung des Subjekts, das den Widerspruch zwischen individueller Freiheit und notwendiger Einordnung in ein Ganzes erkennt und damit umzugehen weiß. Ästhetisch-kulturelle Bildung ist daher insoweit politische Bildung, als sie ein solches starke Subjekt anstrebt.

Doch sollte man nicht der neoliberalen Lehre folgen, dass nunmehr der Einzelne allein sein Leben zu bewältigen habe (Ich-AG, Agenda 2010 etc.). Hierbei gilt es vielmehr zu erkennen, dass die aktuelle gesellschaftliche Ordnung historisch entstanden ist, von Menschen gemacht wird und keineswegs „alternativlos“ – so ein beliebtes Kanzlerinnenwort – ist. Es ist zu erkennen, dass die aktuelle gesellschaftliche Ordnung ein Versprechen auf individuelle

Freiheit gibt, für die sie jedoch kaum geeignete Rahmenbedingungen bereitstellt. Dies wird auch zunehmend erkannt, wie man an den aufblühenden kritischen Gesellschafts- und Subjektsdiskursen ablesen kann. So entwickelt etwa Dux (2013) ein Anspruchstableau an eine menschenwürdige Politik und kommt zu dem Ergebnis, dass sich Kapitalismus und Demokratie geradezu ausschließen. Es gehört zu diesem Befund die Ökonomisierung aller Lebensbereiche, die von einer neoliberalen Gesellschaftstheorie angestrebt wird. Davon bleibt auch die Öffentlichkeit mit ihren emanzipatorischen Wirkungen in der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft nicht verschont, so dass bereits der junge Habermas (1990, zuerst 1962) geradezu einen Abgesang auf eine solche emanzipatorische Öffentlichkeit formuliert hat.

Gegenwärtig geht es daher darum, nahezu vergessene Konzepte des letzten Jahrhunderts wiederzubeleben. „Gegenöffentlichkeit“ gehört zu diesen Konzepten. In der Tat gibt es einen wachsenden Widerstand gegen eine Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, in der – so ein Beispiel – die sich selbst durch schlechtes und riskantes Management in den Ruin getriebenen Banken mit öffentlichen Mitteln gerettet werden, wobei diese dann nach ihrer Rettung ungeniert und unbeeindruckt ihr Spiel weiterspielen. Zu erinnern ist an die These von Moore (1983), dass ein Empfinden von Ungerechtigkeit die Menschen zum Protest veranlasst. Der Tatbestand von Ungerechtigkeit ist heute objektiv längst gegeben. Ein kritischer Diskurs über die Mängel der bestehenden Ordnung ist daher durchaus lebendig und kommt dynamisch in Gang (Dörre 2012).

Wenn Kultur also wirklich „stark“ (in diesem Sinne) macht, dann gibt es durchaus Grund zu Optimismus. Man muss sich dabei nicht unbedingt dem harten Urteil von Dux über die völlige Unvereinbarkeit von Demokratie und Kapitalismus anschließen, wobei allerdings bereits vor Jahren MacPherson (1977) zu dem Schluss kam, dass alle aktuellen liberalen Demokratietheorien nur scheitern können, solange sie an dem Konzeptes Besitzindividualismus festhalten. Dieses Konzept hat er in seiner viel zitierten gleichnamigen Studie (1973) als dasjenige anthropologische Modell analysiert, das insbesondere den Theorien von Hobbes und Locke zugrunde lag (der Mensch als vereinzelter Egoist ohne Solidarität mit seinen Mitmenschen, der ständig nach einer Vermehrung von Macht und Reichtum strebt). MacPherson zeigt, dass auch aktuelle liberale Konzeptionen (wie die von John Rawls) von diesem Menschenbild ausgehen und daher in Theorie und Praxis nur scheitern können. Heutigen Gesellschaftsanalysen ist es dabei wichtig, dass man die Realität unterschiedlicher Ausprägungen des Kapitalismus beachtet (Fuchs 2014), in denen die Rolle des Staates bei der Schaffung von Rahmenbedingungen für die Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen sehr unterschiedlich ist. Es lohnt sich also, sich auch innerhalb des Kapitalismus um eine sozialverträglichere Variante einzusetzen.

In dieser Situation helfen Studien wie die von Hein (2013), die unterschiedliche Wege der Kapitalismuskritik, hier konkret: Marx, Bourdieu und Foucault, in ihrer Kompatibilität nachweisen. So zeigt Hein, dass weder eine ökonomistische Deutung von Marx noch eine rein diskurstheoretische Machttheorie bei Foucault noch eine bloße symboltheoretische Kulturtheorie bei Bourdieu den jeweiligen Theorieansätzen gerecht wird. Dies ist deshalb wichtig, weil man sich daran erinnern muss, dass am Ende des letzten Jahrhunderts eine Lebensstil- und Risikogesellschafts-Soziologie das Ende einer gravierenden ökonomischen Ungleichheit behauptet hat und daher anti-ökonomisch bloß noch kulturalistische Gesellschaftsanalysen akzeptieren wollte. Vor diesem Hintergrund scheint als erstes politisches und dann auch pädagogisches Ziel die Überzeugung bedeutsam zu sein, dass keine Realität „alternativlos“ ist, dass es eben keine deterministische Teleologie gibt, die die heutige Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung als alternativloses „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) produziert hat.

Erinnert man sich daran, dass ein Definitionsmerkmal aktueller Künste die Erfahrung von Kontingenz ist, dass eben alles auch anders sein könnte, als es jeweils ist, dann ergibt sich dadurch ein wichtiges emanzipatorisches Bildungsziel ästhetisch-kultureller Bildungsarbeit, das diese ohne Überanstrengung auch tatsächlich erreichen kann: Das starke Subjekt kann nämlich als ein solches bestimmt werden, das sich mit ungerechten Verhältnissen eben nicht abfindet. Voraussetzung für diese Dispositionen ist eine sensible Wachheit und Wahrnehmungsfähigkeit, ganz so, wie sie in einer ästhetischen Praxis entstehen kann. Auf diese Weise kann – unter aktuellen Bedingungen – eine erneute Synthese von Ästhetik, Ethik und Politik hergestellt werden, ganz so, wie es als emanzipatorisches Programm in der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft üblich war.

Literatur

Apel, H.-J.: Theorie der Schule. Donauwörth: Auer 1995

Asch, R. G./Freist, D.(Hg.): Staatsbildung als kultureller Prozess. Köln: Böhlau 2005

Balet, L./Gerhard, E.: Die Verbürgerlichung der deutschen Kunst, Literatur und Musik im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M. usw. 1972

Benjamin, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1963

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/Basel: Juventa 1987

Bernhard, A.: Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider 2011

Blanning, T. C. W.: Das Alte Europa 1660 - 1789. Darmstadt: WBG 2006

Blanning, T.: Triumph der Musik. von Bach bis Bono. München: Bertelsmann 2010

Borkenau, F.: Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild. Darmstadt: WBG 1971 (1934)

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. Suhrkamp 1987

Brumlik, M./Brunkhorst, H. (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/M.: Fischer 1993

Burckhardt, J.: Das Geschichtswerk. Frankfurt/M. zweitausendeins 2007

Busch, W.(Hg.): Funkkolleg Kunst. München: Piper 1987

Cassirer, E.: Freiheit und Form. Berlin: Cassirer 1917

Caygill, H.: Aesthetics and Civil Society: Theories of Art and Society 1640 - 1790. Diss. University of Sussex 1982

Clark, Chr.: Preußen. Bonn: bpb 2007

Dülmen, R. v.: Die Entdeckung des Individuums 1500 bis 1800. Frankfurt/M.: Fischer 1997

Dux, G.: Demokratie als Lebensform. Weilerswist: Delbrück 2013

Eagleton, T.: Ästhetik. Die Geschichte ihrer Ideologie. Stuttgart: Metzler 1994

Ebert, Th.: Soziale Gerechtigkeit. Bonn: bpb 2010

Ewers, H.-H.: Die schöne Individualität. Zur Genesis des bürgerlichen Kunstideals. Stuttgart: Metzler 1978

Faulstich, W.: Medien zwischen Herrschaft und Revolte. Göttingen: V&R 1988

Faulstich, W.: Die bürgerliche Mediengesellschaft (1700 - 1830). Göttingen: V&R 2002

Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS 2006

Fetz, R. L. u. a. (Hg.): Geschichte und Vorgeschichte der modernen Subjektivität. 2 Bde. Berlin/New York: de Gruyter 1998

Fischer-Lichte, E.: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen usw.: UTB 1993

Fuchs, M.: Kultur und Subjekt. München: Kopaed 2012

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München: Utz 2014

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed 2012

Fuchs, M.: Zur Geschichte des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim: Beltz 1984

Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen: Leske und Budrich 2001

Fuchs, M.: Kampf um Sinn. München: Utz 2010

Fuchs, M.: Pädagogik und Moderne. München: Utz 2013

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München: Kopaed 2012

Fuchs, M.: Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt. Wuppertal 2014(s.o.)

Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr 1960

Geertz, Cl.: Dichte Beschreibung. Frankfurt/M. Suhrkamp 1987

Gerhardt, V.: Öffentlichkeit. München: Beck 2012

Habermas, J.: Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971

Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990

Hauser, A.: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München: Beck 1972

Heidenreich, B./Kroll, F.-L. (Hg.): Macht- oder Kulturstaat? Preußen ohne Legende. Berlin: Spitz 2002

Hein, T.: Metamorphosen des Kapitals. Münster: transcript 2013

Hirschmann, A. O.: Leidenschaften und Interessen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987

Hobbes, Th.: Vom Menschen. Vom Bürger. Hamburg: Meiner 1994

Hobbes, Th.: Leviathan. Leipzig: Reclam 1995

Honneth, A. (Hg.): Pathologien des Sozialen. Frankfurt/M.: Fischer 1994

Jonas, W. u. a. : Die Produktivkräfte in der Geschichte. Berlin: Dietz 1969

Kersting, W./Langbehn, C. (Hg.): Kritik der Lebenskunst. Frankfurt/M. Suhrkamp 2007

König, H.: Zivilisation und Leidenschaften. Reinbek: Rowohlt 1992

Lloyd, D./Thomas, P.: Culture and the State. New York/London: Routledge 1998

MacPherson, C. B.: Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973

MacPherson, C. B.: Demokratietheorie. München: Beck 1977

Moore, B.: Ungerechtigkeit. Frankfurt/M. Suhrkamp 1987

Münkler, H.: Im Namen des Staates. Frankfurt/M.: Fischer 1987

Plumpe, G.: Ästhetische Kommunikation der Moderne. 2 Bde.. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1993

Puls, D. u. a.: Wahrnehmungsformen und Protestverhalten. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979

Rebentisch, J.: Die Kunst der Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012

Reckwitz, A.: Die Erfindung der Kreativität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012

Rihm, Th. (Hg.): Teilhaben an Schule. Wiesbaden: VS 2008

Reinhard, W.: Geschichte der Staatsgewalt. München: Beck 1999

Rude, G.: Die Volksmassen in der Geschichte. Frankfurt/M.: Campus 1977

Schorn-Schütte, L. (Hg.): Aspekte der politischen Kommunikation im Europa des 16. und 17. Jahrhunderts. München: Oldenbourg 2004

Sen, A.: Ökonomie für den Menschen. München/Wien: Hanser 2000

Sen, A.: Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck 2010

Sennett, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Frankfurt/M.: Fischer 1983

Volz, G. B. (Hg.): Friedrich der Große. Köln: Anaconda 2006

Wagner, B.: Fürstenhof und Bürgergesellschaft. Essen: klartext 2009

Weigand, G.: Schule der Person. Würzburg: Ergon 2005

Ästhetische Qualität in pädagogischen Prozessen

Ein Beitrag zur Strukturierung des Diskurses

(Stand 10.12.2014)

1. Problemstellung

Man kann davon ausgehen, dass die meisten Menschen die Arbeit, die sie übernommen haben, gut machen wollen. Man kann ferner davon ausgehen, dass alle Menschen, für die bestimmte Arbeiten verrichtet werden, eine gute Arbeit erwarten. Ein erstes Maß für beide Situationen könnte die Zufriedenheit der beteiligten Parteien sein: Der erwünschte Zweck, der die Motivation für die Erteilung des Arbeitsauftrages war, wurde erreicht.

Bleiben wir bei diesem bislang noch nicht weiter spezifizierten Beispiel – man denke etwa an eine Handwerkstätigkeit –, so kann man die Situation weiter ausbilden. So zeigt möglicherweise der Auftraggeber, der zufrieden mit der Arbeit ist, die erledigte Arbeit anderen, die sich ebenfalls davon überzeugen können, dass das Werk gelungen ist. Auch der Handwerker ist vielleicht so angetan von seiner Arbeit, dass er sie – vielleicht für mögliche weitere Auftraggeber – fotografiert. Eventuell ist der Handwerker von jemandem empfohlen worden, dem es wiederum wichtig ist, keine falsche Empfehlung gegeben zu haben.

Führt dieses Beispiel wirklich zu der Fragestellung meines Textes? Ich denke schon. Nicht nur, dass Künstler sehr lange als „Artisten“ im mittelalterlichen Verständnis zu den Handwerkern gehörten und man sich daher die Auftragsvergabe und -abwicklung in der Malerei, der Architektur, der Bildhauerei und sogar in der Musik so ähnlich vorstellen kann. Auch für die moderne Kunst ist das Modell – zumindest in einer ersten Annäherung – tragfähig:

- Es gibt einen Produzenten mit eigenen Vorstellungen über eine gute und gelungene Arbeit, die jedoch eingebunden ist in die Diskussionen von Kollegen und anderen, deren Urteil etwas zählt und vor dem sich der Produzent mit seiner eigenen Kompetenz verantworten muss.
- Es gibt eine Vorstellung darüber, wie der Produktionsprozess gut verlaufen soll.
- Es gibt eine Vorstellung darüber, an welchen Kriterien das Produkt gemessen werden soll.
- Es gibt eine Vorstellung darüber, ob und wie das Werk anderen zugänglich gemacht werden soll.
- Es gibt schließlich Vorstellungen darüber, wie spätere Betrachter mit dem Werk umgehen sollen.

Mit andern Worten: Als Gegenstand möglicher Aussagen darüber, ob und wie Produkt und Prozess gelungen sind, können „Qualitätsbereiche“ unterschieden werden, unter anderem:

- die Qualität des Künstlers
- die Qualität des Herstellungsprozesses

- die Qualität des Werkes
- die Vermittlungsqualität
- die Qualität des Rezipienten.

Alle diese Qualitäten und Qualitätsbereiche stehen dabei nicht ein für alle Mal fest und sind voneinander isoliert: Sie befinden sich vielmehr in vielfältigen Beziehungen untereinander und sie verändern sich möglicherweise in diesem Prozess. Offensichtlich handelt es sich dabei um einen Prozess der Beurteilung der verschiedenen Felder, wobei in dem Eingangsbeispiel des Handwerkers dies noch einfach erscheint: Es gibt einen vorgegebenen Zweck (zum Beispiel muss etwas nach vollendeter Tätigkeit funktionieren), dessen Erreichen leicht überprüft werden kann.

Aber auch in diesem Fall ist es ein Prozess der Beurteilung und Wertung, es ist ein *normativer Vorgang*. Damit dieser normative Vorgang durchgeführt werden kann, ist es notwendig, genau die Abläufe und das Ergebnis zu kennen: Bewertungsprozesse sind mit einem Erkenntnisprozess verbunden. Möglicherweise genügt dabei eine reine Funktionsfähigkeit des Werkes nicht, wenn zum Beispiel die kaputte Tür nach der Reparatur wieder schließt, aber das eingesetzte Schloss überhaupt nicht in Form und Farbe zu der Tür passt: Selbst bei dem handwerklichen Beispiel spielen also ästhetische Fragen eine Rolle. Dabei kann der Schlosser sehr leicht unterschiedlicher Meinung mit dem Auftraggeber sein. Wir haben dann einen klassischen ästhetischen Wertungskonflikt. Im Falle des Beispiels ist allerdings die Sache klar: Wer bezahlt, hat die Macht, seine ästhetische Präferenz durchzusetzen. Auch dies ist daher festzustellen: Wertungsfragen und Beurteilungsprozesse haben stets mit Fragen der Durchsetzbarkeit eigener Standards zu tun, sind also stets mit Fragen der Macht und des Deutungsrechtes verbunden.

Nun zeigt bereits das Handwerksbeispiel eine gewisse Komplexität, die man sich im Alltag kaum bewusst macht. Das Beispiel der Künste ist jedoch offensichtlich noch um vieles komplexer. Kommt das Feld angewandter Künste (Architektur, Mode, Design etc.) dem Handwerkerbeispiel noch recht nahe – etwa im Hinblick auf das Kriterium der Funktionalität: Man muss in dem schönen Haus auch wohnen können –, so ist die Sache bei der „freien“ Kunst komplizierter.

2. Zur Komplexität des Bewertungsproblems

Halten wir fest: Prozesse der Qualitätsfeststellung sind Prozesse des Vergleichen von vorgefundener Realität mit normativ gesetzten Standards, eben den „Qualitäten“. Das Setzen von Standards ist ein begründungspflichtiger normativer Prozess. Das Vergleichen des Gegebenen mit den Standards ist wiederum ein anspruchsvoller Erkenntnisprozess, der nicht von der Dimension des Bewertens und Urteilens losgelöst werden kann. Natürlich ist

auch dieser Prozess begründungspflichtig (sofern man nicht die Macht hat, einfach und willkürlich zu seinem Urteil zu kommen, dieses auch durchzusetzen und die Durchsetzung zu kontrollieren, vielleicht sogar verbunden mit der Möglichkeit, eine Nichtbefolgung mit Sanktionen zu belegen).

Eine systematischere Untersuchung der Qualitätsfestlegung und Urteilsfindung hätte daher eine Reihe von Aspekten zu berücksichtigen, zu denen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die folgenden gehören:

- **Das Problem der Beurteilungskompetenz**
Die klassische Definition des Geniebegriffes ist die, dass das Genie die Regeln des Handelns vorgeben kann. Wenn auch dieser Genie-Gedanke heute kaum noch ernsthaft verfolgt wird, so ist doch der Gedanke der Autonomie geblieben, der eigentlich nur vor dem Hintergrund des (theologisch imprägnierten) Genie-Gedankens Sinn macht (Gethmann-Siefert 1995, 146 f.). Neben der Beurteilungskompetenz des Künstlers sind die Kompetenzen sowohl des Rezipienten als auch der fachlichen Begleiter des Prozesses (etwa die Pädagogen) zu beachten. Es ist zudem daran zu erinnern, dass „Bildung“ – auch eine Bildung im Bereich des Ästhetischen – ein wichtiges Kennzeichen einer bestimmten sozialen Schicht war (der „Adelsschlag des Bürgertums“). Vorgegangen war eine lange Debatte über „Geschmack“, der quasi eine Brückenfunktion zwischen dem richtigen Alltagshandeln und der ästhetischen Kompetenz war (siehe unten). Insgesamt ist festzuhalten, dass die Frage ästhetischer Kompetenz traditionell mit der Frage nach dem sozialen Status verbunden ist, weswegen neben der Ästhetik auch die Soziologie einbezogen werden muss.
- **Legitimer oder nicht legitimer Geschmack?**
Die obigen Hinweise stellen einen Bezug etwa zu den Studien von Bourdieu (1987) her, der sich intensiv mit einer „Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (so der Untertitel) befasst hat. Insbesondere ist es die Frage danach, wer oder welche gesellschaftliche Gruppe das Mandat zur Definition des „legitimen“ Geschmacks hat. Damit verbunden ist die generelle Frage nach der Unterscheidung von U und E. Dabei gibt es seit Jahrzehnten eine Diskussion über die Bewertung der populären Kultur (Hügel 2007). Zu berücksichtigen ist dabei, wie wenig hilfreich die Kriterien der idealistische Autonomieästhetik sowohl bei der Beurteilung der populären Kultur als auch der Gegenwartskunst sind (Shusterman 1994, Hügel 2007).
- **Statik oder Dynamik?**
Beurteilungskriterien müssen verlässlich sein. Gelegentlich taucht in den entsprechenden Diskursen die Annahme auf, es gäbe universelle und überzeitliche Maßstäbe zur Beurteilung von Kunst. Ethnologische und ethnologische Forschungen behaupten sogar die Universalität bestimmter Normen und führen eine Menge an eindrucksvollen Belegen an (Eibl-Eibesfeld/Sütterlin 2008). Dieser These steht jedoch die Dynamik der Entwicklung der Künste seit 200 Jahren entgegen. Die rasche Abfolge der immer neuen Ismen bedeutet dabei auch eine grundlegende Veränderung jeweils gültiger Qualitätsstandards.
- **Norm oder Deskription?**
Gelegentlich wird auch die These vertreten, dass bestimmte Qualitätsstandards auf empirischem Weg ermittelt werden könnten. Gelänge dies, so könnte man sich in der Tat das komplizierte Geschäft der Normbegründung ersparen. Allerdings muss sich diese Position mit einer Reihe von Gegenargumenten auseinandersetzen. Ganz grundsätzlich muss man den Vorwurf eines empirizistischen Fehlschlusses einbeziehen: dass man

nämlich aus dem Sein ein Sollen folgert, ein in der Philosophie wenig akzeptiertes Vorgehen. Zudem bewegt man sich in einem Zirkel: Um Qualitätsstandards empirisch ermitteln zu können, muss man qualitätsvolle Kunstwerke zur Verfügung haben, d.h., bereits vorab eine Entscheidung über diejenige Frage getroffen zu haben, die man eigentlich erst beantworten möchte.

- Das ästhetische Urteil: individuelle oder generelle Gültigkeit?
Die Frage, ob und wie ein individuelles Werturteil eine übergreifende allgemeine Gültigkeit hat, war der Ausgangspunkt von Kant und spielt in seiner Ästhetik („Kritik der Urteilskraft“, 1790) eine zentrale Rolle (siehe unten).
- Sinnlichkeit und Verstand
Zu diesem Diskussionskontext rund um Kant gehört auch die Grundsatzfrage, welche geistigen Vermögen des Menschen gefordert sind, konkret: welche Rolle der Verstand bei diesem Prozess spielt. Hierzu gehört auch das Problem der Wahrheitsfähigkeit sowohl von Kunst als auch von Kunsturteilen.
- Theorie und Praxis
Künstlerische Tätigkeit ist eine spezifische menschliche Praxis (Bertram 2014, Fuchs 2011). Eine Praxis ganz anderer Art ist jedoch die *Reflektion* der künstlerischen Praxis in Philosophie und Wissenschaft. Zwar gehen Künstler/innen immer wieder sowohl mit ihrer Arbeit (Reflektion über Werke durch Werke), aber auch explizit durch Analyse und Kommentierung auf zugrunde liegende Prinzipien, Standards und Werte ein. Es gibt die These (unter anderem Bertram 2014), dass Kunstreflexionen und künstlerische Praxis zusammengehören, sogar: dass ohne Kunstreflektion ein Werk überhaupt nicht zum Kunst (!)Werk wird.
- Immanenz oder soziale Einflussfaktoren?
Es scheiden sich zudem die Geister bei der Beurteilung der Rolle der äußeren (sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen) Umstände und Kontexte sowohl der Produktion als auch der Rezeption. Für die eine Seite wird Kunst wesentlich durch diese Einflussfaktoren bestimmt, für die andere Seite entwickelt sich Kunst vornehmlich durch innerkünstlerische Impulse. Beide Positionen waren zu ihren Zeiten einflussreich.
- Form oder Inhalt?
Kants Ästhetik wird oft formalistisch genannt (ebenso wie seine Ethik). Bis heute sind Positionen in der Ästhetik verbreitet, die den Formaspekt als zentral für ästhetische Prozesse sehen („Kunst hat so viele Chancen, wie die Form, und nicht mehr!“; vgl. Otto 1993, 197ff.). Andere Autoren vernachlässigen zwar nicht die Form, betonen aber in erster Linie Gehalt und Sujet (Metscher 2012).

Insgesamt zeigte sich, dass die Frage nach der „Qualität“ der Kunst keineswegs trivial ist und erhebliche theoretische Anstrengungen erfordert. Dabei wird man mit einer Fülle gravierender und letztlich nicht generell lösbarer Problem konfrontiert: Methodenfragen, Normbegründungsprobleme, das Verhältnis zwischen Theorie und Empirie, Machtfragen etc. Vor diesem Hintergrund ohne reflexive Anstrengungen und ohne Sensibilität für diese Komplexität allzu selbstgewiss von „Qualitäten“ zu sprechen, muss zumindest als

dezisionistisch betrachtet werden. Im Folgenden sollen einige Fragen aus diesem Problemkomplex herausgegriffen werden, die etwas ausführlicher kommentiert werden sollen.

Relevanz unterschiedlicher Disziplinen

Ästhetik als philosophische Teildisziplin wurde offensichtlich in dem Augenblick nötig, als im 18. Jahrhundert die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft begann. Offenbar wurde später die Dominanz der Philosophie im Kampf um das Deutungsrecht in Fragen der Kunst so groß, dass sich der Kunsttheoretiker Arthur Danto (1993) bemüßigt fühlte, von einer „philosophischen Entmündigung von Kunst“ zu sprechen. Doch welche Rolle kann eine philosophische Einzeldisziplin spielen? Eine erste (und überzeugende) Antwort gibt Georg Bertram (2005, 299):

„Kunstwerke werfen die Frage auf, inwiefern sie zu einer Selbstverständigung von Menschen beitragen, inwiefern sie für Menschen in diesem Sinne sprechend werden. Kunst ist von einem ständigen Nachdenken über Kunst begleitet. Zu diesem Nachdenken kann die Philosophie einen Beitrag leisten. Sie kann die mit der Kunst verbundenen Fragen aufklären. Sie kann Begriffe vorschlagen und den Zusammenhang von Begriffen beleuchten, die in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Kunst aufschlussreich sind. Die Philosophie der Kunst stattet damit das Nachdenken über Kunst im günstigsten Fall mit einem Handwerkszeug aus.“

Diese Aufgabenbeschreibung zeigt die Möglichkeit einer philosophischen Unterstützung bei dem Problem der Kritik der Grundbegriffe (Analyse, Unterscheidung). Gleichzeitig ist sie bescheiden genug, um sich nicht sofort eine (alleinige) Beurteilungskompetenz anzumaßen. In diesem Sinne hat auch Kant *Ästhetik* begriffen: indem er Begriffe entwickelte und schärfte, Unterscheidungen traf, den Bereich der Künste (und des Naturschönen) in die Architektur seines Denkgebäudes einordnete.

Auch die *philosophische Anthropologie* erbringt wertvolle Leistungen in diesem Kontext, insofern sie die grundsätzliche Relevanz von Kunst bei der Menschwerdung begründet (so etwa Plessner oder Cassirer). Einzelurteile können allerdings auf dieser Grundlage nicht gefällt werden.

Eine weitere wichtige Rolle spielt die Kunst für die Philosophie, insofern sie ein Musterbeispiel für weitergehende politische Visionen liefert (so etwa bei Schiller in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung) oder als eine Art Fallstudie für die Entwicklung einer übergreifenden Methodologie dient (so etwa bei der Grundlegung der Hermeneutik in Gadamer 1960, der auf den ersten 170 Seiten seines Hauptwerkes am Beispiel der Kunst zeigt, wie „Verstehen“ funktioniert und damit die Ermittlung einer spezifischen Form von Wahrheit in den Geisteswissenschaften demonstriert).

Die *verschiedenen Kunstwissenschaften* können uns wiederum über die Dynamik der Entwicklung der Künste mit der damit verbundenen Veränderung von Qualitätsmaßstäben belehren.

Ein Ergebnis der Kunstwissenschaften war – neben entsprechenden Ergebnissen der philosophischen Ästhetik – der Nachweis der Unmöglichkeit einer essentialistischen Kunstdefinition (und damit einer essentialistischen Definition von „Qualität“). Es war ein Kunsttheoretiker – und kein Soziologe –, der den Vorschlag gemacht hat, als „Kunst“ das zu verstehen, was ein Kreis von Experten (der Kunstbetrieb) dafür hält. Ausgangspunkt von Danto (1984) war nämlich die Frage, was die Brillo-Boxen von Warhol von den gleichen Boxen im Supermarkt unterscheidet. Offensichtlich können es keine werkbezogenen Kriterien sein, die diese Unterscheidungsleistung erbringen. Heute ist die Meinung verbreitet, dass es in der Tat der Kunstbetrieb (siehe etwa die Schriften von Wolfgang Iltis) oder der Literaturbetrieb (Plachta 2008) ist, in denen jeweils das aktuelle Kunstkonzept mit dazugehörigen Qualitätsmaßstäben ausgehandelt wird.

Die *Soziologie* wiederum belehrt uns über die Art und Weise des Gebrauchs der Künste. Dabei darf es inzwischen als gesichertes Erkenntnis gelten, dass es einen engen Zusammenhang zwischen ästhetischen Präferenzen und sozialem Status gibt (Bourdieu 1987), auch wenn sich die Anzeichen mehren, dass die Kraft der Distinktion durch Kunst nachlässt (Lahire 2004). Und nicht zuletzt ist es die Pädagogik, die sich im Interesse an einer ästhetischen Bildung um die Qualitätsfrage kümmert.

3. Ästhetische Wertung und Geschmack – Immanuel Kant

Es dürfte inzwischen unstrittig sein, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der allmählichen Genese der bürgerlichen Gesellschaft, der Entstehung einer systematischen Reflexionsdisziplin wie Ästhetik, den Debatten über Kunsttheorie und der realen Entwicklung der Künste gibt (Eagleton 1994). Im 18. Jahrhundert entwickelt sich etwa das Sozialsystem Literatur (Schmidt 1989), es werden zahllose Zeitschriften und Bücher nicht nur aus der Literatur, sondern auch aus der Literaturtheorie veröffentlicht – und es handelt sich gerade in Deutschland um eine neuartige Literatur, die die deutsche Sprache als literarische und als philosophische geradezu erst erfand (man muss nur die Namen Lessing bzw. Kant erwähnen). Ein Bindeglied war die Konstituierung des bürgerlichen Subjekts, das sich nicht mehr das Verhalten am Hofe zum Vorbild nehmen konnte und wollte, wobei kritisch-bissige Anleitungen zum „richtigen“ – heute würde man sagen: cleveren – Verhalten des Höflings durchaus ein Muster vorgaben. Deshalb spielten in dieser Vorgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft Namen wie Gracian, Castiglione oder die britischen Ästhetikdebatten von Shaftsbury, Hutchinson und Burke eine wichtige Rolle.

„Aufklärung“, „Bildung“ und „Kultur“ – so Moses Mendelssohn – waren „Neuankömmlinge in der deutschen Sprache“. Wichtiges Thema rund um die Debatten um diese drei Leitbegriffe war dabei die Diskussion des Geschmacks (gout, taste).

Gadamer (1960) beginnt seine systematische Explikation der hermeneutischen Methode nicht nur mit der Analyse des (richtigen) Verstehens von Kunst, im Mittelpunkt steht dabei die Auseinandersetzung mit der damaligen Debatte über Geschmack. Offenbar bündelt sich an diesen Themen der oben erwähnte sozialgeschichtliche Prozess der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft und des sie tragenden Subjekts. Als „humanistische Leitbegriffe“ identifiziert und analysiert Gadamer daher „Bildung“, „sensus communis“, „Urteilkraft“ und „Geschmack“ in ihrem inneren Zusammenhang. Auf dieser Basis entsteht die seither prägende und an Einfluss kaum zu überschätzende Studie zur Kritik der Urteilkraft (1790) von Immanuel Kant.

Diese Studie fiel also nicht vom Himmel oder war ein geniales Produkt auf der Basis eines spontanen Einfalls, quasi eine creatio ex nihilo, sondern sie basierte auf einer umfassenden Kenntnis der damaligen Debatten und einer kritischen Analyse, getragen von dem Wunsch, eine offensichtlich werdende Lücke in der Architektur seines philosophischen Systems zu schließen. Dieser Prozess ist inzwischen hinreichend aufgearbeitet (neben der Darstellung bei Gadamer helfen entsprechende Artikel in philosophischen Handbüchern, etwa Barck 2001, Bd. 2, Artikel „Geschmack“ von R. Lüthke und M. Fontius). Es mögen daher einige wenige Hinweise genügen.

So gibt Kant in den verschiedenen Fassungen seiner Einleitung (ich beziehe mich hier auf die Weischedel-Ausgabe im Suhrkamp-Verlag Kant 1974) drei Vermögen des Gemüts an, die jeweils bestimmten oberen Erkenntnisvermögen zugeordnet sind und die jeweils einen eigenen Zuständigkeitsbereich haben (ebd., 61f.)

Erkenntnisvermögen – Verstand – Gesetzmäßigkeit – Natur

Gefühl von Lust und Unlust – Urteilkraft – Zweckmäßigkeit – Kunst

Begehrungsvermögen – Vernunft – Zweckmäßigkeit, die zugleich Gesetz ist – Sitten

Das 18. Jahrhundert war (unter anderem) das Jahrhundert der „Vermögen“: Für jede neue menschliche Aktivität wurde ein eigenes Vermögen erfunden, das diese ermöglicht. Immerhin reduzierte Kant diese diffuse Sammlung in seinem Tableau auf drei Vermögen, die wiederum der Dreiteilung der Philosophie in Erkenntnistheorie (Wahrheit), Moral-Philosophie (Freiheit) und Ästhetik (Verbindlichkeit) entsprechen. Gerade bei der Auswahl der drei Gemütskräfte stützte er sich auf entsprechende Arbeiten der oben genannten britischen Philosophen.

Auch seine verstörende Ausgangsfrage stammt aus diesem Diskurs: Wie kann ein höchst individuelles Geschmacksurteil eine übergreifende Geltung beanspruchen? Hume beantwortete dieses Problem bekanntlich lapidar mit der berühmten Floskel: Über Geschmack könne man sich nicht streiten. Geschmacksfragen waren dabei – wie am Beispiel von Knigge zu sehen ist – zwar auch Fragen einer kompetenten Beurteilung von Kunst (auf der Basis einer ästhetischen Urteilskraft), sie betrafen aber auch das gesittete soziale Leben insgesamt.

Genial ist Kants Lösung: Zum einen betreibt er auch in diesem Feld eine „kopernikanische Kehre“. Es gibt – analog zu dem Fall des Erkennens – zwar ein (im Prinzip unerkennbares) „Ding an sich“, in diesem Fall das Kunstwerk, das die Sinne und den Denkapparat affiziert, doch findet der eigentliche Konstruktions- bzw. Beurteilungsprozess im Inneren des Beobachters statt. Das Gefühl der Lust entsteht dabei nicht unmittelbar im Hinblick auf Gestaltqualitäten des Werkes (Vollkommenheit, Harmonie, Schönheit etc.), sondern durch einen Prozess der Selbstreflexion: In der Betrachtung des Werkes erlebt der Betrachter, dass sein Erkenntnisapparat im freien Spiel der Erkenntniskräfte auf die angebotene Wirklichkeit passt. *Die Lust am schönen Gegenstand ist also eine Lust an sich selbst.* Doch ist dies zunächst nur eine individuelle Lust. Wie entsteht dann Sozialität und die anvisierte Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils? Die Antwort ist geradezu eine anthropologische: Da jeder einzelne Mensch ein Repräsentant der Gattung Mensch ist, „funktioniert“ er auch im Prozess des Erkennens und Bewertens wie alle anderen Menschen. Diese übergreifende Funktionsweise wird als „Geschmack“ bezeichnet, denn dieser kann als ästhetischer Gemeinssinn, als „sensus communis aestheticus“ bezeichnet werden (227ff.).

Geradezu modern – nämlich analog zu dem Geschehen der Perspektivverschränkung (G.H. Mead) – klingen die Maximen dieser Kompetenz: selbstdenken; an der Stelle jedes anderen denken; mit sich selbst einstimmig denken (226). Dies heißt jedoch, dass Individualität und Soziabilität zusammen gedacht werden müssen.

Allerdings gibt es im Ästhetischen einen grundlegenden Unterschied zu den beiden anderen Feldern (Erkenntnistheorie und Moralphilosophie): Kann dort universelle Geltung von Prinzipien und Maximen mit Gründen erzwungen werden, so gilt dies im Ästhetischen nicht. Das ästhetische Urteil ist lediglich ein diskursives Angebot zur Übernahme (siehe auch Gadamer 1960, 37ff.). Gadamer zielt in seinen weiteren Ausführungen darauf, die später verabsolutierte Autonomie des Ästhetischen gerade gegenüber dem Ethischen aufzubrechen und vielmehr den engen Zusammenhang beider Bereiche aufzeigen:

„So ist Geschmack zwar gewiss nicht die Grundlage, wohl aber die höchste Vollendung des sittlichen Urteils“ (ebd., 45).

Basis für dieses Unternehmen, das bis heute kontrovers diskutiert wird, ist der berühmte Paragraph 59 in der Kritik der Urteilskraft: Von der Schönheit als Symbol der Sittlichkeit

(294ff.), was sich später etwa bei Schiller in dem Satz „Schönheit als Freiheit in der Erscheinung“ wieder findet.

Der Gedanke der Selbstreflexivität – „Lust an sich selbst“ – wird bis heute hochgehalten, wenn etwa die These vertreten wird, dass Kunst auch insofern Teil der Welt- und Selbstverhältnisse ist, als durch sie eine (weitere) Möglichkeit der selbstreflexiven Vergewisserung der Leistungsfähigkeit unseres Denk- und Wahrnehmungsapparates bereitgestellt wird.

Kant ist der wichtigste Repräsentant einer Wende zum Subjekt auch im Ästhetischen (wie später bei Goethe: Schönheit liegt im Auge des Betrachters). Kunsterfahrung ist Teil der menschlichen Erkenntnisfähigkeit (vgl. Gethmann-Siefert 1995, Kapitel 2), Kunstautonomie, so der Kant-Schüler Schiller, ist also geliehene Autonomie („Heautonomie“), zentral ist letztlich die Autonomie des Menschen.

In der Tat lassen sich zentrale Kategorien einer philosophischen Bestimmung des Menschseins (Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein etc.; vergleiche Gerhardt 1999) gerade im Bereich des Ästhetischen nicht nur feststellen, sondern auch entwickeln („ästhetische Bildung“).

Interessanterweise behandelt Gethmann-Siefert (1995) den sich oft geradezu euphorisch auf Kant beziehenden Schiller gerade nicht in dem Teil ihrer Arbeit, der sich unter der Überschrift „Kunst als Erkenntnis“ mit Kant befasst, sondern sie ordnet ihn in den Teil ihrer Arbeit ein, der sich mit „Kunst als Handeln“ befasst und in dem Hegel die zentrale Rolle spielt. Hegel gilt in der philosophischen Ästhetik nicht nur als Kantkritiker (dieser schleife ständig das Messer, ohne es zu benutzen), er gilt auch insofern als Antipode Kants, als er das Werk wieder zu seinem Recht kommen lassen will. Bewusst spricht Gethmann-Siefert jenseits aller beliebten Autonomierhetorik von einer „gesellschaftlichen Funktion von Kunst“:

„Es geht um die *Frage nach der Relevanz der Kunst für den (die) Menschen*, um die Bestimmung ihrer unverzichtbaren Rolle in einer spezifisch menschlichen Kultur.

Diese These von der kulturellen Relevanz der Kunst ist die gemeinsame Basis jeglichen Umgangs mit der Kunst. Der Ästhetik fällt die Aufgabe zu, diese gemeinsame Basis als generelle Voraussetzung zu eruieren und (möglichst genau) zu bestimmen. Sie erfüllt ihre spezifische Aufgabe durch die Bestimmung der Bedeutung der Kunst in der Lebenswelt, das ist in der menschlichen Kultur. Die kulturelle Aufgabe der Kunst liegt im Bereich der Humanisierung der Natur, und zwar dient die Kunst dabei nicht allein der Bearbeitung der Natur zu Lebenszwecken, sondern der Gestaltung der Natur zum Zweck der Einrichtung des Menschen in einer menschlichen, ihm gemäßen Welt. Grundvoraussetzung dieser Bestimmung der geschichtlich-gesellschaftlichen Funktion der Kunst ist die Annahme, dass der Mensch, der sich durch Arbeit in der Natur gegen die Natur durchsetzt, nicht nur die Überlebenschance des Individuums und der Gattung sichert. Durch seine Fähigkeit zu freier Gestaltung und in der Ausbildung einer Tradition der Weltdeutung, in der die Kunst eine konstitutive Rolle (die Ausbildung einer Welt-Anschauung) übernimmt, wird menschliches Überleben gesichert.“ (268)

Was bedeutet dies für die Frage nach der ästhetischen Qualität?

Offenbar stehen sich in der Ästhetik zumindest zwei Positionen gegenüber: Subjektbezogene und objektbezogene Ansätze.

Im Hinblick auf die Rolle des *Subjekts* (Kernbegriff ist die „ästhetische Erfahrung“) hat Kant die bis heute gültige Vorlage geliefert: Es geht um Prozesse der Selbstreflexion des Menschen, die (gerade) durch Kunst stimuliert werden. Dies ist von erheblicher pädagogischer Bedeutung, denn solche Prozesse sind Elemente eines jeden zeitgemäßen Bildungsbegriffs. An Kant lässt sich auch die Zeiteingebundenheit ästhetischer Reflektion zeigen: Seine Überlegungen wären nur 100 Jahre früher überhaupt nicht verstanden worden. Allerdings ist auch der *objektbezogene* Ansatz von Hegel relevant. Denn gerade die Pädagogik braucht den Nachweis der Relevanz der Inhalte für den Menschen.

Damit sind zwei Möglichkeiten einer Qualitätsfestlegung gegeben: Solche Merkmale, die sich auf die Entwicklung von Subjektivität beziehen, und solche, die an dem Werk festgemacht werden können.

Betrachtet man unter dieser Perspektive den aktuellen Entwurf von Qualitätsmerkmalen des Rates für kulturelle Bildung (2014, 44ff.), so lassen sich unter den 13 aufgeführten Merkmalen leicht neun Merkmale unmittelbar der Subjektseite zurechnen, lediglich drei der Merkmale (wie Resilienz, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Übersumation) gehören (eher) der Objektseite an; eines der Merkmale (Vielschichtigkeit der Interpretation) ist beiden Seiten zuzuordnen.

Beide Bereiche bringen jeweils unterschiedliche Begründungslasten mit sich: Bei den subjektbezogenen Qualitätsmerkmalen ist zu zeigen, inwieweit sie spezifisch für künstlerische Praxen sind oder ob sie nicht auch für andere Praxisformen Gültigkeit haben. Letztlich zeigt es sich, dass keines der Merkmale ausschließlich in der künstlerischen Praxis gilt, so dass (auch) an dieser Stelle einiges an Begründungsaufwand notwendig ist, wenn man für Erfahrungen mit den Künsten plädiert. Zugleich stellt sich das Problem, an welchen Ausprägungen von „Kunst“ sich sowohl die objekt- als auch die subjektbezogenen Merkmale festmachen.

4. Qualitätsmaßstäbe im Kunstbetrieb – Beispiele

Wer setzt Qualitätsmaßstäbe für wen und wie werden diese begründet? Das ist die Frage, die hier zwar nicht beantwortet, deren Komplexität aber zumindest angedeutet werden kann. Dass es in diesem Bereich viele Akteure gibt, zu deren Profession eine wertende Haltung Kunstwerken gegenüber gehört, liegt auf der Hand. Man kann dabei nicht davon ausgehen, dass die unterschiedlichen Akteure oder Akteursgruppen dabei gleiche Maßstäbe haben, da die Interessenslagen sehr verschieden sind. So identifiziert Plachta (2008) für die Literatur

Autoren, Autorenverbände, Buchmarkt, Handel, Bibliotheken, Staat (Zensur), Literaturkritik, Literaturpreise, Museen, literarische Gesellschaften, Förderinstanzen etc.. Analoges ließe sich für das Theater, die bildende Kunst, den Tanz, die Musik, den Film beschreiben.

Dabei könnte man möglicherweise insofern Unterscheidungen treffen, als Literatur, Musik, Film und bildende Kunst sehr stark von einer Marktorientierung geprägt sind (und damit unmittelbar kommerzielle Kriterien ins Spiel kommen), wohingegen Tanz und Theater stark von der öffentlichen Förderung abhängen, weswegen hier ggf. die Politik mehr Einfluss hat.

Offizielle Instanzen des jeweiligen Kunstbetriebs sind dabei – mit ihren jeweiligen Kriterien – im Laufe der Geschichte immer wieder in die Kritik geraten. Zu erinnern ist an die Proteste gegen die normativen Vorgaben der Akademien und der Salons. Für die verschiedenen Sparten ist dabei die Geschichte der zugehörigen Kritik aufgearbeitet worden. So wird etwa als Klassiker im Bereich der bildenden Kunst Dresdner (2001; zuerst 1915) gehandelt, der die Geschichte der Kunstkritik vom Altertum bis zu Diderot verfolgt. In der Literatur gibt es etliche, inzwischen klassische Darstellungen, etwa die systematische mehrbändige Darstellung von der Wellek (1959 ff.) oder die ebenfalls mehrbändige Darstellung von Hans Mayer (1959 ff.; siehe auch Anz/Baasner 2007).

Dabei werden erste wichtige Unterscheidungen sichtbar:

- So gibt es nationale Unterscheidungen etwa zwischen einem weiten Verständnis von „Kritik“, das bei Wellek die Darstellung der Geschichte der Literaturtheorien und zum Teil der Literatur selbst mit einschließt, und einem engen Verständnis, das sich auf eine wertende Analyse von einzelnen Werken beschränkt.
- Es gibt die Unterscheidung einer wissenschaftlichen und publizistischen Kritik.
- Es gibt die Unterscheidung im Selbstverständnis der Kritiker, wenn sich etwa die literarische Kritik der Romantik selbst als Teil des literarischen Schaffens versteht, im Gegensatz etwa zu einer nüchternen und distanzierten analytischen Betrachtungsweise.
- Wichtig ist zudem die Kritik aus dem jeweiligen Künstlerfeld selbst (wie etwa überwiegend in der Sammlung von Kritiken von H. Mayer).

In einem stark institutionskritischen und zum Teil gesellschaftskritischen Zugriff zeigen Hermand (2004) und Heidenreich (2009) – auf jeweils unterschiedliche Weise – , wie eng in der bildenden Kunst der Schulterschluss zwischen Händlern, Kritikern und Künstlern war, so dass die immanent-künstlerischen Arbeitsprinzipien sich oft genug an der vermuteten Verkäuflichkeit des Werkes orientierten. Dies ist auch in der Literatur nachzuweisen, wie Mayer an der Gruppe 47 zeigt: Ging es in der ersten Phase um eine selbstkritische Reflektion von Schriftstellern durch Schriftsteller, so gab es ab dem Augenblick einen Paradigmenwechsel, als Verleger an den Gruppensitzungen teilnehmen durften. Denn ab jetzt ging es nicht mehr bloß um literarische Qualität: Es stand auch die ökonomische Existenz auf dem Spiel: „Das Marktprinzip pervertierte jetzt bereits die literarische Produktion.“ (ebd., 49).

Von einer politischen Entmündigung der Künstler (Weber 1979) und einer philosophischen Entmündigung (Danto 1993) war schon die Rede. Dass das Marktgeschehen eine weitere

Entmündigung bedeutet, ist deutlich geworden. Es geht also um das Deutungsrecht, um Macht, um Geld.

Man muss aber auch sehen, dass es um ein Ringen um künstlerische Sichtweisen geht. Es geht um Veränderungen des Sujets (wenn etwa Courbet begann, einfache Arbeiter zu malen), es geht natürlich immer wieder um die Frage von Form und Gestalt. Gerade die Künstler-Kritiken, die Mayer zusammengestellt hat, waren zwar sicherlich auch zum Teil von Neid und Missgunst geprägt, sie sind aber auch Ausdruck eines Ringens um Gestaltungsfragen, um einen angemessenen Begriff von Kunst.

Man muss daher gerade bei der Frage von Qualitätsmaßstäben von einem interdependenten Geflecht von Einflussgrößen ausgehen, so dass sich politische, persönliche, ökonomische, ästhetische, weltanschauliche und Statusfragen überlagern: Es gibt schlicht und einfach keine überdauernden, Interessensfreien und allgemeingültigen Standards. Erst recht gibt es keine einzig legitimierte Instanz, die solche Standards setzen könnte.

Allerdings gibt es Ausnahmen. So halte ich es für legitim, wenn fördernde Einrichtungen für ihre Förderkonzept Ziele und Maßstäbe festlegen, die erfüllt sein sollen, wenn die Förderung erfolgen soll: Wer die Musik bezahlt, der darf auch bestimmen, was gespielt wird. Hier sind die Spielregeln von Anfang an klar und es wird auch nicht der Anspruch auf eine Gültigkeit außerhalb des Förderprogramms erhoben.

Das Thema „Kritik“ ist Gegenstand der jeweiligen Kunstwissenschaft. Denn zum einen spielt „Kritik“ eine wichtige Rolle als Vermittlungsinstanz zwischen Künstlern und Publikum, zudem interessieren die Normen und Werte, an denen sich die Kritik (im besten Fall) explizit, oft genug aber auch nur implizit orientiert. Mir scheint, dass dabei im Bereich der Literatur die wissenschaftliche Auseinandersetzung am weitesten gediehen ist. Ein gutes Beispiel liefert das Buch „Einführung in die Wertung von Literatur“ (von Heydebrand/Winko 1996). Basis ist das Sozialsystem Literatur: das System aller mit Literatur befassten Institutionen und Menschen, so wie es sich spätestens seit dem 18. Jahrhundert entwickelt hat (Schmidt 1989). Es werden systematisch alle Facetten des Wertungsprozesses entfaltet: die Motive von Wertung, die unterschiedlichen Beteiligten (vom Laienurteil bis zur professionellen Wertung), es wird Wertung als sozialer Prozess beschrieben (Stichworte: Intersubjektivität; die Schwierigkeit, Konsens zu erzielen), es werden Unterscheidungen von Wertmaßstäben vorgeschlagen und unterschiedliche Auffassungen und Wege der Wertung ausdifferenziert (hermeneutisch, ideologiekritisch, semiotisch, dekonstruktiv).

Hier sollen nur einige Ergebnisse skizziert werden. So werden vier Gründe formuliert, die für die Schwierigkeit verantwortlich sind, einen Konsens zu erzielen (105ff.):

- A) Das Wertungsobjekt muss, zumindest hypothetisch, gleich aufgefasst werden.
- B) Es muss von den gleichen axiologischen Werten ausgegangen werden.

- C) Die Zuordnungsvoraussetzungen dürfen sich nicht wesentlich unterscheiden.
- D) Die axiologischen Werte müssen gleich gewichtet werden.

Es wird gezeigt, dass für unterschiedliche Textsorten unterschiedliche Werte maßgeblich sind. Es wird eine Typologie von Werten entworfen, so etwa im Hinblick auf das Werk:

Formale axiologische Werte:

- Selbstreferenz
- Polivalenz/Eindeutigkeit
- Offenheit/Geschlossenheit
- Schönheit
- Stimmigkeit
- Ganzheit/Fragment, Brüchigkeit
- Komplexität/Einfachheit
- Intensität und Dichte

Inhaltliche axiologische Werte:

- Wahrheit, Erkenntnis
- Moralität
- Schönheit
- Gerechtigkeit und Humanität
- Gesellschafts- oder Kulturkritik

Relationale axiologische Werte:

- Abweichung oder Normbruch
- Originalität, Innovation/Variation vorgegebener Muster
- Fortschritt, Emanzipation
- Angemessenheit
- Realismus, Wirklichkeitsnähe, Wahrheit
- Authentizität
- Zeitgemäßheit, dokumentarischer Wert, Repräsentativität

Im Hinblick auf das Subjekt werden wirkungsbezogene axiologische Werte unterschieden:

- kognitive wirkungsbezogene Wertmaßstäbe (Erkenntnisbedeutsamkeit, Reflexion etc.)
- praktische wirkungsbezogene Wertmaßstäbe (Lebensbedeutsamkeit, Betroffenheit, Handlungsorientierung, Sinnstiftung)
- affektive wirkungsbezogene Wertmaßstäbe (Rührung, Mitleid/Gleichmut, Identifikation/Distanz, affektiv-kommunikativer Wert)
- hedonistische wirkungsbezogene Wertmaßstäbe (Betroffenheit, Lust, Unterhaltung, Spannung/Ruhe, Harmonie, sinnliche Befriedigung/Ekel, angenehmes Grauen, Gesundheit/Krankheit)

Im Hinblick auf die Gesellschaft werden unterschieden:

- ökonomischer Wert
- Prestigewert.

Ich halte diese Systematisierung unterschiedlicher Typen von Werten und Wertungsprozessen für ausgesprochen hilfreich, weil man damit besser seine eigenen Wertmaßstäbe einordnen kann und weil sich erkennen lässt, welche Dimensionen bei der eigenen Setzung von Wertmaßstäben bislang ausgeklammert worden sind.

Allerdings ist auch bei dem Thema „Kritik“ zu berücksichtigen, dass es sich um ein abgrenzbares Feld handelt, das nicht frei von Interessen ist. Auf den ökonomisch relevanten Schulterschluss von Kritik, Künstler und Händler habe ich schon hingewiesen. Aber auch die Verfahren, mit denen eine Zugehörigkeit zum Feld erworben wird, haben viel mit Machtspielen und Mikropolitik zu tun (vgl. den Text „Wie wird man Kritiker?“ in Graw 1999, 87 ff.). Auch sind ein unterschiedliches Verständnis der Aufgaben des Kritikers (Vermittlung, Kaufberatung, wissenschaftliche Analyse etc.) sowie nationale Unterschiede zu berücksichtigen. In unserem Kontext sind die Hinweise des Kunsthistorikers (Harvard) und Kritikers Benjamin Buchloh zur Kenntnis zu nehmen, der Englisch als geeignetere Sprache für sein Metier favorisiert: „Weil wir, was die Terminologie betrifft, im Deutschen immer noch dem 19. Jahrhundert verhaftet sind.“ (24). Auch dies wäre also – gerade in pädagogischen Kunst- und Ästhetikdiskursen – zu berücksichtigen. Es könnte sogar sein, dass nicht nur die Terminologie, sondern auch das Kunstverständnis der Kunstentwicklung hinterher hinkt.

5. Wissenschaftliche Verfahren der Qualitätsfestlegung

Der letzte Abschnitt endete mit einer wissenschaftlichen Analyse unterschiedlicher Typen von Qualitätsmerkmalen. In diesem Abschnitt will ich einige weitere Möglichkeiten vorstellen, wie man zu Qualitätsmaßstäben kommen kann. Ein erster Weg könnte – wie bereits oben erwähnt – ein induktiver Weg sein. Auch hierbei sind verschiedene Verfahren möglich.

Dass es allseits anerkannte Werke gibt, dürfte unstrittig sein, sofern man auch hierbei den gesellschaftlichen Wandel in Rechnung stellt. In diesen Kontext gehört die lang anhaltende Debatte über einen *Kanon*. Gesetzt der Fall, man einigt sich in einer Sparte auf eine relevante Sammlung von Werken, dann könnte man versuchen, aus dieser Sichtung gemeinsame Merkmale herauszufiltern, die dann als Qualitätsmerkmale gesetzt werden können. Dies könnte man lerntheoretisch als „Lernen am Modell“ bezeichnen. Es geht um Vorbilder, denen nachzueifern ist.

In der Tat spielt ein solches Vorgehen bis in die jüngste Zeit eine Rolle, wenn etwa junge Künstler bei älteren in die Lehre gehen (Meisterklassen). Gerade bei der Entwicklung neuer Gestaltungsweisen hat man den entsprechenden Schöpfer dieses neuen Stils aufgesucht. Dies war in früheren Zeiten so, als etwa Albrecht Dürer nach Italien pilgerte, um die mathematischen Grundlagen der italienischen Malerei zu lernen (zum Beispiel die Zentralperspektive), die seinerzeit Standards setzten. Es geschah aber auch in der

klassischen Moderne, wo man etwa das Verfahren des Pointilismus bei seinen Schöpfer erlernen wollte.

Allerdings gibt es einige Nachteile bei diesem Verfahren. Zum einen ist dieses Vorgehen strukturell konservativ. Gerade in etablierten Institutionen wie in den im 17. Jahrhundert gegründeten Akademien versuchte man, einen solchen Normierungsprozess zu etablieren, durchaus mithilfe gewaltsamer Durchsetzung durch die politische Macht. Doch wendeten sich gerade innovative Künstler dagegen – letztlich mit Erfolg. Zum anderen gibt es ein erhebliches Begründungsproblem, weil irgendwann eine Entscheidung über den Kanon getroffen werden musste. Offensichtlich handelt es sich letztlich bei einem solchen Vorgehen um eine *Setzung durch Macht*. Das Resümee von Piecha (2002, 204):

„Kunstwerke, insbesondere die der letzten 100 Jahre, lassen sich nicht gänzlich aus der Kunstgeschichte und dem gerade aktuellen Kunstbegriff erklären und beurteilen, sondern schließen vielfach ein Stück Abgrenzung, bis hin zur Auflehnung gegen das bereits Vorhandene ein. Dieses Bestehen auf dem jeweils Eigenen ist zumindest heute fast schon ein Teil ihrer Existenzberechtigung. Der Künstler Peter Roehr charakterisierte dementsprechend Kunst durch folgende provozierende Äußerung: `Das ist Kunst, was mit ästhetischen Mitteln bestehende ästhetische und soziale Zustände verändert. Somit ist das Kunst, was die jeweils bisherige Definition der Kunst infrage stellt`.“

Auch die Geschichte der einzelnen Sparten lässt sich im Hinblick darauf untersuchen, wann von wem welche Qualitätsmaßstäbe gesetzt wurden, wie man diese begründete und wer sie befolgte. Um nur an ein einzelne Etappen zu erinnern: Die aristotelische Poetik galt lange Zeit als maßgebliches Regelwerk für den Aufbau von Theaterstücken (Einheit von Raum, Zeit und Handlung), deren Einhaltung zum Teil streng – etwa von der französischen Akademie im 17. und 18. Jahrhundert – überwacht wurde. Die Kunstentwicklung bis zum 18. Jahrhundert ging auf das lange Zeit gültige aristotelische Gestaltungsprinzip der Mimesis zurück („Nachahmung der Natur“), wobei eine Debatte darüber entbrannte, was die „Natur“ ist: die äußere natürliche Welt, die Natur des Menschen etc. Immerhin konnte sich Baumgarten bei seinem Versuch, alle Künste in einen einheitlichen Begriff von Kunst einzuordnen, auf entsprechende Versuche französischer Vorgänger beziehen, wobei es genau dieses Prinzip der Nachahmung war, das alle Künste gleichermaßen verfolgen sollten.

Berühmte Debatten, etwa die Auseinandersetzung nicht nur mit der Poetik von Gottsched (also einem normativen Regelwerk für die Anfertigung „guter“ Dichtung), sondern vor allem mit dessen eigener Umsetzung seines Regelwerkes in dem Stück „Sterbender Cato“ veranlasste die Schweizer Poetiker Breitinger und Bodmer und in Deutschland vor allem Lessing zu ausführlichen Kritiken (Mayer 1962, 43 ff., 165ff.). Dieses Beispiel zeigt wie viele andere auch die tiefe Kluft zwischen Theorie und Praxis.

Insgesamt zeigt die Sammlung von Kritiken von Mayer, in welchem Umfang Dichter und Schriftsteller den Bedarf empfunden haben, sich reflexiv mit den Grundlagen der eigenen Arbeit – und d.h.: mit den für sie verbindlichen Qualitätsmaßstäben – auseinander zusetzen. Es scheint so, als ob dies in der Literatur intensiver als in anderen Sparten geschah. Doch waren auch die Maler zu solchen Reflexionsleistungen herausgefordert: zunächst als sie sich darum bemühten, aus den einengenden handwerklichen („mechanischen“) Künsten in die freien Künste der Artistenfakultät der Universitäten befördert zu werden – mit entsprechenden intellektuellen Diskursanforderungen. Auch im 19. Jahrhundert ist eine wachsende Intellektualität der bildenden Kunst mit der Einrichtung der Kunstakademien festzustellen. Flankiert wurden diese Reflexionen der theoretischen Grundlagen durch die Entwicklung der Kunstwissenschaften, die – ebenfalls mit wachsendem theoretischen Anspruch – die Realgeschichte der Künste selbst, aber später auch die Geschichte der Kunsttheorien, der Kunstkritik oder der Kunstgeschichte selbst (Kultermann 1981; Dresdner 2001) behandelten.

All diese Arbeiten können auch im Hinblick auf die Genese, Begründung, Konjunktur und das Ende von jeweils aktuellen Qualitätsmaßstäben gelesen werden: Man lernt die Geschichtlichkeit solcher Maßstäbe kennen, was einen vielleicht vorsichtiger bei der Formulierung eigener („überzeitlicher“) Qualitätsmaßstäbe machen könnte. Allerdings gehört zu den Denkformen der Moderne, sich teleologisch als Krönung eines historischen Prozesses zu verstehen, der mit dem heute erreichten Wissensstand sein Ende gefunden hat.

Ein weiterer empirischer Weg besteht in der Analyse von zu Grunde liegenden Maßstäben anerkannter Institute. Piecha (2002, 199 ff.) erinnert an ein solches Vorgehen am Beispiel einer Untersuchung der Aufnahmeprüfung der HbK Braunschweig (unter Bezug auf Studien von D. Jungkuntz). Jungkuntz fasst seine Forschungsergebnisse in den folgenden Kategorien zusammen (200):

- Darstellungsvermögen
- Abstraktionsebene
- Vorstellungsvermögen
- Realisationsvermögen
- Selektionsvermögen
- Intensität.

Ein weiterer Katalog von Kategorien stammt von Christian Rittelmeyer:

- Expressivität
- Relevanz
- Metaphorik
- Information
- technische Perfektion
- ästhetische Qualität.

Piecha berichtet weiter von einem Versuch, bei dem Lehramtsstudenten sowohl nach dem Braunschweiger Katalog, dem Katalog von Rittelmeyer und in freier Form Schülerarbeiten bewerten sollten. Das Ergebnis:

1. „Die Höhe bzw. die Ausprägung des ästhetischen Gesamturteils ist als völlig unabhängig von zuvor angelegten analytischen ästhetischen Einzelkriterien zu betrachten: Unabhängig davon, ob der Braunschweiger oder der Rittelmeyersche Kriterienkatalog zur Anwendung kommt, fällt das ästhetische Gesamturteil stets gleich aus.
2. Das ästhetische Gesamturteil ist dennoch keineswegs unabhängig von den analytischen Einzelkriterien, sondern weist im Gegenteil sehr hohe Zusammenhänge damit auf.
3. Es gibt gesicherte Hinweise, die dafür sprechen, dass der Bildung des ästhetischen Gesamturteils pro Objekt letztlich nur (jeweils) 2-3 fundamentale Urteilsdimensionen zugrunde liegen.
4. Die HbK-Kriterien und der Rittelmeyersche Kriterienkatalog messen zumindest zum Teil die gleichen Aspekte des ästhetischen Gesamturteils.
5. Es besteht Grund zu der Annahme, dass die „Güte“ bzw. „Angemessenheit“ der beiden Kriterienkataloge partiell von den zu beurteilenden Objekten abhängig ist: Das Ausmaß der Varianzaufklärung aufgrund der Kataloge differiert zwischen verschiedenen Bildern.
6. Kriterien tragen bei verschiedenen zu beurteilenden Bildern in unterschiedlichem Umfang zur Varianzaufklärung des ästhetischen Gesamturteils bei.
7. Ästhetische Gesamturteil lassen sich – unberücksichtigt der analytischen Einzelkriterien – auf gemeinsame Faktoren zurückführen.“ (201)

Interessant in dieser Hinsicht dürften auch die von Rittelmeyer (2012, 105ff.) angeführten Studien vor allem aus der Hirnforschung sein, in denen Reaktionen künstlerischer Darbietungen auf den Menschen nachweisbar gemessen werden. Interessant wären in diesem Zusammenhang solche Studien, in denen Menschen mit unterschiedlichen künstlerischen Materialien, aber auch mit Nichtkünstlerischem konfrontiert werden, um eventuell unterschiedliche Wirkungen zu erfassen. Zu Recht warnt Rittelmeyer jedoch vor „einer neurozentrischen Verengung des Blickfeldes“ (107). Rittelmeyer geht auf solche Studien im Kontext einer Metaanalyse von Studien im Bereich der Transferforschung ein. Möglich wäre durchaus auch eine Sichtung im Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung. Anknüpfen könnte ein solches Vorgehen an die im 19. Jahrhundert von Fechner begründete „Ästhetik von unten“, die heute in der psychologischen Ästhetik (Allesch 2006) eine Fortführung findet.

In eine ähnliche Richtung geht ein Vorschlag von Liessmann (2009): Vor dem Hintergrund einer Kritik an Kunsttheorien der Moderne und ihren Beschränkungen an Erfahrungsmöglichkeiten betreibt er eine Wiederentdeckung der ehemals zentralen ästhetischen Kategorie der ästhetischen Empfindung. Er diskutiert unter anderem Reiz und Rührung, das Lächerliche, Spannung, das Interessante. Dabei wird deutlich, dass im Hinblick auf eine möglichst vollständige Erfassung dessen, was „ästhetische Erfahrung“ ausmacht, die engen Grenzen etablierter Kunst (-Werke) überschritten werden muss, ganz

so, wie innerhalb der phänomenologischen Ästhetik (Böhme 2001) die ästhetische Wahrnehmung (Aisthesis) des Subjekts zentral wird.

Allerdings wird man dann die üblicherweise im Diskurs vorgenommene Sakralisierung der „Kunst“ und des Künstlers überdenken müssen. Möglicherweise wird dann der Nimbus des anerkannten Künstlers zwar durchaus nötig (wie etwa bei Duchamp, als er seine Ready Mades präsentierte) oder die Aura des Ortes (etwa das Museum), damit das wahrnehmende Subjekt in den Modus ästhetischer Wahrnehmung (also in die Perspektive der Handlungsentlastung und Funktionslosigkeit des Wahrgenommenen) umschalten kann.

In diesen Kontext der Wiederentdeckung des sinnlichen Menschen – quasi als Wiederholung der Unternehmung von Baumgarten – gehört dann auch ein erweitertes Verständnis der Lust, die auch bei Kant das Fundament des ästhetischen Urteilen ist und die – vielleicht etwas vorschnell – nur bestimmte gesellschaftliche Formen von Lust akzeptiert (Kern 2000). Schon der Zeitgenosse Kants, Marquis de Sade und später Nietzsche (das Dionysische) und Freud haben das Spektrum der Lust über das anständige „Wohlgefallen“ hinaus ausgedehnt. Dass man über 200 Jahre nach der Kritik der Urteilskraft über solche Fragen trefflich streiten kann, zeigt Franke (2000). Insbesondere ist der Ansatz von Paetzold (in diesem Band) interessant, im Anschluss an die Kant-Interpretation von Hannah Arendt in der Kritik der Urteilskraft den eigentlichen Schlüssel zu Kants politischer Philosophie zu sehen (vergleiche auch von Bredow/Noetzel 2009).

Ein verbreiteter Weg zur Gewinnung von Qualitätsmerkmalen ist die Sichtung kunsttheoretischer oder ästhetischer Schriften. Denn immer dann, wenn Versuche unternommen werden, „Kunst“ zu definieren, benötigt man Kriterien, die Kunst von Nicht-Kunst (Zembylas 1997) zu unterscheiden gestatten. Die oben erwähnten Kriterien klassischer kanonisierter Werke wie Harmonie, Vollkommenheit etc. sind solche. Im Barock hat man Kriterienraster der damals beliebten Rhetorik für die Kunsttheorie übernommen (Erkennen, Belehren, Bewegen; vgl. Heinen 1996). Eine gewisse Bekanntheit haben etwa die Kriterien von Goodman (1984) als „Symptome des Ästhetischen“ erlangt: syntaktische Dichte, semantische Dichte, relative Fülle, Exemplifikation, multiple und komplexe Bezugnahme.

Ich selbst habe bei einer Literatursichtung (Fuchs/Liebald 1995) gleich 90 Wirkungsbehauptungen gefunden, die sich zu einem großen Teil auf bestimmte kunsttheoretische Auffassungen bezogen. Wirkungsbehauptungen werden dabei dann zu Qualitätsmerkmalen, wenn man als „qualitative Kunst“ eine solche definiert, die die entsprechenden Wirkungen erzielt. Den „Merkmalskatalog“ des Rates (2014, 44f.) könnte man in dieser Weise verstehen.

Immerhin hätte man mit einem solchen Vorgehen, nämlich Qualitätsmerkmale aus vorliegenden ästhetischen Theorien oder Werken der Kunsttheorie zu entwickeln, das Begründungsproblem zumindest respektiert. Allgemeine Geltung so gewonnener Kriterien lässt sich allerdings nicht beanspruchen, da die Merkmale nur mit der Akzeptanz der dahinter stehenden philosophischen und kunsttheoretischen Konzeption Gültigkeit behalten. Und dies ist bei Theoriebildungsprozessen gerade nicht zu erwarten. Auch die Tatsache, dass bestimmte Theorien zu bestimmten Zeiten Konjunktur haben (also in gewisser Weise Modeerscheinungen sind), löst nicht das Problem, da sich solche grundsätzlichen Fragen nicht per Mehrheitsbeschluss beantworten lassen.

Blicken wir zuletzt auf das Faktum, dass Qualitätsmerkmale Normen sind, also Verhaltenserwartungen formulieren. In dieser Hinsicht müssen also Qualitätsmerkmale wie Normen begründet werden, so dass man es mit dem weiten und bis heute nicht zum Abschluss gebrachten Diskussionsfeld der Normbegründung zu tun bekommt.

6. Ertrag und Schlussbemerkungen

Wenn die skizzierten Dimensionen, die sicherlich noch erweitert und vor allem auch vertieft werden können, zu einer gewissen Verwirrung und einer Infragestellung eines zu großen Selbstbewusstseins bei der Formulierung von Qualitätsmerkmalen führen und zu mehr Bescheidenheit animieren, dann hat der Text seinen Zweck erreicht. Möglicherweise ermutigt er auch zu weiteren Forschungen in diesem Feld.

In aller Vorläufigkeit möchte ich einige Überlegungen anstellen, wie man trotz der hier vorgestellten Unübersichtlichkeit und Problematik gerade in pädagogischen Kontexten handlungsfähig bleiben könnte. Vielleicht ist die folgende Erinnerung als Ertrag der Geschichte der Kunstkritik nützlich:

„Die Regeln der Dichtungsgattungen, die ursprünglich als diesen von Natur aus innewohnende Gesetze aufgefasst wurden, arteten zeitweilig in Spielregeln und in der Praxis oft in Pedanterie aus, die es dem phantasielosen Leser und Kritiker ermöglichten, nach einem fix und fertigen Rezept zu urteilen. Man kann überzeugend im Allgemeinen die Regeln und damit künstliche Grenzen verteidigen, da diese Schwierigkeiten bereiten und dadurch den Künstler anregen, sie zu überwinden. Man kann darlegen, wie die Einführung der drei Einheiten zu einer Verdichtung der dramatischen Form führt, die als Reaktion auf die lockere Form des Volksstückes begrüßenswert war. Aber man kann nicht leugnen, dass die Regeln vor allem jener Gattungen, die am meisten studiert und am eingehendsten analysiert wurden, die des Dramas und der Epik, selbst auf die größten Dichter einen verkrampfenden Einfluss ausübten.“ (Wellek 1959, Bd. 1, 33)

Was könnte dann ein Ertrag aus den vorstehenden Überlegungen sein?

Der Ansatz von Goodman mit seinen fünf Symptomen ist kompatibel mit einem Vorschlag zur Nutzung semiotischer Verfahren in kunsttheoretischen Kontexten (Fuchs 2011), das ich

in abgewandelter Form für ein analoges Begründungsproblem im Hinblick auf die Begründung von politischen Leitformeln (Fuchs 2012) und didaktischen Prinzipien (1984) verwendet habe. Demzufolge lassen sich systematisch vier semiotischen Dimensionen unterscheiden, zu denen jeweils eigene Formen von Begründung gehören:

- die syntaktische Dimension (als innere Gestaltungsform eines Werkes)
- diese semantische Dimension (als Einordnung möglicher Bedeutungen des Werks im Kontext der Kunst-Welt, aus dem es stammt)
- die sigmatische Dimension im Hinblick auf eine mögliche Referenz außerhalb des Werkes (Außenwelt, Innenwelt)
- die pragmatische Dimension in den drei Richtungen der Produktion, der Vermittlung und der Rezeption.

Für die vertiefende Analyse der vier Dimensionen sind unterschiedliche Professionen verantwortlich, die ihre Expertise einbringen können. So behandeln die Kunstwissenschaften Sigmantik, die Semantik und insbesondere die Syntax eines Werkes. Für die pragmatischen Dimensionen kommen gleich mehrere Disziplinen infrage, unter anderem die Psychologie für die Analyse des künstlerischen Schaffens und der Rezeption, die Pädagogik und das Kulturmanagement für Fragen der Vermittlung.

Immerhin zeigt dieses kleine Modell, das keine weitreichendere theoretische Ambition verfolgt, dass man in die Frage der Qualität durchaus eine Form systematischer Ordnung einbringen kann. Nicht entschieden ist allerdings die Frage, welche der Qualitätsdimensionen letztlich Vorrang hat.

Allerdings bietet die philosophische Debatte über Begründungsfragen von Geltungsansprüchen durchaus Möglichkeiten, die auch in unserem Kontext nutzbar sind. Geht man davon aus, dass in einer demokratischen Gesellschaft stets dezisionistische Setzungen verpönt sind und akzeptiert man, dass kaum eine der beteiligten Akteursgruppen eine Priorität im Deutungsrecht mit akzeptablen Gründen für sich beanspruchen kann, dann bleiben letztlich nur noch demokratische Verfahren der Entscheidungsfindung. Solche gibt es in der Tat in der kulturpädagogischen Praxis, wenn nämlich die beteiligten Akteure selbst entscheiden, an welchen Maßstäben sie ihre Arbeit messen lassen wollen. In diese Richtung geht das Projekt Ruhratlas (Wimmer 2013), in dem die Akteure (allerdings nicht die beteiligten Kinder und Jugendlichen) nach ihren eigenen Maßstäben befragt werden. Höhere theoretische Weihen erhält ein solches Vorgehen etwa im Rahmen einer Diskurs-Ethik, sowie sie Habermas und Apel entwickelt haben.

Vor dem Hintergrund der hier (zugegeben: nur grob) entfalteten Komplexität des Setzens von Qualitätsmaßstäben erscheint es ausgesprochen mutig, wenn beherzt aus der Pädagogik heraus ästhetische Maßstäbe formuliert werden, die Allgemeingültigkeit beanspruchen. Ich bin mir nicht sicher, ob diese brachiale Reduktion von Komplexität dem Problem gerecht wird. Es scheint sich doch nach dem hier vorliegenden Überblick der

Eindruck aufzudrängen, dass eine erhebliche Bescheidenheit an den Tag gelegt werden sollte.

Möglicherweise ist die zuletzt vorgestellte Idee einer partizipativen Einigung auf Qualitäten (freilich begrenzt auf den jeweiligen Arbeitskontext) eine brauchbare vorläufige Lösung des Begründungsproblems angesichts der Komplexität und Schwierigkeiten, die einer Lösung mit einem umfassenderen Geltungsanspruch entgegenstehen.

Auch in einer anderen Hinsicht gibt es Argumente, die für eine solche „kleine“ Lösung sprechen. So sollte man zur Kenntnis nehmen, dass es eine erhebliche Kritik an der philosophischen Ästhetik und der wissenschaftlichen Kunsttheorie gibt. So beginnt der französische Philosoph Jaques Rancière (2007) sein Buch mit den Worten: „Die Ästhetik hat einen schlechten Ruf.“ (11), wobei er sich auf die immer wieder geäußerte Kritik bezieht, dass die Ästhetiker die reale Kunstpraxis allzu gerne nach Kriterien ihres eigenen philosophischen Systems formen möchten. Das Problem besteht hierbei darin, dass ein theoretischer Zugriff auch deshalb nötig ist, um eine Unterscheidung (etwa Kunst oder Nichtkunst) überhaupt durchführen zu können: Auch die Kunst als „das Andere der Vernunft“ braucht theoretische Reflexion. Dass „Künstlertheorien“, also theorieorientierte Reflexionen praktizierender Künstler, einen schlechten Ruf haben, weiß man. Dass sie gelegentlich auch alles dafür tun, um sich diesen schlechten Ruf zu verdienen, ist etwa in den Texten und Interviews in Graw 1999 nachzulesen: wenn man sich etwa ungeniert kollektive Leistungen individuell zuschreibt (so etwa Jörg Immendorf bei dem LIDL-Projekt; vgl. 64ff.)

Doch sind die Argumente der Entmündigung der Künstler durch die Philosophie, die Politik und den Markt nicht vorschnell von der Hand zu weisen. Insgesamt muss man auch ein Fragezeichen setzen hinter einen „ästhetischen“ Zugang zur Kunst, einen Zugang also, der gut 200 Jahre alt ist und der die Künste als „autonom“, also außerhalb ihrer Entstehungs- und Verwendungskontexte betrachten will.

Schon bei der Kunst des Mittelalters, die überwiegend religiös konnotiert ist, beschneidet man durch einen „ästhetischen“ Zugang ihre Bedeutung gravierend. Das gilt auch für die Künste indigener Völker. So gab es vor einigen Jahren einen Streit zwischen Archäologen und Kunsthistorikern, in dem die letzteren das Deutungsrecht für die Artefakte aus der Frühzeit des Menschen beanspruchten: Sie hätten das begriffliche Instrumentarium für dieses Unternehmen. Dabei vergaßen die Kunsthistoriker die Geschichtlichkeit ihrer eigenen Zunft, die eine Zeiterscheinung der Moderne ist und deren Kategorien zunächst einmal eine (nur) moderne Sicht auf Kunst ermöglichen. Natürlich muss Kunst – wie jedes Praxisfeld – im Hinblick auf seine Theoriefähigkeit überprüft werden. Doch sollte man stets selbstreflexiv bedenken, wie die eigenen Erkenntnismittel geschaffen sind, was sie erfassen können – und was sie notwendigerweise ausklammern.

Literatur

- Allesch, Christian (2006): Einführung in die psychologische Ästhetik. Wien: UTB
- Anz, Thomas/Baasner, Rainer (Hg., 2007): Literaturkritik. München: Beck
- Barck, Karlheinz u.a. (Hg., 2001): Ästhetische Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Bertram, Georg (2005): Kunst. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam
- Bertram, Georg (2014): Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Boehme, Gernot (2001): Aisthetik. München: Fink
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Castiglione, Baldesar (1986, zuerst 1528): Das Buch vom Hofmann. München: dtv
- Danto, Arthur (1984): Die Verklärung des Gewöhnlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Danto, Arthur (1993): Die philosophische Entmündigung von Kunst. München: Fink
- Dresdner, Albert (2001, zuerst 1915): Die Entstehung der Kunstkritik. Dresden: Verlag der Kunst
- Eagleton, Terry (1994): Ästhetik. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus/Sütterlin, Christa (2008): Weltsprache Kunst. Wien: Brandstätter
- Franke, Ursula (Hg.; 2000): Kants Schlüssel zur Kritik des Geschmacks. Hamburg: Meiner
- Fuchs, Max (1984): Didaktische Prinzipien. Geschichte und Logik. Köln: Pahl-Rugenstein
- Fuchs, Max (2011): Leitformeln und Slogans in der Kulturpolitik. Wiesbaden: VS
- Fuchs Max (2011): Die Macht der Symbole. München: Utz
- Fuchs, Max (2012): Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed
- Fuchs, Max/Liebald, Christiane (Hg., 1995): Wozu Kunst? Remscheid: BKJ
- Gadamer, Hans-Georg (1990, zuerst 1960): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr
- Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. Stuttgart: Reclam
- Gethmann-Siefert, Annemarie (1995): Einführung in die Ästhetik. München: Fink
- Goodman, Nelson (1990): Sprachen der Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gracian, Baltasar (1895, zuerst 1653): Gracians Orakel der Weltklugheit (Übersetzung: Schopenhauer). Berlin
- Graw, Isabelle (1999): Silberblick. Texte zu Kunst und Politik. Berlin: ID
- Heidenreich, Stefan (2009): Was verspricht Kunst? Berlin: BTV
- Heinen, Ulrich (1996): Rubens zwischen Predigt und Kunst. Weimar: VDG
- Herman, Jost (2009): Nach der Postmoderne. Ästhetik heute. Weimar/Wien: Böhlau
- Hügel, Hans-Otto (2007): Lob des Mainstreams. Köln: Halem
- Kant, Immanuel (1974, zuerst 1790): Kritik der Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kern, Andrea (2000): Schöne Lust. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kultermann, Udo (1981): Geschichte der Kunstgeschichte. Frankfurt/M. usw.: Ullstein
- Lahire, Bernard (2004): La Culture des Individus. Paris: La Decouverte
- Liessmann, Konrad Paul (200): Ästhetische Empfindungen. Wien: Facultas
- Mayer, Hans (Hg., 1978, zuerst 1958ff.): Deutsche Literaturkritik. 4 Bde. . Frankfurt/M.: Fischer

- Otto, Marcus (1993): Ästhetische Wertschätzung. Berlin: Akademie-Verlag
- Piecha, Alexander (2002): Die Begründbarkeit ästhetischer Werturteile. Paderborn: mentis
- Plachta, Bodo (2008): Literaturbetrieb. München: Fink
- Rancière, Jaques (2007): Das Unbehagen in der Ästhetik. Wien: Passagen
- Rat für kulturelle Bildung (2014): Schön dass ihr da seid. Essen: Selbstverlag
- Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Oberhausen: Athena
- Shusterman, Richard (1994): Kunst leben. Frankfurt/M.: Fischer
- Schmidt, Siegfried (1989): Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ullrich, Wolfgang (2005): Was war Kunst? Biographien eines Begriffs. Frankfurt/M.: Fischer
- von Bredow, Wilfried/Noetzel, Thomas (2009): Politische Urteilskraft. Wiesbaden: VS
- von Heydebrand Renate/Winko, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Paderborn usw.: Schöningh
- Weber, Jürgen (1979): Die Entmündigung der Künstler. München: Damnitz
- Wellek, Rene (1959ff.): Geschichte der Literaturkritik. Neuwied: Luchterhand
- Wimmer, Michael u.a. (2013): Ruhratlas kulturelle Bildung. Essen
- Zembylas, Tasos (1997): Kunst oder Nichtkunst. Wien: WUV

Überforderung, Überforschung, Überlagerung

Versuch über die Grenzen der Wirksamkeit kultureller Bildung

Der Preis der heutigen Konjunktur kultureller Bildung ist eine fürsorgliche Belagerung durch unterschiedliche Akteure. Noch ist es unklar, welche Motivationen – neben den öffentlich geäußerten – letztlich jeweils dahinter stehen. Doch könnte es sein, dass das vielfältige neue Interesse dem Arbeitsfeld weniger zuträglich ist, als man es sich erhofft.

Neben der naheliegenden Überlegung, ob das Interesse lange genug anhält, so dass es zu einer Stabilisierung des Feldes führt, oder ob die geschürten Hoffnungen nicht doch bald enttäuscht werden, könnten einige weitere, eher grundsätzliche Überlegungen zu den Problemen, die die neue Konjunktur mit sich bringt, nützlich sein. Allerdings handelt es sich um vorläufige Überlegungen, die oft spekulativ und möglicherweise eher pessimistisch sind. Ich habe sie in drei Abschnitte aufgeteilt: Überforderung, Überforschung, Überlagerung. Was diese – vielleicht nicht immer geschickt gewählten – Stichworte jeweils bedeuten, erschließt sich im Text.

Überforderung

„Kultur“ und „Bildung“ sind im heutigen Verständnis zwei zusammengehörige Begriffe, zwei Seiten derselben Medaille. Sinnvoll und einleuchtend ist die Aussage (so etwa bereits Adorno oder auch H. Nohl), dass Bildung die subjektive Seite von Kultur und Kultur die objektive Seite von Bildung sei. Ist Kultur die Gesamtheit dessen, wie der Mensch die Welt zu seiner macht und dabei gleichermaßen sich und die Welt gestaltet, so kann man Bildung als den je subjektiven Anteil an diesem Prozess verstehen. Damit sind zugleich wichtige (gemeinsame) Bestimmungsmomente genannt: Tätigkeit und Aktivität, der Zusammenhang von Welt- und Selbstverhältnissen, dass Prozesshafte. Soweit, so gut.

Beide Begriffe lassen sich zudem anthropologisch begründen: Der Mensch ist ein kulturell verfasstes Wesen (etwa auf der Grundlage von Ernst Cassirer oder Helmut Plessner; vergleiche auch Fuchs 2008). Bildung meint dann – verstanden als Entwicklung eines bewussten Verhältnisses zu sich, zu anderen, zur sozialen, gegenständlichen und kulturellen Umwelt und zur Zeit (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) – die Ausformulierung und Ausdifferenzierung einer anthropologischen Mitgift. In diesem Verständnis lassen sich etwa Subjektbegriff (der den Akzent auf die Handlungsfähigkeit und Intentionalität des Einzelnen legt, Fuchs 2012), der Personenbegriff (Person als reflektiertes Selbst, als Trägerin von Rechten und Pflichten, Weigand 2004), das autonome Individuum (das im sozialen Kontext seine Individualität ausprägt, Gerhardt 2000) in ihrem gemeinsamen Kern verstehen.

So harmonisch also in einer systematischen Perspektive die beiden Begriffe Kultur und Bildung, zusammen passen, so zeigt ein historischer Zugriff jedoch, dass ihre Entwicklungsverläufe verschieden sind und der beschriebene enge Zusammenhang recht jung ist, nämlich nicht älter als etwa 200 Jahre.

Der Kulturbegriff hat eine lange Traditionslinie, wobei man die Geburtsstunde auf die Parallelisierung von *cultura agri* und *cultura animi* durch Cicero festlegen kann: Es geht um die Pflege des Geistes, also um seine Kultivierung, die in Analogie zur Landwirtschaft gesehen werden soll. Es geht also um Achtsamkeit und Planung, um Wachsen und um Schutz, es geht um einen erhofften Ertrag als Teil der Sicherung der Zukunft. Allerdings verschwand dann der Kulturbegriff etliche Jahrhunderte aus der öffentlichen Diskussion, bis er nach einem Zwischenspiel im 17. Jahrhundert (Thomasius, Pufendorf) schließlich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (wie Moses Mendelssohn sagt: zusammen mit Bildung und Aufklärung als Neuankömmling in der deutschen Sprache) zu einem zentralen Begriff im Diskurs der Intellektuellen dieser Zeit wird. Hierbei spielt insbesondere Herder eine wichtige Rolle, der ihn zugleich als Pluralitätsbegriff (*Kulturen*) verwendete, um die verschiedenen menschlichen Lebensformen auf der Erde als gleichwertige zu erfassen. Rund um die Jahrhundertwende 1800 wurde dann der Bezug zu den Künsten und zur Bildung hergestellt, wobei insbesondere Schiller und sein Freund Wilhelm von Humboldt eine zentrale Rolle spielen. Bildung und Kultur wurden bis tief ins 19. Jahrhundert dann oft synonym verwendet. (Fuchs 2008b, Bollenbeck 1994)

Ganz anders war die Geschichte des Bildungsbegriffs (aus einer Fülle von Darstellungen Benner/Brüggen 2010, Vierhaus 1972). Der Wortbestandteil *Bild* in diesem Begriff war durchaus ernst gemeint und ist aufschlussreich bei der Verwendung des Bildungsbegriffs bis in die heutigen Tage: Es geht nämlich um das *Bild Gottes* (*imago dei*), das der Mensch gemäß der Bibel darstellt. Viele religiöse Assoziationen sind damit verbunden, die bis heute eine Rolle spielen, etwa die *creatio ex nihilo*, die Schöpfung aus dem Nichts, die für viele die aktuelle Wertigkeit von Kreativität ausmacht. Für Goethe war Bildung der „Adelsschlag des Bürgers“, und in der Tat waren die bildungstheoretischen Überlegungen gerade von Schiller und Humboldt aufs engste mit politischen Erwägungen und mit der neuen Rolle des Bürgers in einer sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft verbunden (Liberalismus). So enthält der – erst viel später publizierte – Text des jungen Humboldt (1999) über die „Grenzen der Wirksamkeit des Staates“, bei dem ich mit meinem Untertitel offensichtlich eine Anleihe gemacht habe, wichtige Bestimmungen des Bildungsbegriffs: Es geht um die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, es geht darum, dass der Mensch so viel Welt in sich aufnehme, wie er kann, es geht um die alte Idee, dass der Mensch werde, was er ist. Und all diese Überlegungen waren eingebunden in eine politische Vision. Denn viele Akteure teilten

die Überzeugung, dass – insbesondere nach dem Jakobinerterror der Französischen Revolution – nur eine Reform der richtige Weg einer Gesellschaftsveränderung sei, wobei diese Gesellschaftsreform durch die Bildung des Bürgers durchgesetzt werden solle.

Genau hier liegt dann auch der entscheidende Übergang vom Aufklärungsdenken zum Denken des Neuhumanismus, so wie es in den 1795 veröffentlichten „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ von Friedrich Schiller (1959) seine Grundlegung erfuhr. Aus der politischen Vision des Sturm- und Drang-Dichters wurde eine (bloß) geistig-ästhetische Reform, die durch ästhetische Bildung bewirkt werden soll. Der Mensch verwirklicht sich nicht mehr über die politische Tat, sondern er gewinnt eine (bloß noch) innere Freiheit in einer ästhetisch verstandenen Kultur. Die kurze Liaison von Kunst, Kultur, Bildung und Politik wurde quasi aufgebrochen und Letztere – so der deutsche Sonderweg im 19. Jahrhundert – von den ersten drei abgespalten:

„Das Bildungsideal konzipiert... die Menschheit nur im Individuum und schmälert den Weltbezug des Bildungssubjekts, auch wenn es vom autonomen Individuum verlangt, die Welt sich selbst einzuverwandeln. Es geht davon aus, dass in jedem Menschen die Anlage zum idealen Menschen zu finden ist, doch überspringt es dabei sozusagen den Citoyen wie den Wirtschaftsbürger. Mit ihm lassen sich Arbeit und Gesellschaft nicht denken, obwohl es sich auf die Arbeitsteilung, auf die Abrichtung des Menschen zur Nützlichkeit für den absolutistischen Maschinenstaat oder die bürgerlichen Gewerbe kritisch bezieht.“ (Bollenbeck 1994, 171).

Diese Abspaltung setzte sich im 19. Jahrhundert fort und erhielt eine sprachlich fulminante, politisch aber katastrophale Grundlegung in den „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von Thomas Mann (1990) im Kontext des Ersten Weltkrieges. Alle Probleme mit dem Bildungsbegriff finden sich in dieser grundlegenden Arbeit: nicht nur die Trennung des geistigen Menschen von der Politik (Politik ist ein schmutziges Geschäft), auch die Abwendung von dem Alltag und den alltäglichen Bemühungen um das Überleben (Wirtschaft, Technik). Die politische Unfähigkeit des Bürgertums bekam hier höhere Weihen und eine höchstinstanzliche Legitimation. Auch der nationalistische Größenwahn, das übersteigerte Selbstwertgefühl verbunden mit dem Gefühl, zu kurz gekommen zu sein, die politische, schon legendäre Verspätung der deutschen Nation: Brilliant hat Helmut Plessner (1974) eine Bilanz dieser unseligen geistesgeschichtlichen Entwicklung gezogen.

Bis in unsere Tage finden sich solche Gedanken, etwa in Verbindung mit der Idee eines Kulturstaates, die letztlich auf Hegel und Fichte zurückgeht und die aufs engste mit der letztlich nichtdemokratischen Dominanz des Staates im Protestantismus verbunden ist. Die Idee eines Kulturstaates ist in dieser Form in keinem anderen westlichen Land zu finden und löst – gerade in der demokratischen angelsächsischen Tradition, in der die Gesellschaft eine sehr viel größere Rolle als der Staat spielt – vollständiges Unverständnis aus.

Das Bürgertum hat heute an Bedeutung verloren. In soziologischer Hinsicht ist es die Pluralisierung der Lebensstile, die zu seiner Bedeutungslosigkeit geführt hat. Und dort, wo es

noch existiert, braucht es offenbar nicht mehr die Medien des 19. Jahrhunderts zur Entwicklung und Stärkung einer eigenen Identität. Und genau für diese Zwecke brauchte allerdings das Bürgertum die bis heute existierende kulturelle Infrastruktur an Theatern, Opernhäusern, Museen etc. und ein dazugehöriges Verständnis von Kunst als autonome Kunst (Nipperdey 1990).

Dieses religiös und politisch imprägnierte Konzept von Bildung, die über eine entsprechend verstandene (ästhetische) Kultur entwickelt werden soll, führte allerdings nicht zu der von Humboldt beschriebenen allseitig entwickelten Persönlichkeit, sondern letztlich zu dem Untertan der wilhelminischen Gesellschaft (so der berühmte Roman von Heinrich Mann) und einer Gruppe sich als Geistesaristokratie verstehenden Mandarine (Ringer 1983), die eine äußerst problematische Rolle in der Gesellschaft und speziell auch in der Pädagogik gespielt hat. Die Trägerschicht war das Bildungsbürgertum, das durchaus eine gewisse Definitions- und Deutungsmacht in der Wilhelminischen und später der Weimarer Gesellschaft hatte und beanspruchte. Dieser enge Zusammenhang einer bestimmten Auffassung von Religion, von Innerlichkeit, von Politikfeindschaft, von Alltagsabwehr, von Staatshuldigung: Sie wird nur mühsam überdeckt durch die Versuche seit 200 Jahren, beide Begriffe in – ursprünglich durchaus vorhandener – emanzipatorischer Absicht zu retten. (etwa H.-J. Heydorn 1970). Bollenbeck beschreibt den Glanz und das Elend dieses deutschen Deutungsmuster „Bildung und Kultur“ und kommt zu dem Fazit:

„Mit der erledigten Geschichte des Deutungsmusters muss die Idee der „Bildung“ und „Kultur“ noch nicht erledigt sein. Wer sich freilich heute auf deren emphatisch-genuinen Sinn beruft, der wirkt altzopfig und nostalgisch. Das Konzept kann nicht gerettet werden, selbst wenn man es gegen seine Verwendungsgeschichte aufpoliert.“ (Bollenbeck 1994, 312)

Man macht sich also vielleicht das Leben unnötig schwer mit diesen beiden Begriffen, da auch im internationalen Kontext eine pädagogisch-politische Kommunikation mit beiden Begriffen nur schwer möglich ist: Sie sind aufgrund ihrer starken ideologischen und historischen Belastung schlichtweg nicht übersetzbar.

Vor diesem Hintergrund war der damalige Ansatz des Bundesjugendkuratoriums, mit dem Begriff der Lebenskompetenz einen Ersatz zu finden, durchaus einleuchtend (Münchmeier 2002). Denn möglicherweise braucht man doch eine längere Zeit, bis der problematische geistige Hintergrund der beiden Begriffe aufgearbeitet ist, so dass man sie wieder für die Beschreibung einer emanzipatorischen Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung verwenden kann. Die Frage ist, ob es alternative Begriffe gibt, die Vergleichbares leisten können.

Vielleicht steckt in der Antwort auf diese Frage der Schlüssel für die Lösung des Problems, dass das unbewusste kollektive Gedächtnis bei „Bildung“ und „Kultur“ immer wieder zurückliegende und eigentlich überwundene Ziele und Ambitionen mobilisiert. Man muss sehen, dass der deutsche geistige Sonderweg eines Zusammenhangs von Kultur, Staat,

Bildung, Bürger, Weltgeltung und Überlegenheit im 19. Jahrhundert auf politischer Ebene zu einem zumindest autoritären und undemokratischen Regime nach dem anderen geführt hat, wobei der erste Weltkrieg fast eine unvermeidbare Konsequenz war, dass schließlich das distanzierte Verhältnis der „Geistesaristokratie“ zur ersten deutschen Demokratie bei vielen Mandarinen der geistigen Welt legitimiert wurde durch diesen von ihnen nie aufgearbeiteten problematischen Zusammenhang, was schließlich auch den Boden mit bereitet hat für ein barbarisches Mörderregime. Die Geschichte der beiden Leitkategorien ist daher zumindest ambivalent zu nennen (Bollenbeck 1994 spricht von „Glanz und Elend“). Nötig sind daher Begrifflichkeiten, die weniger ambitioniert daherkommen, die zwar die Entwicklung der Persönlichkeit durch ästhetische Praxis erfassen, ohne in totalitäre Weltverbesserungs- oder sogar Machtideologien abzugleiten. Notwendig wäre daher auch, sich sehr viel intensiver mit historischen und theoretischen Fragen in diesen Kontext zu befassen. Damit komme ich zu dem zweiten Teil.

Überforschung

Es ist mir bislang noch kein besserer Begriff für die Bezeichnung des Phänomens eingefallen, dass mit der derzeitigen Konjunktur kultureller Bildung auch eine erhebliche Konjunktur ihrer Erforschung einhergeht. Nun ist Forschung natürlich nichts Schlechtes, sie ist sogar wesentlich für die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung eines Feldes. Allerdings ist Forschung per se auch nichts uneingeschränkt Positives, sie ist kein Wert an sich. Man erinnere sich, dass auch die schrecklichsten Möglichkeiten, sich und die Welt zu zerstören, auf Forschung beruhen. Es ist also stets nach Interessen, Zielen, Methoden, Akteuren, Auftraggebern, Ergebnissen und ihrer Nutzung zu fragen. So ist zu fragen, was erforscht wird – und was die Forschung nicht erfasst. Versuchen wir eine erste vorläufige Annäherung.

Über Interessen, über die Frage von Macht, Einfluss und Deutungsrecht wird zurzeit im aufblühenden Forschungskontext überhaupt nicht gesprochen: Die derzeitige Forschungseuphorie ist zumindest politisch blind. Sie will bestenfalls eine Dienstleistungsfunktion für Auftraggeber erfüllen und stellt sich ohne weiteres Nachdenken in den Kontext einer „evidenzbasierten Politik“. Politik, so ist zu erinnern, heißt Steuerung, so dass die derzeitige Forschung eine Form von Politikunterstützung ist, ohne sich dies freilich einzugestehen und zu reflektieren. Dies darf man durchaus technokratisch nennen. Als „evidenzbasiert“ wird jedoch nicht jede Form von Forschung bewertet. So fallen die oben angesprochenen Fragestellungen einer historischen und theoretischen Forschung fast völlig unter den Tisch: Es besteht offensichtlich kein Interesse an der Analyse von Herkunft und Tragweite der Grundbegriffe, zumindest werden solche Forschungen in den nun aufgelegten Forschungsprogrammen nicht unterstützt. Im Hinblick auf die Forschungsmethoden wird das

Spektrum nämlich erheblich eingeschränkt auf erfahrungswissenschaftliche Methoden, wobei auch hier quantitative empirische Methoden eindeutig den Vorrang vor qualitativen Methoden haben. Das Grundproblem besteht hierbei darin, dass bekanntlich der Forschungsgegenstand durch die zur Verfügung stehenden und angewandten Methoden konstituiert wird: „Bildung“ ist das, was durch die angewandten Methoden gemessen werden kann. Eine inzwischen angewachsene Diskussion rund um die Methodenprobleme bei PISA zeigt dies. Die Auswahl der Methoden wird jedoch von den Auftraggebern in den Ausschreibungen festgelegt. Die Forschungslandschaft ist also erneut politisch blind, da auch dies kaum diskutiert, sondern als gesetzt hingenommen wird.

Halten wir fest: Forschung ist nicht wertfrei. Sie ist dies erst recht dann nicht, wenn sie sich als Teil einer Evidenzbasiertheit von Politik versteht, wobei sie lediglich eine Zulieferungsfunktion an Instanzen hat, die dann die Verwertung und Anwendung für die Steuerung eines Feldes nach Zielen übernehmen, die nicht immer klar sind, in jedem Fall jedoch nicht mit und in der Forschung diskutiert wurden.

Zur Handlungslogik der derzeitigen Forschung gehört auch, dass recht pauschal über kulturelle oder – lieber noch – über ästhetische Bildung verhandelt wird. Schon der Übergang in der Begrifflichkeit ist nicht unwichtig, denn die Reflexionsbemühungen um kulturelle Bildung in den letzten Jahrzehnten und die damit verbundenen Praxis haben seit den 1970er Jahren im Rahmen einer neu konstituierten Kulturpädagogik die politische und gesellschaftliche Dimension der ästhetischen Praxis stets mitgedacht. Dies auszuklammern zu Gunsten einer (bloß noch) „ästhetischen Bildung“ bedeutet, sich kategorial der Notwendigkeit zu entheben, die komplizierte und problematische Wirkungsgeschichte der Begrifflichkeiten und des Praxisfeldes überhaupt erst in den Blick zu nehmen.

Zudem ist eine gewisse Undifferenziertheit festzustellen. Viele der Forscher kommen aus dem schulischen Kontext und haben den Unterschied der Kontexte schulisch/außerschulisch nicht im Blick. Es geht nur um eine ästhetische Praxis ohne Berücksichtigung der institutionellen Rahmung. Damit wird zum einen der Schleiermachersche Grundsatz, dass die Verhältnisse erziehen, ignoriert, es wird zudem automatisch die dominierende Schulperspektive auf jede ästhetische Praxis innerhalb und außerhalb der Schule angewandt. Die Schule ist jedoch – anders als Jugendarbeit – in Deutschland ganz selbstverständlich fest in der Hand des Staates, so dass hier klammheimlich das etablierte staatliche Steuerungsmodell auch auf einen bislang staatsfernen Bereich übertragen wird. In anderen mitteleuropäischen Ländern ist es nicht immer der Staat, der in den Steuerungsgremien der Schule mitwirkt, sondern oft genug gesellschaftliche Organisationen. Da sich dies jedoch kaum in Zukunft ändern lassen wird, ist es umso wichtiger, Bildungs- und Erziehungsbereiche zu haben, in denen andere Steuerungsideen praktiziert werden. So ist es im Bereich der Jugendhilfe sogar ausdrücklich erwünscht, dass es Träger mit

unterschiedlichen weltanschaulichen Überzeugungen gibt, damit die Jugendlichen ihre eigene Wahl treffen können (Prinzip Freiwilligkeit). Zudem spielen Partizipation und demokratisches Handeln, Subjektorientierung, Lebensweltorientierung, Stärkenorientierung etc. eine ganz andere Rolle, als dies im System Schule möglich ist. All dies hat entscheidenden Einfluss auf das Verständnis von Pädagogik, wobei es nicht um Kategorie schlechter/besser geht, sondern um die Verschiedenheit des pädagogischen Umgangs.

Die Konzentration auf die unmittelbaren personalen Wirkungen einer ästhetischen Praxis – so relevant dies auch ist – blendet zudem eine wichtige Facette aus, die während der letzten Konjunktur kultureller Bildung in den 1970er Jahren eine wichtige Rolle gespielt hat: Kulturelle Bildung war seinerzeit so stark im Rahmen einer neuen Kulturpolitik (als Gesellschaftspolitik) betont worden, dass diese geradezu als kulturelle Bildungspolitik verstanden werden konnte. Ein hochinteressantes Faktum ist dabei, dass im Kontext der konzeptionellen Fundierung dieses Ansatzes (etwa bei Hermann Glaser) Schiller mit seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung eine entscheidende Rolle gespielt. Es ging offensichtlich darum, den humanistischen Kern eines durch die Geschichte diskreditierten Ansatzes wiederzugewinnen. Ein erfahrungswissenschaftlicher Ansatz, der die theoretische und historische Dimension der aktuellen Konzepte vernachlässigt, kann eine solche Fragestellung erst gar nicht in den Blick nehmen.

Überlagerung

Spätestens seit P. Watzlawick wissen wir, dass man nicht nicht kommunizieren kann. Dies gilt auch für das politische Handeln: Auch das Ignorieren der politischen Dimension ist letztlich Politik, wie es insbesondere das Schicksal der Geistesaristokratie im letzten und vorletzten Jahrhundert gezeigt hat. Aus diesem Grunde waren die „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von Thomas Mann ein ungemein wirksames politisches Buch, gerade weil dieses die Abkehr von der Politik propagiert hat. Dies gilt natürlich auch für die unpolitisch daher kommende heutige neue Forschungswelle. Leider hat auch das existierende Praxisfeld bestimmte Denkfiguren leichtfertig übernommen, die durchaus problematisch sind. Eine dieser problematischen Formulierungen ist etwa die Rede von einer „Vermessung des Feldes“, denn spätestens nach dem schönen Buch von D. Kehlmann weiß man, dass es durchaus gravierende Unterschiede zwischen verschiedenen Formen einer „Vermessung“ gibt. Eigentlich sollte uns Alexander von Humboldt näher stehen als Gauß, weil Ersterer seine Welterfassung durch sinnliches Erleben, durch eine zumindest eine ästhetische Praxis versucht hat.

Geht man davon aus, dass tatsächlich das primäre Ziel aller Aktivitäten rund um kulturelle Bildung darin besteht, zu einer guten Entwicklung der Persönlichkeit beizutragen, so stellt dies einen nicht frei davon, andere Wirkungserwartungen zumindest in den Blick zunehmen

und insgesamt die derzeitige Konjunktur kultureller Bildung auch als Spiel um Macht und Einfluss, um Drittmittel, um das Deutungsrecht, um den Gewinn öffentlicher Aufmerksamkeit zu sehen. Zudem muss zumindest die Frage gestellt werden, inwieweit die für das System Schule festgestellten gesellschaftlichen Funktionserwartungen (Legitimation, Selektion/Allokation, Sozialisation und Enkulturation) auch für kulturelle Bildungsprozesse gelten. Im Moment kann man den Eindruck einer gewissen Einengung der Forschungsperspektiven nicht völlig abweisen.

Wieso wollen wir zudem diese lebendige sinnliche Praxis ausschließlich in das Prokrustes-Bett einer Methode zwingen, die nur begrenzt dafür geeignet ist? Wo ist die politische Sensibilität früherer Jahre geblieben, als „Emanzipation“ noch ein Leitbegriff war? Wieso ordnen wir uns brav in die Reihe von bloßen Dienstleistern für Zwecke ein, die wir nicht selbst definiert haben? Wieso machen wir das Spiel der Vermessung mit, obwohl wir spätestens seit Foucault wissen (können), wie durch solche Vermessungsverfahren „Normalität“ produziert wird, die letztlich menschenfeindlich ist? Im BKJ-Kontext haben wir in früheren Jahren einmal beschlossen, kulturelle Bildung als soziale und zum Teil politische Bildung zu verstehen. Dies wurde vor dem Hintergrund einer durchaus problematischen Geschichte der musischen Bildung formuliert. Gerade die „autonome“ Kunst war im 19. Jahrhundert ein politisch hochwirksames Feld im Rahmen des deutschen geistigen Sonderweges, der immer seine Probleme mit den demokratischen Verhältnissen hatte. Es ging immer nur um eine Freiheit im Geistigen, es ging um Innerlichkeit, es ging um eine Freiheit der Kunst anstelle einer (zu erkämpfenden) politischen Freiheit. Wieso lassen wir es zu, dass durch eine Zurückdrängung theoretischer und historischer Forschungen zugunsten einer offensichtlich brauchbareren „evidenzorientierten“ Forschung diese Zusammenhänge vergessen werden (sollen)?

Literatur

- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedemann.: Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.)(2010): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. München: Fink
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2008b): Kultur macht Sinn. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Fuchs, Max (2012): Subjekt und Kultur. München: Kopaed
- Fuchs, Max (2013): Pädagogik und Moderne. München: Utz
- Gerhardt, Volker (2000): Individualität. Das Element der Welt. München: Fink
- Heydorn, Hans-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Syndikat

- Humboldt, Wilhelm von (1999): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Sämtliche Werke, Bd. 1 (Hg.: Stahl, Wolfgang), o. O.: Mundus
- Mann, Tomas (1990): Betrachtungen eines Unpolitischen. In: Gesammelte Werke, Bd. 4, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Münchmeier, R. u.a. (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich
- Naumann, Michael: „Bildung“ – eine deutsche Utopie. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (2006) (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS
- Nipperdey, Thomas (1990): Deutsche Geschichte. München: Fink
- Plessner, Helmut (1974): Die verspätete Nation. Frankfurt/M.: Fischer
- Ringer, Fritz K. (1983): Die Gelehrten. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schiller, Friedrich (1959): Briefe zur ästhetischen Erziehung. In: ders.: Sämtliche Werke (Hg.: Fricke, Gerhard/Göpfert, Herbert), Bd. 5. München: Hanser
- Vierhaus, Rudolf (1972): Bildung. In: Brunner, Otto. u. a. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart: Klett-Cotta
- Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Würzburg: Ergon

Teil 3

Auf dem Weg zur Kulturschule

The development of culture schools

Max Fuchs/Tom Braun

(maxfuchs@web.de, braun@bkj.de)

Introduction

In the following we present the theoretical and conceptual foundations of what is referred to as the „Cultural School“ and the „the cultural development of schools“. These fundamentals are in the form of results of research and development projects conducted in the last ten years, combined with experience gained on this topic internationally. The current international reference paper is the „Seoul Agenda“, which was adopted at the second UNESCO World Conference on Arts Education held in May 2010 in Seoul. It is about promoting the well-rounded personal development of individuals, as a basis for their playing a part in society. There is obviously a tension between this educational approach and the international tendency to apply neoliberal principles even in the educational sector.

In concrete terms, the paper aims to help schools develop a cultural-artistic profile, a process that is to be called „the cultural development of schools“ and the outcome of which the „Cultural School“. This development process has various different levels and fields of discourse: At the scientific level, findings of national and international school development research are to be integrated. At the political level it is important to coordinate cultural, youth and education policy. At the practical level, the issues are those of the collaboration between different professions such as artists, teachers and art teachers (art refers here to all forms of artistic expression) and pragmatic matters of organisational development.

Key components of the development process have been developed in the last ten years. A first step in our approach was to intensify and promote the cooperation between schools, artists and cultural institutions. A second conceptual idea is the integration of the „Kompetenznachweis Kultur“ (KNK, cultural competency record) in the school context. The KNK is an extracurricular record of education that recognises, describes and documents skills and competencies that may be acquired in cultural projects (cf. Fuchs/Witte 2011). This instrument was implemented in close collaboration with international partners within the framework of a European trend towards „recognising non-formal and informal learning“, for example within the OECD context (Rychen/Salganik 2001).

All of these experiences gained led to the insight that the more pronounced the cultural profile of a school is, the better the cooperation between the school and non-school cultural institutions, primarily because then the school knows the time, space and personnel resources that are required for cultural work.

The Cultural School und the cultural development of schools – Contours of the concept

Cultural School means that the role of the Aesthetic is augmented in all dimensions and fields of the school. A Cultural School has regular and qualified lessons in artistic subjects, where students practice artistic ways of working and/or aesthetic viewpoints even in non-art-related subjects (teaching and learning through the arts). It also means a large range of extracurricular cultural activities such as a school orchestra and school choir, theatre and other clubs, and regular cooperation with cultural institutions and artist projects in the school. The physical and social environment at the school should also integrate a dimension of this kind; the former of which can be put under the heading of „The school has to be attractive!“ (Büchler et al. 2007).

Perhaps the most difficult dimension is the social one. It refers not only to the learning culture, but also to the school culture. It is about an acknowledgement-oriented way of dealing socially with all those participating in school life. And the vision is also that Cultural Schools should be good schools – also in terms of international assessment instruments such as the Program for International Student Assessment (PISA).

The fact that a „Cultural School“ is not just a utopian vision was demonstrated years ago by a „Creative Partnerships“ in England (cf. www.creative-partnerships.com, now under the roof of Creativity, Culture and Education CCE). Regular evaluations by the official English evaluation agency Office for Standards in Education (OFSTED) (2006) attest to the lasting success of the programme.

The guiding principle in England is that creativity is vital based on a Commission report („All our Futures“, NACCCE 1999). Creative learning has become a key term in the Anglo-American education sector (c.f. Sefton-Green et al. 2011). An interesting aspect of the English model are the various elements that are designed to help the schools develop education that is arts based: financial support for the involved artists, self-evaluation material for determining the status of realisation, qualification of teaching staff, as well as self-study materials on topics such as creativity, lesson and school development. Particularly noteworthy is the idea of having specially trained Creative Agents advise the schools. This project encompasses various methods for developing teaching and learning by, for example, developing lessons in all subject areas by including artists in the lessons (as the basis for developing the school as a whole), support from external consultants, financial support for cultural projects, self-evaluation materials and setting and evaluating binding development objectives.

There are also many other ways to change schools, for example doing away with the 45-minute lesson cycle or changing the building design. Some authors like to use provocative

artistic interventions, while others prefer a systematically planned and executed development process.

The results of our review of different approaches has been published in print (Braun et al. 2010, Braun et al. 2011) and on the World Wide Web on the platform „Werkzeugbox kultureller Schulentwicklung“ (Cultural School Development Toolbox), which is updated regularly.

Executing the concept

The development of cultural schools is not a simple matter that follows a set of specific principles or steps. Each individual school must be considered in its own right (Fend 2006, 2008; Buchen/Rolff 2009). Yet, each cultural school is part of an education system as well as having its own system in itself (Altrichter/Maag-Merki 2010, Göhlich 2001). Each cultural school can only be controlled to a limited extent by external forces: the development impulses have to come from within. Some approaches to school development are based on being able to promote the internal development by means of specifically targeted artistic interventions and/or means of aiding reflection (Engel 2004, Göhlich 2001). Adding to this mix is the agreement that the professional image of the teacher should be one of a „reflective practitioner“ (c.f. Schön 1983). All parties also agree that there can be no standardised process for school development, but rather that each school has to find its own method (Fuchs 2012).

Aesthetic learning as the core of the Cultural School development

Schools must be places to learn and live (Dewey 2010). But it is not merely about enabling well qualified lessons in the arts subjects or simply offering artistic extracurricular activities, it also encompasses making use of the options of aesthetic learning in non-arts subjects as well. Importance must be placed also on structuring more concrete aspects of school, such as the design of the school building. Of equal importance is, „school culture,“ that which occupies itself with the processes, rituals and rules of coexistence at school. This encompasses the performative and participatory aspects of learning (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007; Göhlich/Zirfas 2007; Duncker et al. 2004).

The task of the educators resulting from this is to create extensive opportunities to have aesthetic experiences when planning and structuring school life. Experience gained by evaluating the English concept of Creative Partnerships shows that the school's ability to fulfil its educative role, as is measured in large-scale evaluations, can actually be improved upon. The key findings of such evaluations are, in addition to the improved performance, also a drop in truancy levels, improved staff health and more inclusion of parents in schooling

(OFSTED 2006, 2010). These results are confirmed by corresponding studies conducted in Germany. For instance, already the very first PISA study established a close connection between student performance in the school subjects and social and personal competencies (c.f. Kanter/Stanat 2003).

In the years to come there will be an opportunity – for instance in the „Cultural Agents for Creative Schools“ programme (around 150 schools in five German Länder) – to implement the conceptual considerations introduced herein on a larger scale, and to investigate their efficacy.

In doing so, the challenge of reflexivity (also self-critical reflexivity) is to be taken seriously, as the intention is not to add to the (unproven) „promises of the Aesthetic“ (Ehrenspeck 1998) the promise of a successful school development solely by means of a comprehensive implementation of the Aesthetic.

Literature

- Altrichter, H./Maag-Merki, K. (Eds.): Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS 2010
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995
- Böhme, J. (Ed.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: VS 2009
- Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V.: Wege zur Kulturschule. München: Kopaed 2010
- Braun, T. et al. (Eds.): Neue Wege zur Kulturschule. München 2012
- Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Eds.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript 2003.
- Buchen, H./Rolf, H.-G. (Eds.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz 2009
- Büchler, A. et al. (Eds.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. München: Kopaed 2009
- Bundeszentrale für politische Bildung: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn 2004
- Deutsche UNESCO Kommission: Kulturelle Bildung für alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Bonn: DUK
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. (Ed.: J. Oelkers). Weinheim/Basel: Beltz 2010
- Duncker, L./Scheunpflug, A./Schultheis, K.: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer 2004
- Engel, B.: Spürbare Bildung. Münster/N.Y.: Waxmann 2004
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske und Budrich 1998
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. VS 2006a
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag 2008

- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: Kopaed 2008
- Fuchs, M./Witte, R.: Alternatives in student assessment: the cultural competency record (CCR). In: Sefton-Green e.a. 2011, 304 - 310
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. Eine Einführung in die Ästhetik und Kunsttheorie für die Praxis. München: Kopaed 2011
- Fuchs, M. /Braun, T.: Zur Konzeption und Gestaltung einer kulturellen Schulentwicklung; in Braun 2011, 228 - 260
- Fuchs, M.: Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: Kopaed 2012
- Gethmann-Siefert, A.: Einführung in die Ästhetik. München: Fink 1995
- Göhlich, M: System, Handeln, Lernen Unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz 2001
- Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Eds.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz 2007
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer 2007
- Helsper, W./Böhme, J. (Eds.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS 2004
- Hill, B./Biburger, T./Wenzlik, A. (Eds.): Lernkultur und kulturelle Bildung. München: Kopaed 2008
- Küpper, J./Menke, Chr. (Eds.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003
- Kanter, M./Stanat, P.: Soziale Lernziele im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 165 - 193, v.a. 187ff.
- Liebau, E./Zirfas, J. (Eds.): Die Kunst der Schule. Bielefeld: transcript 2009
- Luthe, E.-W.: Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin: Schmidt 2009
- Mattenklott, G.: Grundschule der Künste. Hohengehren: Schneider 1998
- Münchmeier, R. et al. (Herausgeber im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich 2002.
- NACCCE: All our Futures: Creativity, Culture and Education. sirkenrobinson.com/skr/pdf/allourfutures.pdf (14.12.2012)
- Oelkers, J.. Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel: Beltz 2003.
- Ofsted: Creative Partnerships: Initiative and Impact. 2006 (www.ofsted.gov.uk; document reference number: HMI 2517)
- Ofsted: Learning: Creative approaches that raise standards. (Ref. No. 080266). Manchester 2010
- Rittelmeyer, Chr.: Schulbauarchitektur. Über die Wirkung von Bauformen und Raumfarben auf Schülerinnen und Schüler. Göttingen: 1991
- Rolff, H.-G.: Gelingensbedingungen einer „guten Schule“ – aus Sicht der Schulforschung. Vortrag auf dem Multiplikatorenseminar des „Deutschen Schulpreises“. Dortmund 20.11.2007
- (http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Vortrag_Rolff.pdf 04.02.2012)

Rychen, D. R./Salganik, L. H.: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle etc.: Hogrefe und Huber 2001.

Schön, D.: The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London 1983

Sefton-Green, J./Thomson, P./Bresler, L./Jones, K. (Eds.): The International Handbook of Creative Learning. London: Routledge 2011

Timmerberg, V./Schorn, B. (Eds.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: Kopaed 2009

Kunst macht Schule

Vortrag bei dem LTTA-Kongress am 19.2.2014 in Würzburg

Möglicherweise irritiert der Titel dieses Beitrages. Denn eigentlich hält man es eher für selbstverständlich, dass die Schule Kunst macht. Dies geschieht etwa in den künstlerischen Fächern, also in der Musik, der bildenden Kunst, dem Theater und in vielen Arbeitsgemeinschaften.

Der Ansatz von LTTA (Learning through the Arts) geht dabei schon einen anderen Weg, denn hierbei werden die Künste als Mittel der Unterrichtsentwicklung verwendet. Im Rahmen von LTTA gilt der Slogan: Kunst macht Unterricht. Eine künstlerisch-ästhetische Praxis soll dabei helfen, das Kerngeschäft von Schule, nämlich den Unterricht, zu verbessern. Es ist dabei zu zeigen, dass dieses Vorgehen einen Nutzen für alle Beteiligten hat: für die Lehrerinnen und Lehrer, weil es das Lehren erleichtert, und natürlich für die Schülerinnen und Schüler, bei denen mithilfe der Künste das Lernen besser gelingen soll.

Mein Anliegen, das ich im folgenden erläutern will, geht noch einen Schritt weiter. Denn es geht mir hierbei zwar auch um Unterrichtsentwicklung, bitte diese allerdings ein in die Entwicklung der gesamten Schule. Hintergrund dieses Ansatzes ist das berühmte Dreieck, das Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung (von Lehrerinnen und Lehrern) und Schulentwicklung in einem Zusammenhang sieht (Bohl 2010). In einem ersten Teil werde ich einige grundsätzliche Überlegungen zur Schule, insbesondere zur Entwicklung der Schule in der Moderne vortragen; im zweiten Teil werde ich diese in Beziehung zu den Künsten setzen.

Teil 1: Einige grundsätzliche Überlegungen zur Schule

1. Was ist eine Schule?

Unterricht ist wie oben erwähnt das Kerngeschäft von Schule und damit der Hauptgegenstand der Arbeitstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dazu werden sie sowohl im Studium als auch in der zweiten Ausbildungsphase ausgebildet. Es weiß allerdings jeder, dass sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern der Unterricht nur einen Teil ihres jeweiligen Schullebens ausmacht. Doch wird dies immer wieder übersehen. Deshalb haben Expertinnen aus den verschiedenen pädagogischen Disziplinen im Anschluss an eine problematisch verlaufende Diskussion über die ersten Pisa-Ergebnisse in den „Leipziger Thesen“ vor etwa zehn Jahren formuliert: Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht.

Man muss sich nur einmal überlegen, wer alles mit Schule zu tun hat (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Handwerker, Hausmeister, Lieferanten, Verwaltungskräfte,

Küchenkräfte, die Schulaufsicht etc.) und welche Rolle die Schule für die verschiedenen Beteiligten spielt (Fuchs 2012).

So ist Schule unter anderem:

- eine Institution der Vergabe von Berechtigungen
- ein Schonraum für Kinder und Jugendliche
- ein Schutzraum für Kinder und Jugendliche
- ein Arbeitsplatz für viele Berufe
- ein Ort der Begegnung von Generation, sowohl unter den Schülern (man beachte nur den Altersunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern der fünften und der 13. Klasse; auch bei den Lehrerinnen und Lehrern kann es zu einem Altersunterschied von fast 40 Jahren kommen)
- ein Ort systematischen Lehrens und Lernens
- ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen (Peer Group)
- eine Instanz der Selektion
- ein Ort der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung
- eine Sozialisationsinstanz
- ein Ort der Befreiung vom Elternhaus
- ein Ort der Anerkennung und Demütigung
- ein Ort, der in einer entscheidenden Lebensphase einen sehr hohen Zeitanteil in Anspruch nimmt mit einem bestimmten strengen zeitlichen Regime
- ein gestalteter räumlicher Kontext.

All diese Bestimmungsmerkmale führen zu der These:

I. Die Schule ist eine komplexe Lebenswelt eigener Art.

2. Die Schule und die Moderne

Die Schule ist eine Lebenswelt mit eigenen Regeln und Abläufen. So sind etwa die Schülerinnen und Schüler freigestellt von der Arbeit. Heute gilt das zumindest für die entwickelten Ländern als selbstverständlich, doch hat es einige Jahrhunderte gebraucht, bis sich die Gesellschaften dies auch leisten konnten. Die Schule ist zudem eine teure Einrichtung, denn in den 36.000 Schulen arbeiten knapp 700.000 Lehrerinnen und Lehrern, die alle den höchsten erreichbaren Berufsabschluss haben, nämlich ein akademisches Studium. Wie teuer die Schule ist, kann man an einer zurzeit wieder kursierenden Zahl sehen: Es wird darauf hingewiesen, dass ein Schüler, der ein Jahr wiederholen muss (der „sitzen bleibt“), den Staat 40.000 € kostet.

Mit der großen Zahl der Beschäftigten ist die Schule auch einer der größten Arbeitgeber im Lande. Die Schulzeit ist zudem ein zentrales biografisches Ereignis. Selbst Hochbetagte erzählen gern von der Schule, erzählen von Erfolgen und Kränkungen in einer Weise, dass man den Eindruck erhält, es wäre erst kürzlich geschehen. Die Schule ist neben den Peers, der Familie und den Medien ein Sozialisationsort, wobei sie der einzige Sozialisationsort in der Hand des Staates ist. Dies bedeutet insbesondere, dass die Schule nicht bloß der

zentrale Ort der formalen Bildung ist, sondern Schule ist auch ein zentraler Ort für non-formale und informelle Lernprozesse. Dies weiß man eigentlich schon seit den 1970er Jahren, als man über den „heimlichen Lehrplan“ in der Schule diskutierte: Man hat nämlich erkannt, dass Schülerinnen und Schüler selbst im Unterricht sehr viel mehr Dinge tun, als sich die Inhalte des Lehrplans anzueignen.

Die Schule als Idee ist alt. Bekanntlich geht das Wort Schule auf das griechische Wort *schole* zurück, das unter anderem Muße heißt. Die berühmtesten Schulen der griechischen Antike sind vermutlich die Akademien von Platon und Aristoteles für die gut betuchten männlichen freien Jugendlichen. Hier ging es eindeutig um eine Elitebildung, so dass man beide Bildungseinrichtungen heute sicherlich zu einem so genannten Exzellenzcluster zählen würde. Als flächendeckendes System ist die Schule sehr viel jünger. Zwar gab es schon Ende des 18. Jahrhunderts in Preußen ein Gesetz, das die Einrichtung einer allgemeinbildenden Elementarschule für alle vorsah, doch hat es bis zu dem Beginn des 20. Jahrhunderts gedauert, bis eine solche Schule auch eingeführt war. Daher kann man behaupten (vgl. Berg 1987ff.):

II. Die Schule ist ein Kind der Moderne.

3. Die Moderne in der Kritik

Ohne mich hier mit Überlegungen zur Abgrenzung der Moderne beschäftigen zu können, kann man feststellen, dass die Moderne viele zivilisatorische Errungenschaften mit sich gebracht hat, auf die keiner heute verzichten möchte. Man erinnere sich nur an den Slogan der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.

Es ist seither eine Grundüberzeugung aller Gesellschaften, die sich als moderne Gesellschaften verstehen, dass man sich darum bemüht, diese Grundsätze auch umzusetzen. Die Genese dieser Grundsätze lässt sich bis in die Renaissance zurückverfolgen, als man erstmals davon gesprochen hat, dass der Mensch als einzelnes Individuum selbstbewusst sein Leben selbst gestalten müsse (Fuchs 2001). Begriffe wie Menschenwürde wurden in dieser Zeit erstmals aufgegriffen und durchdekliniert. Damit wurden zugleich Visionen einer Moderne formuliert, die die zunehmend als einengend empfundenen Unterdrückungsverhältnisse des Mittelalters überwinden sollten. Die Erwartungen waren also hoch, so dass es nicht verwundert, dass es schon relativ früh eine heftige Kritik an der mangelhaften Realisierung dieser Visionen gegeben hat.

Viele Autoren kritisierten dabei nicht nur die mangelhafte Umsetzung, sondern sahen in den Grundprinzipien der Moderne die Problematik. Ich erinnere nur an die fulminante Kampfschrift von Jean-Jaques Rousseau, der schon Mitte des 18. Jahrhunderts in seiner

Antwort auf eine Preisaufgabe der Akademie von Dijon, inwieweit die Errungenschaften der modernen Wissenschaften zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse geführt hätten, einen möglichen Fortschritt vehement abtritt. Die Entwicklung der Moderne wird seither von einer heftigen Kritik begleitet, wobei es insbesondere die Kultur der Moderne ist, die im Mittelpunkt dieser Kritiken stand (Bollenbeck 2006). Im Mittelpunkt dieser Kulturkritik der Moderne stand eine Klage über das Leiden der Menschen an dieser Moderne, an der Zerstörung der Natur durch die Technik, an der Entfremdung und Zerrissenheit.

Was hat all dies mit Schule zu tun? Es wurde oben angemerkt, dass die Schule ein Kind der Moderne ist. Als Teil dieser Moderne sind somit auch alle Pathologien der Moderne in der Schule und an der Schule festzustellen (Honneth 1994).

Andererseits ist es ein zentrales Anliegen der Pädagogik in der Moderne, bei der Entwicklung starker Subjekte helfen zu wollen. Subjekte sollen sogar so stark sein, dass sie die Pathologien der Modernen nicht bloß aushalten, sondern möglicherweise auch beseitigen können. Es geht um die Autonomie des Einzelnen, die man als Kern eines jeglichen modernen Denkens betrachten kann (Gerhardt 1999).

Dieser Gedanke findet sich auch in jedem der Schulgesetze in Deutschland an einer zentralen Stelle, nämlich gleich am Anfang, wo die Erziehungs- und Bildungsziele formuliert werden. Wir haben es also mit einer Situation zu tun, bei der die Schule als Teil einer pathologischen Moderne eine Vision realisieren helfen soll, die diese Pathologien geradezu verhindert. Daher komme ich zu einer dritten Feststellung:

III. Die Schule ist strukturell widerspruchsvoll.

4. Die Kunst in der Moderne

Eine künstlerisch-ästhetische Praxis von Menschen ist schon sehr früh in der Geschichte nachweisbar. Man kann sogar noch weiter gehen und feststellen, dass eine solche künstlerisch-ästhetische Praxis ein entscheidender Evolutionsvorteil war, so dass man nicht bloß mit guten Gründen behaupten kann, dass ohne Kunst menschliches Leben unvollständig ist: Ohne Künste wäre menschliches Leben erst gar nicht entstanden. Die Künste gehören zu dem Kernbereich der Anthropogenese (Frey 1994).

Jung ist allerdings die Idee autonomer Künste. Der Gedanke, dass Künste autonom sind, dass also innerhalb der Künste selber entschieden werden soll, wie die Gestaltungsprozesse ablaufen und welche Funktionen zu erfüllen sind, dieser Gedanke ist erst im 18. Jahrhundert entstanden. Dieser Gedanke ist zudem sehr eng verbunden mit der Genese der bürgerlichen Gesellschaft (siehe unten, vgl. Fuchs 2011).

Im Hinblick auf Schule ist festzustellen, dass nur der anthropologische weite Begriff einer künstlerisch-ästhetischen Praxis sinnvoll anzuwenden ist.

Ähnliches gilt für die Reflektion dieser Praxis, die man heute in den verschiedenen Theorien der Künste und vor allen Dingen in der philosophischen Ästhetik praktiziert (Eagleton 1994). Man erinnere sich, dass Ästhetik als philosophische Disziplin erst Mitte des 18. Jahrhunderts erfunden worden ist. Es war Alexander Baumgarten, der zu dieser Zeit ein entsprechendes Buch veröffentlicht hat. Interessant an diesem Vorgang ist, dass es nicht ein primäres Interesse von Baumgarten war, eine neue Theorie des Kunstschönen zu entwickeln. Bekanntlich denkt der Mensch spätestens seit der griechischen Antike über Schönheit in Kunstwerken nach. Ausgangspunkt von Baumgarten war vielmehr ein emanzipatorischer Impuls: Es ging ihm primär um die Rehabilitation der sinnlichen Erkenntnis. Er stützte sich dabei auf die ursprüngliche Wortbedeutung von Ästhetik, nämlich auf das griechische Wort *aisthesis*, das zunächst einmal mit Kunst überhaupt nichts zu tun hat, sondern sich auf die sinnliche Seite des Menschen, auf sinnliche Erkenntnis bezieht.

Ein weiteres Anliegen von Baumgarten bestand darin, einen einheitlichen Begriff von Kunst zu konzipieren, der die unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen wie bildende Kunst, Theater, Literatur und Musik zusammenfasste. Denn bis zu dieser Zeit verliefen die jeweiligen Diskurse und Entwicklungen unabhängig voneinander. Unser heutiger Kunstbegriff, nämlich die Idee einer autonomen Kunst, ist erst in der Folgezeit entstanden. Mit der Kritik der Urteilskraft von Kant (1790) und den philosophisch-ästhetischen Studien von Schiller (insbesondere mit seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung von 1795) wurde eine Verbindung zwischen Autonomie und Freiheit auf der einen Seite und den Künsten auf der anderen Seite hergestellt.

Diese Verbindung hat sehr viel mit der Genese der bürgerlichen Gesellschaft zu tun, da man zeigen kann, dass zwar über das Kunstschöne geschrieben wurde, man im Hintergrund jedoch über die Genese eines starken (bürgerlichen) Subjekts ist verhandelt hat. Insbesondere ging es von Beginn dieser Entwicklung an immer auch darum, die schon deutlich wahrnehmbaren Pathologien der Moderne zu reparieren. So setzte sich Schiller in seinen berühmten „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ (1795) sehr ausführlich mit den negativen Folgen der gesellschaftlichen Entwicklung auseinander und bereitet so den Boden für seine Theorie der ästhetischen Praxis:

IV. Die Künste in der Moderne hatten von Anfang an die Aufgabe, als Reparaturbetrieb für die Pathologien der Moderne zu dienen.

Die Künste wurden so die Hoffnungsträger für eine Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse, wobei man sofort ihren Möglichkeiten überdehnt hat. Dies hat die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck zum Gegenstand ihres Buches „Versprechungen des Ästhetischen“ (1998) gemacht.

Was bedeuten diese allgemeinen Bemerkungen über die Genese der Schule einerseits und die Entwicklung der Künste andererseits jetzt für das Thema, die Künste als Mittel einer Entwicklung von Schule zu verwenden. Wir haben skizziert, dass die Schule als Lebenswelt verstanden werden muss, dass sie als Kind der Moderne allerdings auch unter den Pathologien der Moderne in besonderer Weise leidet. Daraus ergab sich ein Widerspruchscharakter von Schule. Es wurde vermerkt, dass der moderne Diskurs rund um die Künste nicht zu verstehen ist, wenn man diese nicht gleichzeitig als Möglichkeit sieht, Pathologien der Moderne abzufedern. Andererseits ist unser Verständnis von Kunst ebenfalls ein Kind der Moderne und hatte in diesem Zusammenhang eine klare gesellschaftliche Funktion.

Wie lassen sich also beide Felder, das Feld der Schule und das Feld der Künste zusammenbringen, um einen Entwicklungsprozess in der Schule zu befördern?

Teil 2: Kunst macht Schule

Im Folgenden will ich in vier Überlegungen anstellen, wie sich die Künste auf die Schule beziehen lassen können.

1. Kunst und Schule als Handwerk

Die lateinische Bezeichnung von Kunst ist bekanntlich ars. „Ars“ ist die Übersetzung des griechischen Begriffs „techné“. Beide Begriffe haben zunächst mit den schönen Künsten, so wie wir sie heute verstehen, nichts zu tun. Denn beide Begriffe beziehen sich auf ein regelgeleitetes Tun, auf ein handwerkliches Können, auf das Machen und Herstellen von Dingen. Es geht also eher um Kunstfertigkeit als um das, was wir heute unter Kunst verstehen.

Historisch ist allerdings der Zusammenhang enger, als man heute oft meint. Denn ursprünglich haben die Künste ihre Wurzeln im Handwerk. Die frühen Künstler waren keineswegs die auratischen Personen, als die man sie heute gerne betrachten möchte. Sie waren schlicht Handwerker, die bestimmte Dinge als Auftragsarbeiten herstellten. Dies wollten die Künstler auch, denn sie sahen zunächst einmal eine Möglichkeit der

Anerkennung ihrer Tätigkeit darin, ebenso wie die Handwerker in Zünften organisiert zu sein. Später allerdings wurden ihnen die strengen Zunftregeln zu eng, so dass es Bestrebungen gab, die Künste zumindest als freie Künste (*artes liberales*) anerkennen zu lassen, denn solche freien Künste waren Gegenstände in der Lehre der Universitäten (Fuchs 2011).

Allerdings dauerte es sehr lange, bis sich unser heutiges Verständnis der autonomen Künste entwickelt hat. Zum Teil ist dies erst im 19. Jahrhundert geschehen. Bis dahin gab es auch zwischen den Künsten sehr starke Emanzipationsbestrebungen. So gelang es dem Theater erst im 19. Jahrhundert, sich von der Literatur als eigenständige Kunstform zu emanzipieren. Auch die Musik musste ihren Status als autonome Kunst erst erkämpfen. Denn allzu lange galt sie lediglich als Begleitmedium sowohl für soziale Anlässe als auch für die eigentlich wichtigen Texte. Der Ursprung im Handwerklichen hatte zur Folge, dass es eine enge Verbindung zwischen dem gekonnten Machen, verbunden mit der entwickelten Fertigkeit auf der Basis eines kontinuierlichen Übens gegeben hat. Diese enge Verbindung zu dem Handwerk führte allerdings auch dazu, dass im antiken Griechenland die Wertschätzung dieser Tätigkeiten enge Grenzen hatte. Denn in der griechischen Weltanschauung hatte Handarbeit nur einen geringen Status und war eines freien Mannes unwürdig. So gibt es sogar Warnungen bei Aristoteles und Platon, sich zu intensiv mit den Künsten zu befassen, da der handwerkliche Aspekt eher zur Deformation des Geistigen führe.

Bei der Entwicklung der Schule wiederum spielt das Machen, spielt Kunst in diesem mittelalterlichen Verständnis von *techne* eine wichtige Rolle. Über lange Zeit – und zum Teil bis heute – spricht man von der Kunst der Schule. Damit ist überhaupt nicht der moderne Begriff einer autonomen Kunst gemeint, sondern es ist der handwerkliche Begriff des Machens gemeint. Denn mit diesem Machen ist verbunden, dass die Schule sehr viel mit praktischen Erfahrungen und mit der alltäglichen Praxis zu tun hat, so dass sie kaum Gegenstand einer wissenschaftlichen Erforschung sein könnte. Daher gehört zur Geschichte der Schule das Ringen darum, wie sich eine wissenschaftliche Schulpädagogik entwickeln kann (Berg 1987ff.).

Interessanterweise gibt es in den letzten Jahren wichtige Bestrebungen, das Handwerk in seiner Wertigkeit zu rehabilitieren. Ich will nur zwei Hinweise geben. Richard Sennett (2008), ein Schüler von Hannah Arendt und Autor vieler kulturgeschichtlich interessanter Werke, hat vor einiger Zeit ein Buch mit dem Titel „Handwerk“ vorgelegt. Es geht ihm dabei um die Rehabilitation der Sinnlichkeit, durchaus vergleichbar mit dem Ansatz von Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts. In unserem Kontext ist dies deshalb interessant, weil Sennett ursprünglich Musiker werden wollte, aber wegen einer Erkrankung an der Hand seine Karriere als Cellist nicht fortsetzen konnte. In seinem Buch beschreibt er die Bedeutung einer

sinnlichen Tätigkeit und bezieht sich dabei immer wieder auf Beispiele aus der Musik. Denn auch das Musizieren hat etwas zu tun mit Üben, mit Können, mit Handfertigkeit.

Ein zweiter Hinweis gilt dem Philosophen und Schriftsteller Peter Bieri (Pascal Mercier), der jüngst ein Buch unter dem Titel „Handwerk der Freiheit“ (2001) vorgelegt hat. Mit Handwerk hat dieses Buch in zweierlei Hinsicht zu tun: Zum einen demonstriert der Philosoph Bieri auf hohem Niveau, wie man mit dem Handwerk des Philosophen einen komplizierten Begriff analysieren kann. Zum anderen ist Freiheit keine bloße abstrakte Idee, sondern er zeigt, wie Freiheit in praktischem Handeln täglich erworben und gesichert werden muss.

Unterstellt man diese komplexe Bedeutung von Handwerk, dann ergibt sich vielleicht die Plausibilität der folgenden These:

I. Die Schule sollte eine Schule des Handwerks sein.

2. Lernen

Die Pädagogik war lange Zeit eine bloße Kunstlehre. Allerdings gab es immer wieder und verstärkt seit der Aufklärung Bemühungen, Pädagogik auch als Wissenschaft zu konstituieren. Dazu musste sich die Pädagogik zunächst einmal emanzipieren. Insbesondere ging es darum, eine gewisse Unabhängigkeit von der Philosophie zu erlangen. Im 19. Jahrhundert sprach daher der Pädagoge und Philosoph Johann Friedrich Herbart davon, dass die Erziehungswissenschaft wie jede andere anerkannte Wissenschaft sogenannte „einheimische Begriffe“ braucht.

Wenn man sich nun selber oder auch andere befragt, welches denn einheimische Begriffe in diesem Sinne der Pädagogik sein könnten, so bin ich ziemlich sicher, dass nachdem „Erziehung“ und „Bildung“ genannt worden sind, relativ bald auch der Begriff des Lernens genannt wird. Schlägt man nun aber in einschlägigen Hand- und Wörterbüchern nach, in welcher Weise dieser Begriff definiert wird, so stellt man mit Erstaunen fest, dass der Begriff des Lernens fest in der Hand von Psychologen ist. Insbesondere sind es Psychologen, die auf der theoretischen Grundlage der Verhaltensforschung arbeiten. Im strengen Sinne ist Lernen also überhaupt kein erziehungswissenschaftlicher einheimischer Begriff.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass es in der Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren ein starkes Bemühen gibt, den Begriff des Lernens als einheimischen Begriff zu konstituieren (Göhlich u.a. 2007). Unterstützt wird diese Tendenz dadurch, dass spätestens seit der Postmoderne eine Wiederentdeckung des Körpers oder des Leibes stattfindet (man erinnere sich an die Bemühungen von Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts). Man entdeckt nunmehr wieder, dass der Mensch nicht bloß aus dem Gehirn

besteht, sondern dass er auch einen Körper und einen Leib hat, dass also wesentlich für den Menschen auch seine sinnliche Seite ist. Vor diesem Hintergrund kann man nunmehr feststellen, dass es wichtige Autoren innerhalb der Philosophie gibt, die für diese Sichtweise des Menschen eine erhebliche Vorarbeit geleistet haben. Insbesondere sind im Rahmen der philosophischen Anthropologie etwa Helmut Plessner oder Maurice Merleau-Ponty zu nennen, die bereits vor Jahrzehnten eine Anthropologie des Leibes vorgelegt haben. Diese Ansätze greift man nunmehr auch in der Erziehungswissenschaft auf und erkennt, dass Lernen insbesondere auch als leibliches Lernen stattfindet.

Mit diesem Ansatz wird ein Bezug zu den Künsten hoch plausibel, so dass die nächste These verständlich wird:

II. Eine Schule, in der Lernen gelingen soll, muss als Schule der Sinne verstanden werden.

3. Pathologien der Moderne und die Schule

Aus dem komplexen Feld der Pathologien der Moderne will ich nur einen einzigen Aspekt herausgreifen. Es ist schon sehr früh in den Theorien der Moderne – bekanntlich hat Hegel als erster Philosoph eine komplexe Theorie der modernen Gesellschaft vorgelegt – der Gedanke der „Entfremdung“ als zentrale Pathologie der Moderne diskutiert worden. In den letzten Jahrzehnten spielte dieser Entfremdungsgedanke allerdings keine wichtige Rolle mehr. Umso bemerkenswerter ist es, dass nunmehr wichtige Studien vorliegen, die Entfremdung als eine wichtige Pathologie der Moderne erneut aufgreifen. So publiziert die Philosophin Rachel Jaeggi (2005) im Rahmen der Schriftenreihe des Frankfurter Instituts für Sozialforschung den Versuch einer Wiederbelebung dieses Begriffs und stützt sich hierbei auf die Untersuchungen von Hartmut Rosa (2013), in dessen Ansatz ebenfalls Entfremdung eine zentrale Rolle spielt.

Ein weiterer Autor, der in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung hat, ist der kanadische Philosoph Charles Taylor. Sein letztes großes Buch (2009) befasst sich mit dem Prozess der Säkularisierung. Dieses Thema ist für Taylor auch deshalb wichtig, weil er sich zum einen als politischer Philosoph und kritischer Gesellschaftstheoretiker in aktuelle Debatten einmischt, dies aber als bekennender Katholik tun. Diesem Hintergrund muss ihn interessieren, welche Rolle die Religion in der modernen Gesellschaft spielt. Bekanntlich hat die Aufklärung einen zentralen Impetus in ihrem Kampf gegen die Kirche gesehen.

Charles Taylor entwickelt nun den Gedanken, dass wir einerseits auf die Errungenschaften der Aufklärung (Rechtsstaat, rationale Verwaltung etc.) nicht verzichten wollen, aber andererseits in unserem Privatleben alle auch Romantiker sind, also Emotionen, Kreativität,

Sinnlichkeit und Fantasie eine wichtige Rolle spielen. Es geht daher darum, nicht die Aufklärung gegen die Romantik auszuspielen, sondern Wege zu finden, wie man beide Dimensionen zu einer Synthese bringen kann. In diesem Kontext entwickelt er den Gedanken der „Fülle“. Es geht darum, dass der Mensch für ein menschenwürdiges Leben, bei dem er seine Fähigkeiten entwickeln kann, auf ein anregungsreiches Milieu angewiesen ist. Es liegt auf der Hand, dass das Ästhetische einen entscheidenden Beitrag zu dieser Fülle leisten kann und damit eine wichtige Rolle in dem Abbau von Entfremdung spielt.

Dies ist kompatibel mit dem Gedanken, dass Entfremdung dadurch entsteht, dass der Einzelne auf die Artikulation seines Lebens keine Resonanz erfährt. Der Mensch möchte sich äußern, er möchte aber auch, dass diese Äußerungen zur Kenntnis genommen werden. Er will ein Echo bekommen auf seine Fragen des Lebens. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird die These einsichtig:

III. Die Schule muss als Ort der Fülle gestaltet werden.

4. Das Leiden an der Moderne

Neben der Entfremdung tauchen immer wieder ähnliche Befunde auf, an denen die Kritik an der Moderne festgemacht wird: Heimatlosigkeit, Fremdheit, Selbstfremdheit. Der Soziologe und Philosoph Georg Simmel sprach davon, dass in der modernen Gesellschaft die Seele nicht mehr Herr im eigenen Hause sei. Er sprach zudem von einer Tragödie der Kultur, die darin besteht, dass Dinge, die von Menschen gemacht worden sind, ihm nunmehr feindlich und fremd gegenüberstehen. Wir haben es also mit vielen Zumutungen zu tun, die aus der Gesellschaft an uns gerichtet werden. Die Frage ist, wie man mit dieser Situation umgeht.

Ein Ansatz, der die medizinische Bedeutung des Redens über „Pathologie“ ernst nimmt, stammt aus der Gesundheitspolitik. Bekanntlich hat die Weltgesundheitsorganisation WHO in ihrer Erklärung von Ottawa definiert, dass Gesundheit mehr sei als die Abwesenheit von Krankheit. Es geht um etwas, was man heute als „Wellbeing“ bezeichnet. In diesem Kontext wird der Ansatz des israelischen Wissenschaftlers Aaron Antonovsky mit seinem Konzept einer „Salutogenese“ relevant. Dieser Ansatz spielte etwa in dem vorletzten Kinder- und Jugendbericht des Bundes eine wichtige Rolle, der unter der Leitung des Münchner Sozialpsychologen Heiner Keupp entstanden ist. Ein Aspekt in der Konzeption dieses Berichtes besteht darin, dass die Menschen und insbesondere die Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzt werden, Widerstand gegen unzumutbare Forderungen der Gesellschaft zu entwickeln: Widerstandsfähigkeit wird daher zu einem zentralen pädagogischen Leitbegriff (Bernhard 1996).

An dieser Stelle kann man zwanglos einen Bezug zu den Künsten herstellen. Denn zu den (modernen) Visionen rund um die Künste und eine ästhetische Praxis gehört die Vorstellung, dass diese zur Stärkung des Subjektes beitragen. Einer der wichtigsten Autoren in diesem Zusammenhang ist wiederum Friedrich Schiller, insbesondere mit seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung.

Als ein aktuelles Beispiel zitiere ich den Musiker und Soziologen Klaus Holzkamp:

„So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber deren bloßen Zufälligkeit und Zerstreutheit meines Befindens heraus... In jedem Fall gewinne ich aber über die Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden – ändere ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt. Quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich – mindestens vorübergehend – weniger bestechlich, nicht mehr so leicht einzuschüchtern.“ (Holzkamp 1993,70)

Ähnliche Befunde lassen sich auch für andere künstlerische Praxen finden. Daher komme ich zur nächsten These:

IV. Die Schule muss als Ort der Stärkung der Widerständigkeit des Subjektes gedacht werden.

Schlussbemerkung

Man kann sich nun fragen, ob all diese Hoffnungen bloß im Traum existieren und mit der Realität nichts zu tun haben. Daher ist es wichtig festzustellen, dass viele der vorgetragenen Überlegungen inzwischen schon längst in der Realität angekommen sind. Vor diesem Hintergrund haben wir in Remscheid seit einigen Jahren das Konzept einer Kulturschule entwickelt (Fuchs 2012), bei der es darum geht, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule, also natürlich im Bereich des Unterrichts, aber auch im Bereich der Schulkultur oder des Schulgebäudes anzuwenden.

Ich will zwei praktische Beispiele geben, in denen soll solche Gedanken auch umgesetzt worden sind.

Erstes Beispiel ist das Projekt creative partnerships in England, bei dem seit vielen Jahren versucht wird, die ästhetisch-künstlerische Dimension in der Schule zu stärken. Inzwischen hat diese Initiative einige 1000 Schulen in England erreicht. In England werden Schulen sehr streng von einer neutralen Instanz evaluiert (OFSTED), so dass man jetzt auch eindeutige Belege dafür hat, dass ein solches kulturelles Profil einer Schule erhebliche Verbesserungen bei den Schülerinnen und Schülern und bei den Lehrerinnen und Lehrern mit sich bringt.

Ein zweites Beispiel ist das inzwischen im dritten Jahr laufende Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ der Stiftung Mercator und der Bundeskulturstiftung. Im Rahmen dieses Programmes werden in 150 Schulen in fünf Bundesländern über vier Jahre kulturelle Entwicklungsprozesse in Schulen angeschoben.

Wie mehrfach erwähnt ist Unterrichtsentwicklung der Kern einer jeglichen Schulentwicklung. Der hier vorgetragene Gedanke besteht nun darin, den Nutzen, den eine ästhetisch-künstlerische Praxis in allen Unterrichtsfächern im Hinblick auf eine Verbesserung des Lernens hat, nunmehr auf die Schule insgesamt zu übertragen. Die Künste sollen also nicht nur als Mittel dienen, die Lernkultur in der Schule zu verbessern, sondern es ist auszuloten, wie sie als Medien der Schulentwicklung insgesamt dienen können. Interessanterweise findet sich diese Vision schon in einer sehr frühen Quelle einer sich entwickelnden Schulpädagogik, nämlich in der Großen Didaktik des tschechischen Philosophen und Pädagogen Johann Komensky (Comenius) Mitte des 17. Jahrhunderts. Es geht ihm nämlich um die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“, und zwar „rasch, angenehm und gründlich“. Deshalb gilt es, „die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt...“.

Literatur

- Berg, Chr. u.a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München 1987ff.
- Bernhard, A.: Allgemeine Pädagogik. Hohengehren 2011
- Bieri, P.: Das Handwerk der Freiheit. Frankfurt/M. 2001
- Bohl, T. u.a. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010
- Bollenbeck, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik. München 2006
- Eagleton, T.: Ästhetik. Stuttgart/Weimar 1994
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen 1998
- Frey, G.: Anthropologie der Künste. Freiburg/München 1994
- Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen 2001
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2011
- Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012
- Gerhardt, V.: Selbstbestimmung. Leipzig 1999
- Göhlich, M. u.a.: Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel 2007
- Honneth, A. (Hg.): Pathologien des Sozialen. Frankfurt/M. 1994
- Jaeggi, R.: Entfremdung. Frankfurt/M. 2005

Rosa, H.: Beschleunigung und Entfremdung. Frankfurt 2013

Sennett, R.: Handwerk. München 2008

Taylor, Ch.: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M. 2009

Aller Anfang ist schwer... nichts motiviert mehr als Erfolge!

Vortrag bei der Qualifizierung für Kulturbeauftragte und weitere interessierte Akteure am 22.10.2014 in Köln

Ich zitiere aus einem Interview mit dem Moderatoren Jürgen Domian (Bild-Zeitung vom 22.10.2014, Seite 5):

Frage: „Dummian“ nannte sie der Direktor Ihrer Hauptschule und sagte: „Der hat nur Hasenscheiße im Kopf.“

Dorian: „Ja, diese Schule war die Hölle für mich. Wir wurden null gefördert, sondern klein gehalten. Ein langjähriger Klassenlehrer war damals ein Aktiver beim VfL Gummersbach. Dieser Mann hatte das pädagogische Talent einer Bratwurst. Seit dieser Zeit hasse ich Handball.“

Dieses Zitat ist als Einführung in die heutige Tagung deshalb gut geeignet, weil darin genau das Gegenteil einer Schule beschrieben wird, wie wir sie haben wollen.

Das Kulturagentenprogramm läuft jetzt bereits im vierten Jahr, so dass der im Titel meines Vortrages angeführte „Anfang“ schon einige Zeit zurückliegt. Wir befinden uns jetzt bereits in der Endphase dieses Projektes, so dass es darum geht, uns allmählich um die Sicherung von Erfahrungen zu kümmern. Aus diesem Grund habe ich acht Punkte aus den vielen Diskussionen, Gesprächen und Erfahrungsberichten herausgegriffen, die für eine solche Erfahrungssicherung aus meiner Sicht relevant sind. Die meisten dieser Fragen werden in späteren Workshops vertiefend aufgegriffen.

1. „Anfang“

Der Anfang des Kulturagenten-Projektes liegt einige Jahre zurück, so die Eingangsbemerkung. Das stimmt zwar, ist allerdings nur ein Teil der Wahrheit. Denn in der Zwischenzeit ist einiges innerhalb des Projektes in jeder der beteiligten Schulen geschehen: Es sind neue Lehrerkollegen in die Schulen gekommen, einige Schulen haben neue Schulleitungen bekommen. Auch unter den Kulturagentinnen und Kulturagenten gibt es eine gewisse Fluktuation. Für alle diejenigen, die neu in das Projekt gekommen sind, bedeutet dieser Eintritt in die betreffende Schule auch einen Neuanfang. Denn jeder will mitdiskutieren, jeder will informiert sein und will auch letztlich mitentscheiden darüber, was in der Schule geschieht. Wir haben also zum einen weiter zurückliegenden Anfang des Gesamtprojektes, wir haben aber zwischenzeitlich immer wieder auch den Anfang einer Beteiligung neuer Kolleginnen und Kollegen. *Die erste Herausforderung, die daher zu bewältigen ist, besteht darin, mit dieser Ungleichzeitigkeit in dem Entwicklungsstand der beteiligten Menschen umzugehen, denn offensichtlich braucht man für die unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Beteiligten unterschiedliche Argumente und Informationen.*

2. Weitere Ungleichzeitigkeiten

Es ist nicht nur diese in Ziffer 1 erwähnte Ungleichzeitigkeit zu bewältigen, es kommen weitere Ungleichzeitigkeiten dazu. So reden wir oft von einer bestimmten Schule, die an diesem Programm mitwirkt. Diese Sprachweise suggeriert, dass diese Schule ein monolithischer Block sei. Jede Schule besteht jedoch aus einer Vielfalt von Akteuren und Akteursgruppen.

Im Hinblick auf die Entwicklung eines kulturellen Profils hat sich zum Beispiel herausgestellt, dass es insbesondere bei größeren Schulen recht unterschiedliche Fachkulturen innerhalb der Lehrerschaft gibt. So diskutieren Mathematiker, Naturwissenschaftler, diejenigen, die sich mit Sprachen befassen, Sozialwissenschaftler oder Kunstlehrer die selbstgestellte Aufgabe einer Entwicklung eines kulturellen Profils durchaus unterschiedlich. Sie haben einen durchaus verschiedenen Zugang zu der Problemstellung und auch unterschiedliche Neigungen, sich an der Realisierung zu beteiligen. Dies merkt man insbesondere dann, wenn man sich auf den Kernbereich der schulischen Aufgaben hin bewegt, nämlich der Gestaltung des Unterrichts. In der Schulentwicklungsforschung ist weitgehend die These akzeptiert, dass Unterrichtsentwicklung Kern der Schulentwicklung sei. Wenn man die Entwicklung eines kulturellen Profils der Schule also ernst nimmt, dann bedeutet dies, sich der Aufgabe zu stellen, eine ästhetische Praxis auch in den nicht-künstlerischen Fächern zu realisieren.

In der Realität wird man sehr unterschiedliche Reaktionen auf diese Aufgabenstellung vorfinden. Einige Kollegen werden es wohlwollend mittragen, andere werden sich begeistert darauf stürzen, andere werden sich vielleicht vornehm zurückhalten, weil sie denken, dass künstlerischen Methoden im nicht-künstlerischen Fachunterricht ohnehin nicht funktionieren können.

Grundsätzlich gibt es zwei Wege, solche Methoden in den Fachunterricht einzubringen. Der erste Weg ist bereits vielfach erfolgreich erprobt, nämlich Künstlerinnen und Künstler in den entsprechenden Fachunterricht einzuladen. Insbesondere hat die internationale Initiative LTTA (learning through the arts) vielfache und gut belegte Erfahrungen in diesem Feld gemacht.

Einen zweiten Weg wollen wir nunmehr verstärkt beschreiten, und dies nicht als Alternative zu dem Erstgenannten, sondern als ein Ausprobieren eines weiteren Zuganges, nämlich Fach-Didaktiker mit einer künstlerischen Affinität in den entsprechenden Unterricht einzuladen und ihre Erfahrungen mit künstlerischen Methoden vorzustellen.

Dies ist deshalb wichtig, weil wir im Grundsatz alle Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen müssen, dass es sich lohnt, sich in den Prozess einer kulturellen Schulentwicklung zu begeben. Wir hoffen, dass die kunstaffinen Fachdidaktiker eine weitere

Gruppe bislang zurückhaltender Lehrer/innen davon überzeugen können, dass ästhetisches Lernen auch bei ihnen funktioniert, da sie dieselbe Sprache sprechen.

In diesem Zusammenhang müssen wir nämlich gute Antworten auf die Frage finden: Wozu ein Kulturprofil?

3. Motivieren, aber wie?

In dem Begriff der Motivation steckt der deutsche Begriff der Bewegung: Es geht darum, andere (und sich selbst) in Bewegung zu bringen.

In der Theorie ist diese Problemstellung recht einfach zu lösen, denn es gibt grundsätzlich zwei Wege, wie dies anzustellen ist: Der erste Weg ist, Handeln zu erzwingen. Dies ist sicherlich kein pädagogischer Weg, aber offensichtlich funktioniert er, etwa im Bereich des Militärs.

Der zweite, der pädagogische Weg ist der Weg über eine intrinsische Motivation: Die Menschen handeln deswegen, weil sie es wollen und weil sie von dem Sinn der Handlung überzeugt sind. In diesen Zusammenhang passt der Gedanke von A. de Saint Exuperie, dass die Menschen nämlich dann Schiffe bauen, wenn sie eine Sehnsucht nach der Ferne empfinden.

Etwas weniger poetisch, sondern vielmehr pragmatisch ist eine Argumentation mit dem Nutzen: *Wir müssen die Menschen davon überzeugen, dass das Kulturprofil der Schule für ihre unmittelbare Tätigkeit einen Nutzen bringt.* Selbst wenn man diesen Grundgedanken akzeptiert, so stellt sich dann ein weiteres Problem. Wir haben es nämlich in der Schule mit sehr unterschiedlichen Gruppe zu tun, mit Schülerinnen und Schülern, mit Lehrerinnen und Lehrern, mit der Schulverwaltung, mit der Schulleitung, mit den Eltern. Jede dieser Gruppen hat zunächst einmal sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was für sie nützlich ist.

An dieser Stelle hilft vielleicht ein Blick nach England weiter. Wir haben in der BKJ seit vielen Jahren eine partnerschaftliche Beziehung zu der englischen Initiative Creative Partnerships, die einige Jahre lang ein ähnliches Konzept realisiert hat, nämlich Schulen bei der Entwicklung eines Kulturprofils zu helfen. In England gibt es zudem eine zentrale Evaluationsagentur (OFSTED), die sehr genau die an diesem Projekt beteiligten Schulen evaluiert hat. Vier Ergebnisse dieser Evaluationen will ich hier zitieren.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler wurde festgestellt, dass sich die in England recht hohe Schwänzerquote deutlich in solchen Schulen reduziert hat: Offenbar sind die Schulen in diesem Programm attraktivere Orte als die Orte außerhalb der Schule.

Auch bei den Lehrerinnen und Lehrern hat man einen genial einfachen Indikator gefunden, den man leicht überprüfen konnte: den Krankenstand. Man hat festgestellt, dass sich in den Schulen, die an dem Programm beteiligt sind, der Krankenstand signifikant gesenkt hat. Also auch hier kann man schlussfolgern, dass die betreffende Schule offensichtlich ein Ort ist, der

weniger negative Einflüsse auf das Leben der Beteiligten hat, als dies bei anderen Schulen der Fall ist.

Im Hinblick auf die Eltern konnte man feststellen, dass es eine deutlich höhere Beteiligung am Schulleben gegeben hat. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil auch in England das Programm insbesondere auf solche Schulen gezielt hat, die in sozialen Brennpunkten lagen. Nicht unbedeutend ist zudem das Evaluationsergebnis, dass die beteiligten Schulen auch bei dem Bildungsmonitoring PISA gut abgeschnitten haben.

Betrachtet man diese vier Wirkungsdimensionen, so kann man feststellen, dass drei von diesen vier Dimensionen etwas mit Wohlfühlen zu tun haben. Denn offensichtlich kommen die guten Evaluationsergebnisse bei Schülern, Lehrern und Eltern dadurch zustande, dass die Schule zu einem Ort geworden ist, zu dem sie gerne gehen.

In diesem Zusammenhang will ich nur daran erinnern, dass der Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow seit vielen Jahren dafür plädiert, in der Schule den Begriff des Glücks wieder zu entdecken. Dabei meint er gerade nicht, dass man ein Schulfach Glück einrichtet, sondern dass Glück ein gestaltendes Prinzip für das gesamte Schulleben sein solle. Ich selbst war gerade beteiligt an einem pädagogischen Tag an der Erika-Mann-Schule in Berlin (auch eine Kulturagentenschule). In dieser Schule wurde Wohlfühlen sogar als wesentliches Leitziel im Schulprogramm formuliert.

Für diejenigen, für die die Thematisierung dieses Zieles immer noch ein wenig abwegig klingt, ist es vielleicht interessant, dass es in den letzten Jahren sogar eine Bundestags-Enquete-Kommission gegeben hat, die sich mit diesem Thema des Wohlfühlens befasst hat, wobei man freilich den anscheinend schickeren Begriff des wellbeing genommen hat.

Im Hinblick auf den Nutzen-Aspekt ist also festzuhalten, dass es bei allen Unterschieden in den Nutzen Erwartungen einzelner Gruppen zumindest einen gemeinsamen Nutzen geben kann, nämlich eine Steigerung des Wohlfühlens in der Schule.

Möglicherweise genügt diese allgemeine Nutzenrealisierung nicht, denn wir müssen außerdem zeigen, dass Lehren und Lernen in der Schule mithilfe künstlerischer Methoden auch in nicht-künstlerischen Fächern besser gelingen. Immerhin bekommen wir bei der Realisierung dieses Anliegens inzwischen von der Erziehungswissenschaft einen deutlichen Rückenwind. Denn nachdem der Begriff des Lernens bislang nahezu ausschließlich in der Definitionsmacht der Lernpsychologie gelegen hat (man schlage nur entsprechende Artikel in Wörterbüchern der Pädagogik nach), so kann man in den letzten Jahren feststellen, dass sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler darum bemühen, den Lernbegriff für die Pädagogik zurückzuerobern. Einschlägige Publikationen sprechen in einem pädagogischen Zugriff auf das Lernen von leiblichem Lernen, von performativem Lernen, von dem mimetischem Lernen. Man nimmt zur Kenntnis, dass das Lernen mit dem

ganzen Körper geschieht. *Dies ist in unserem Zusammenhang relevant, da die in diesem Kontext vorgestellten Lernformen ausgesprochen passfähig für das Feld des ästhetischen Lernens sind.*

Geht man die Frage des Nutzens etwas systematischer an und fragt Beteiligte nach ihren individuellen Nutzens Erwartungen, so kommt man – sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern – zu einer Aufzählung, die etwa aussehen könnte wie folgt: Wohlfühlen (wie oben dargestellt); Anregungen bekommen; Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen; Selbstwirksamkeit erleben; Anerkennung erfahren; die Erfahrung machen, etwas Sinnvolles zu tun.

All diese allgemeinen Nutzenkriterien sind geradezu maßgeschneidert für eine ästhetische Praxis. Denn bei aller Unsicherheit in der Evaluation pädagogischer Arbeit kann man nachweisen, dass ästhetische Praxis sehr geeignet ist, gerade diese Ziele erreichen zu helfen.

Als Aufgabe stellt sich allerdings dann für uns, diese Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis für sich und für andere auch sichtbar zu machen.

4. Die Schule ist ein „Gut Ding“

Wer die Überschrift dieses Abschnittes zum ersten Mal hört, ist vermutlich ein wenig irritiert, denn sie klingt etwas eigenartig. Wer allerdings ausschließlich mit den zwei Worten „Gut Ding“ konfrontiert wird mit der Aufforderung, daraus einen Satz zu bilden, wird zweifellos zu der Alltagsweisheit gelangen: „Gut Ding will Weile haben.“ Bezogen auf die Schule heißt das, dass man offensichtlich einen langen Atem bei Prozessen der Schulentwicklung braucht: Man beginnt mit einem großen Schwung, hat viele gute Ideen und eine hohe Motivation. Dann aber dauert es dauert es lang und länger, bis die ersten Ideen realisiert sind. Bei einigen reduziert sich zwischenzeitlich sogar die Motivation. Eine Folge dieses Prozesses könnte sein, dass man sich der oft zu hörenden Alltagstheorie anschließt, dass die Schule nämlich eine ausgesprochen unbewegliche Institution sei. Zu dieser These will ich drei Anmerkungen machen.

Gegen diese These spricht, dass jeder leicht sehen kann, dass sich Schule immer bewegt und sich auch immer bewegen muss. Zum einen wird die Schule ständig mit gesellschaftlichen Problemlagen konfrontiert, wenn man etwa Probleme bei der Ernährung der Kinder und Jugendlichen vermutet, wenn man Gefahren eines Drogenmissbrauch sieht, wenn man sich Sorgen über die Gewalt unter Jugendlichen macht oder politische extremistische Einstellungen auf dem Vormarsch sieht. All diese gesellschaftlichen Probleme werden schnell von der Politik in pädagogische Probleme umgewandelt, so dass man sofort bei der Schule landet, die sich dieser Problemlagen annehmen soll.

Auch im Bereich der kulturellen Schulentwicklung begegnen wir solchen gesellschaftlichen Anforderungen, wenn nämlich einige denken, dass das kulturelle Profil einer Schule dazu dient, mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern das Kulturpublikum der Zukunft erziehen zu können. Auch wenn die Schule diese gesellschaftlichen Probleme nicht lösen kann, so versuchen doch viele, darauf zu reagieren und ihre Schule entsprechend zu gestalten.

Ein zweites Gegenargument gegen die angebliche Unveränderbarkeit von Schule findet man, wenn man sich die jüngste Geschichte der Schule anschaut. Wer etwa heute die Schulgesetze der Länder sichtet (die alle in den letzten Jahren novelliert wurden), wer die verschiedenen Qualitätshandbücher rund um die Schule betrachtet, stellt fest, dass das heutige Bild von Schule, das in diesen Dokumenten zu finden ist, kaum noch etwas zu tun hat mit dem traditionellen Bild von Schule aus dem letzten Jahrhundert. Es hat vielmehr eine deutliche Veränderung stattgefunden.

Insgesamt kann man also feststellen, dass sich natürlich die Schule ständig bewegt und entwickelt. Dies ist schon deshalb der Fall, weil es auch innerhalb der Schule eine ständige Fluktuation sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei der Schulleitung und dem Lehrerteam gibt.

Vor diesem Hintergrund klingt mein dritter Punkt möglicherweise etwas paradox: Die Schule darf sich nämlich nicht zu schnell bewegen. Paradox ist diese Aussage deshalb, weil Fortschritt und Bewegung zu den zentralen Kategorien der Moderne gehören. Selbst in der Literatur finden sich offensichtlich Befürworter einer solchen Entwicklungsorientierung. So trifft in einer der Geschichten von Bernd Brecht Herr K. einen alten Bekannten, den er schon länger nicht mehr gesehen hat. Als dieser zu ihm sagt, er, Herr K., habe sich gar nicht verändert, erleicht Herr K. Offenbar empfindet er als eine Zumutung, dass man ihm die Entwicklung abgesprochen hat.

Warum ist also zu viel Veränderung der Schule nicht gut? Selbst im Alltag spricht man von einer Institution Schule. Es scheint so, als ob der Institutionsbegriff ein alltäglicher Begriff sei, der darauf zielt, dass etwas festgelegt und etabliert ist.

Neben dieser Alltagsbedeutung gibt es allerdings profunde Theorien in der Soziologie und auch in der Philosophie, die erklären, welche Bedeutung eine Institution im Leben des Menschen hat. Eine Institution bedeutet in diesen Kontexten eine gewisse Stabilität von Verhaltenserwartungen für diejenigen, die sich in den Institutionen bewegen. Auf der individuellen Seite steht den Verhaltenserwartungen der Institution die Entwicklung eines Habitus gegenüber, also die Fähigkeit, diesen Verhaltenserwartungen auch entsprechen zu können. Im Ergebnis ist dieses Spiel zwischen Anforderung der Institution und Kompetenzentwicklung des Einzelnen deshalb notwendig, weil dadurch Sicherheit im Handeln entsteht. Eine solche Sicherheit im Handeln braucht man auch deshalb, weil der

größte Teil unseres Handelns automatisch geschieht. Es gibt das berühmte Beispiel, dass – wenn der Mensch anfinge, darüber nachzudenken, wie man geht – er nicht mehr gehen könnte. Wir brauchen daher Kontexte, in denen dieses automatisierte Handeln geschieht, funktioniert und gelernt werden kann. Möglicherweise klingt das jetzt für einige sehr anti-kreativ. Es ist deshalb zu bedenken, dass Kreativität erst dann entstehen kann, wenn ich mich in einem sicheren Kontext befinde.

Der Vorwurf der Unbeweglichkeit von Schule ist daher zum einen in seiner Absolutheit falsch, zum andern ist er deshalb albern, weil er der Institution Schule etwas vorwirft, was sie per definitionem leisten muss.

5. Weisheit der Vielen („Schwarmintelligenz“) oder Viele Köche verderben den Brei?

Mit den Volksweisheiten ist es oft so eine Sache, da sie sich in vielen Fällen widersprechen. Sehr schön ist in diesem Zusammenhang das Sprichwort: Kräht der Hahn auf dem Mist, dann ändert sich das Wetter oder es bleibt wie es ist. Wie ist die Lage in unserem Fall?

Der bereits oben zitierte Erziehungswissenschaftler O.-A. Burow ist ein Anhänger der These der Weisheit der vielen. Er kann hierfür sehr gute Belege beibringen. Ein überzeugendes Beispiel besteht etwa darin, dass in der Unterhaltungssendung „Wer wird Millionär?“ der Publikumsjoker das weitaus erfolgreichste Instrument für den Erfolg ist. Wo liegt daher das Problem?

Bei dem anerkannten Verfahren des Brainstormings bekommt man leicht für jede beliebige Problemstellung eine größere Anzahl von Lösungs-Ideen. Das Problem besteht allerdings dann darin, dass sich zum einen viele Ideen widersprechen, zum andern aber auch darin, dass nur ein Teil der Ideen – manchmal nur eine einzige – dann auch tatsächlich realisiert werden kann. Wir haben es also mit der Herausforderung zu tun, eine Entscheidung, eine Auswahl treffen zu müssen. In diesem Zusammenhang ist an die kluge Aussage des Schriftstellers Friedrich Dürrenmatt zu erinnern, der sagte: Der Handelnde hat immer unrecht.

Diese Aussage klingt gerade in der heutigen Zeit paradox. In der Pädagogik und gerade auch in der ästhetischen Bildung gibt es etwa als zentrales Prinzip das Prinzip der Handlungsorientierung. In der Moderne steht zudem der tätige, der handelnde Mensch im Mittelpunkt. Wieso hat dann der Handelnde immer Unrecht?

Wenn man davon ausgeht, dass es für die meisten der Handlungsvorschläge sehr gute Gründe gibt, dann bedeutet dies, dass bei der Entscheidung für eine einzige Handlungsmöglichkeit nicht bloß die restlichen Ideen verworfen werden, sondern mit diesen Ideen werden auch die Gründe verworfen, die für sie angeführt worden sind: Ich setze mich

also als Entscheider ins Unrecht. Das bedeutet aber auch, dass bei einer Vielzahl von Ideen und Menschen, die diese Ideen gehabt haben, der größte Teil dieser Menschen frustriert wird, wenn sich nämlich ihre Ideen nicht in die Praxis umsetzen lassen. *Eigentlich ist daher eine pädagogische Konsequenz aus dieser Sachlage die, dass sich dann, wenn ich das Ziel der Entwicklung von Kreativität verfolgen will, zugleich auch die Entwicklung eines hohen Maßes an Frustrationstoleranz anstreben muss.*

6. Kultur des Konflikts

Man erinnere sich, wie die Beteiligung der eigenen Schule am Kulturagentenprogramm begann. Ein wichtiges Ereignis war die Schulkonferenz, auf der beschlossen wurde, dass man sich an dem Programm beteiligen möchte. Die Mehrheit der Konferenz musste dem Beschluss zustimmen. Möglicherweise gab es sogar einen einstimmigen Beschluss, in einigen Fällen gab es jedoch eine Minderheit, die sich möglicherweise eine andere Profilierung der Schule vorgestellt hätte. In jedem Fall kann man davon ausgehen, dass nicht alle Beteiligten über die gesamte Zeit hinweg uneingeschränkt hinter dem Konzept stehen. Es gab zwar einen Mehrheitsbeschluss für eine Beteiligung, doch bedeutet dies nicht, dass die Minderheit, die diesen Beschluss nicht mittragen wollen, nunmehr ihre Meinung geändert hätte. Sie bleibt vielmehr bei ihrer Meinung, was in der Realität dazu führte, dass es durchaus einen ständigen Widerstand gegen diese Form der Profilentwicklung gibt.

Im Hinblick auf demokratische Spielregeln ist es natürlich korrekt, dass sich die Schule auf diesen Weg begeben hat, da in der Demokratie Mehrheiten entscheiden. Ein zweites wichtiges charakteristisches Merkmal demokratischen Handelns besteht allerdings auch im Minderheitenschutz. Man muss also Mittel und Wege finden, die Argumente der Minderheit zu berücksichtigen bzw. eine „kultivierte“ Form finden, mit der Minderheit umzugehen. „Kultur“ als Form des Umgangs miteinander muss sich also gerade in Schlechtwetterperioden beweisen.

Ein Weg zur Entdramatisierung dieser Situation besteht darin, die Notwendigkeit und die Alltäglichkeit des Konfliktes anzuerkennen. Ein wenig steht diesem entgegen, dass wir – wie es offenbar internationale Vergleichsstudien zeigen – in Deutschland besonders stark harmonieorientiert sind und von daher Konflikte möglichst vermeiden wollen. *Umso wichtiger ist es also, einzusehen, dass Kultur in dieser Hinsicht vor allen Dingen eine Kultur des Umgangs mit Konflikten bedeutet.* Konflikte sind ein Teil der Normalität und kein vermeidbarer Störfall. Sucht man nach einem prominenten Bezugsautoren, der dies bestätigt, so gelangt man zu einem der Hauptwerke des Soziologen Ralf Dahrendorf, der nachgewiesen hat, dass Konflikte notwendiger Teil einer demokratischen Gesellschaft sind.

7. Lob des Scheiterns

Eine Grundidee kultureller Schulentwicklung besteht darin, bestimmte pädagogische Prinzipien, die sich vor allem im außerschulischen Bereich entwickelt haben, nunmehr verstärkt in der Schule anzuwenden. Insbesondere geht es dabei um die Prinzipien der Fehlerfreundlichkeit und dem Ziel einer Stärken- statt einer Schwächen Orientierung.

Wenn man dies realisieren will, so gehört dazu eine kritische und skeptische Haltung gegenüber der verbreiteten Idee, „best-practice-Projekte“ hervorzuheben und auszuzeichnen. Diese Projekte sollen Vorbild und Modell sein für andere Projekte, wobei jeder von uns weiß, dass die Projektberichte in den meisten Fällen die Arbeit ein wenig besser darstellen, als sie wirklich war. Daher ist es gut, dass man im Kulturagentenprogramm nicht mehr von best-practice-Projekten spricht sondern von good-practice-Projekten.

Noch besser wäre es, wenn man den Mut unterstützen würde, Misserfolge einzugestehen. Denn gerade im Hinblick auf das Lernen voneinander helfen geschönte Projektberichte kaum weiter, da jeder weiß, dass sie in dieser Form gar nicht zu wiederholen sind. Der dahinter stehende Erfolgszwang zwingt geradezu zu mogeln. Daher wäre es wichtig, sehr viel öfter als bisher einzugestehen, dass gelegentlich etwas nicht funktioniert hat. Dies entspräche nicht nur sehr viel mehr den oben genannten kulturpädagogischen Prinzipien, es würde sich auch entlastend auf die Praxis auswirken und man könnte an solchen gescheiterten Projekten sehr viel besser lernen als an idealtypischen Projektbeschreibungen.

8. Wie weiter?

In meiner ersten Wahrnehmung hatte das Konzept des Kulturagentenprojektes am Anfang eine sehr starke Konzentration auf Kunstprojekte. Bis heute verlangt die Planung dieser Projekte, die Antragstellung, die Auswahl durch Gremien, die Beantragung des Kunstgeldes, die Berichterstattung etc. einen großen Aufwand an Zeit, Arbeit und letztlich auch an Ressourcen. So wichtig solche Projekte sind, so muss man doch sehen, dass alleine mit einer Aneinanderreihung immer neuer Projekte Schulentwicklung letztlich nicht stattfinden wird. Daher war es wichtig, dass das Konzept eines Kulturfahrplans entwickelt worden ist, denn dieses ist in der Tat ein wichtiges und richtiges Instrument einer Schulentwicklung, und dies vor allem dann, wenn der Kulturfahrplanteil des Schulprogrammes wird.

Was lässt sich sonst noch tun, um die Profilbildung voranzutreiben. Ich will dazu nur zwei Hinweise geben:

Zunächst ist daran zu erinnern, dass unser Verständnis von Kulturschule bedeutet, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung zu bringen. Dabei haben wir von Anfang an gesagt, dass es sehr unterschiedliche individuelle Wege in diesem

Prozess der Profilierung gibt. Je nach Stärke und Interesse der Schule lässt sich dieser Prozess mit einem Kunstprojekt beginnen, mit dem Aufbau einer Kooperationsbeziehung zu einer Kultureinrichtung, mit der Gestaltung des Gebäudes, mit einer in Änderung der inneren Unterrichtsorganisation (etwa der Aufhebung 45 Minuten Taktes) oder eben auch mit der Entwicklung des Unterrichts durch die Einbindung künstlerischer Methoden.

Nach jedem Beginn stellt sich allerdings dann die Frage, wie weiter zu verfahren ist. In den letzten Jahren habe ich immer wieder überlegt, den Prozess der individuellen Entwicklung zu parallelisieren mit dem Prozess der Organisationsentwicklung, also insbesondere das Lernen des Individuums in Analogie zu dem Lernen einer Organisation zu verstehen.

Im Hinblick auf das lernende Individuum ist in diesem Zusammenhang eine Lerntheorie von Interesse, die im Rahmen der Kulturhistorischen Schule (L. Wygotski) von dem russischen Lerntheoretiker Galperin entwickelt worden ist, hier insbesondere die Idee einer „Zone der nächsten Entwicklung“. Damit ist gemeint, dass man im Hinblick auf die Auswahl der neu anzugehenden Lernaufgaben diese so gestaltet, dass weder eine Unterforderung (mit der Konsequenz von Langeweile) noch eine Überforderung (mit der Konsequenz einer Frustration) entsteht.

Das Problem bei diesem Ansatz besteht allerdings darin, dass man den Entwicklungsverlauf des Lernens kennen müsste, um die Zone der nächsten Entwicklung auch identifizieren zu können. Unsere englische Partnerorganisation Creative Partnerships kennt drei Phasen der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils: Nach einer ersten Phase einer school of inquiry (im Kulturagentenprogramm das erste Jahr) folgte eine längere Phase einer school of change (die in England fünf Jahre und länger dauerte) um schließlich in der Phase einer school auf creativity zu landen. Bei vielen tausend Schulen, die im englischen Programm teilgenommen haben, waren es am Ende des Programms vor einigen Jahren nur etwa 30 Schulen, die sich in dieser letzten Phase befanden. Alle Kulturagentenschulen dürften sich also heute in der zweiten Phase einer school of change befinden.

Diese Unterteilung in drei Phasen ist zwar hilfreich, aber für den Zweck einer Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung zu grob. Daher wär es eine interessante Aufgabe für die im Programm beteiligten Schulen, jeweils ihre eigenen Entwicklungsphasen präzise zu beschreiben, damit man sie vergleichen und unter Umständen versuchen kann, Entwicklungslogiken und Gemeinsamkeiten herauszufinden. Denn nach wie vor gibt es in unserem Arbeitskontext das Ziel, eine Methodologie kultureller Schulentwicklung zu erarbeiten, die anderen Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, als Arbeitshilfe zur Verfügung gestellt werden kann.

9. Lernen sichtbar machen

Den Slogan „Lernen sichtbar machen“ haben wir vor vielen Jahren von dem europäischen Institut für berufliche Bildung in Thessaloniki übernommen. Man verfolgte damals dort den Ansatz, Jugendlichen, die eine Menge an praktischen Qualifikationen für eine bestimmte berufliche Tätigkeit haben, ohne jedoch über einen formellen Abschluss zu verfügen, ein solches Zertifikat zukommen zu lassen.

Dies war einer der Grundgedanken bei der Entwicklung unseres Kompetenznachweises Kultur, bei dem es ebenfalls darum gegangen ist, aufzuzeigen und aufzuzeichnen, welche Kompetenzen Jugendliche erwerben, die an einem Kulturprojekt teilgenommen haben. Notwendig war dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzt wurden, Entwicklungsfortschritte im Bereich des Lernens bei Jugendlichen auch erkennen und beschreiben zu können. Wir haben daraufhin eine Schulung entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzen sollte, dies auch tun zu können.

Im Hinblick auf die mögliche Parallelisierung von individuellem und organisationalem Lernen könnte man sich daher fragen, ob ein ähnliches Vorgehen auch im Hinblick auf die Organisation Schule denkbar ist. Gefordert wäre also beides: eine Fähigkeit zur Beobachtung der Entwicklungsfortschritte und die Erarbeitung einer Terminologie, wie man diese Entwicklung beschreiben kann. Eine Grundlage für ein solches Verfahren bestünde dabei darin, die im letzten angesprochenen Entwicklungspfade zu kennen.

Im Hinblick auf das Ziel des Sichtbarmachens ist eine ästhetische Praxis besonders gut geeignet. Denn Ästhetik, die sich auf das griechische *aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) bezieht, basiert geradezu auf dem Prinzip des Zeigens und des Schauens. Man kann also die Anwendung des Prinzips Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule nicht bloß dazu nutzen, Schule zu verändern, man kann dieselben Praxisformen auch dazu nutzen, diese Veränderungen der Schule (selbstreflexiv) für die Beteiligten und für Außenstehende sichtbar zu machen.

Schlussbemerkung: Zur politischen Bedeutung der Kulturschul-Idee

Wir befinden uns im Moment in einem spannenden Entscheidungsprozess darüber, was für eine Schule wir in Zukunft haben werden. Ganz grob lassen sich zwei Ideen von Schule unterscheiden:

Ein traditionelles Bild von Schule versteht diese als Teil der öffentlichen Verwaltung, der straff eingebunden ist in deren hierarchische top-down-Steuerung, bei der die Spitze sagt, was die Basis zu tun hat. Es gibt wenige Entscheidungskompetenzen auf der Ebene der Schule, es gibt keine Eigenständigkeit, es gibt nicht die Möglichkeit, als rechtsfähiges Subjekt sowohl rechtlich als auch ökonomisch zu handeln. Eigentlich sollte dieses Konzept

von Schule dem letzten Jahrtausend angehören, man kann aber immer wieder in Gesprächen mit Vertretern von Schulministerien feststellen, dass es durchaus einen solchen Blick auf Schule noch gibt.

Ein zweiter, modernisierter Blick auf Schule versteht dieser als eigenständige Einrichtung mit einer großen Autonomie etwa bei der Auswahl von Personal, als ein rechtsfähiges Subjekt, das insbesondere über ein Budgetrecht verfügt. Eine moderne Schule hat eine demokratische Grundordnung, gibt sich für das Innenleben selber demokratische Spielregeln insbesondere bei Fragen der Konfliktregulierung (Stichwort Partizipation). Es ist dieses Bild von Schule, das die aktuellen Schulgesetze der Länder und die verschiedenen Qualitätshandbücher aufzeigen.

Neben diesen beiden Typen gibt es noch einen dritten Typ, der sich in den letzten Jahren klammheimlich durchgesetzt hat: die Schule nämlich als Unternehmen zu verstehen. Hintergrund dieser Sichtweise eines betriebswirtschaftlichen Verständnisses von Schule ist das seit den 1990er Jahren aufgekommene Neue Steuerungsmodell in der öffentlichen Verwaltung. Im Rahmen dieses neuen Steuerungsmodells hat man den Staat, die Stadt sowie öffentliche Einrichtungen wie Wirtschaftsunternehmen betrachtet, die Bürger, die Einwohner bzw. die Nutzerinnen und Nutzer der Einrichtungen wurden zu Kunden, die im Rahmen eines Dienstleistungsverständnisses bedient werden sollen.

Auch die in den letzten Jahren wirksam gewordene Idee einer Evaluation in der Pädagogik ist ursprünglich keine pädagogische Idee, sondern stammt aus dieser Denkweise. Diese Denkweise als Teil der neoliberalen Ideologie, die inzwischen nicht bloß von allen Parteien, sondern auch quer durch alle gesellschaftlichen Felder durchgesetzt werden soll, gibt es auch in der Hochschule. Ein Beispiel ist der berühmt-berüchtigte Bologna-Prozess, der sein ursprüngliches Ziel einer internationalen Vergleichbarkeit akademischer Abschlüsse nachweislich nicht erreicht, der aber zu einer extremen Verschulung des Studiums geführt hat. Inzwischen werden zudem Hochschullehrer nicht mehr (nur) aufgrund ihrer wissenschaftlichen Qualifikation ausgesucht, sondern es spielt ihre Fähigkeit eine immer wichtigere Rolle, Drittmittel zu akquirieren.

Auch im Bereich der Schule und auch im Bereich der kulturellen Schulentwicklung sind diese Gedanken inzwischen angekommen. Denn auch wir argumentieren unter anderem damit, dass ein kulturelles Profil einer Schule deren Wettbewerbsfähigkeit auf kommunaler Ebene stärkt (was durchaus dann eine Bedeutung hat, wenn es darum geht, welche Schule geschlossen werden soll). Dazu ist es nötig, die ursprünglich aus der Wirtschaft kommende Strategie einer professionellen Öffentlichkeitsarbeit besser zu nutzen.

In der Realität haben wir es mit Mischmodellen aller drei Typen zu tun. Das Spannende an der heutigen Situation ist allerdings, dass es noch nicht entschieden ist, welcher Typ sich auf Dauer durchsetzen wird. Auch das Kulturagentenprogramm ist – über den positiven Nutzen

für jede einzelne beteiligte Schule hinaus – Teil dieses gesellschaftlichen Entscheidungsprozesses. Das Kulturagentenprogramm hat daher eine wichtige bildungspolitische Bedeutung auch im Hinblick darauf, welche Akteure in Zukunft ein Deutungsrecht in der Bildungspolitik haben werden. Daher ist meine letzte These in diesem Zusammenhang: *Die Entwicklung eines Kulturprofils einer Schule ist nicht bloß ein interessantes und notwendiges Projekt für die Einzelschule, es ist zugleich ein politisches Abenteuer von großer gesellschaftlicher Bedeutung.*

Literatur

Zur kulturellen Schulentwicklung hat die Arbeitsgruppe „KuSchEI“ in der Akademie Remscheid die folgenden Publikationen vorgelegt:

Braun, T. u.a.(Hg.): Wege zur Kulturschule I und II. München 2010 und 2012

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012

Zudem ist auf die Arbeitshilfen der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in der Akademie Remscheid und auf die BKJ-Homepage (www.bkj.de), Arbeitsbereich Kultur macht Schule, hinzuweisen.

Das Projekt creative partnerships findet man leicht über Suchmaschinen (mit interessanten Informationen und Arbeitshilfen)

Einen Überblick über Theorien der Schulentwicklung gibt das Handbuch

Bohl, T. u.a.(Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010

Siehe ferner

Burow, O.-A.: Positive Pädagogik. Weinheim 2011

Konzeptionelle und theoretische Grundlagen des hier vorgestellten Ansatzes finden sich in

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 2008

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014

Zudem gibt es zahlreiche Texte auf der Homepage www.maxfuchs.eu

Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt

Ein Exposé über Möglichkeiten von Wirksamkeitsuntersuchungen (Entwurf 7.2. 2014)

1. Einführung

Der vorliegende Text ist ein eher theoretischer Text, allerdings mit einer klaren praktischen Zielsetzung: Es geht darum, Kriterien, Qualitätsmerkmale und Indikatoren zu finden, die Informationen über Erfolg oder Misserfolg eines (kulturellen) Entwicklungsprozesses liefern können. „Kulturelle Schulentwicklung“ wird dabei der Prozess genannt, der das „Prinzip Ästhetik“ in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung kommen lassen bzw. es verstärken will. Eine Schule, die nach einem solchen Prinzip gestaltet ist, soll „Kulturschule“ genannt werden (Fuchs 2012).

Damit betritt diese Arbeit kein Neuland. Denn zum einen ist die Schule und ihre Entwicklung immer schon ein Kernthema der Erziehungswissenschaft, aber auch der praktisch pädagogischen Arbeit und der Bildungspolitik gewesen. Zur Qualität von Schule und deren empirischer Überprüfung gibt es deshalb national und international eine reichhaltige Debatte. In den letzten Jahren haben sich daher viele Kolleginnen und Kollegen in der Akademie Remscheid darum bemüht, diesen Kenntnisstand für die Zwecke des hier entwickelten Konzeptes einer Kulturschule aufzuarbeiten und fruchtbar zu machen.

Zu diesem Prozess gehört auch die vorliegende Arbeit. Ich verfolge mit ihr die folgenden Ziele: Zum einen geht es darum, sich (erneut) der theoretischen Grundlagen der praktischen Schulentwicklungsarbeit zu vergewissern. Es geht dabei etwa um die Frage, inwieweit die heutige Schule als genuines Kind der Moderne in der Lage ist, ursprüngliche Versprechungen der Moderne realisieren zu helfen. Insbesondere geht es um die Vision eines autonomen Subjekts, das selbstbewusst die Gestaltung seines Lebens in die Hand nimmt und dabei weiß, wie eng individuelle Entwicklung und soziale Rahmenbedingungen miteinander verbunden sind. Ein Problem besteht hierbei darin, dass der gesellschaftliche Rahmen – konkret: der aktuelle globalisierte digitale Kapitalismus – ausgesprochen ambivalent ist. Zum einen gibt es in der Tat einen unglaublichen Reichtum an Wahlmöglichkeiten des Konsums und der Lebensgestaltung. Gleichzeitig wird zur Kenntnis genommen, welches (subtiler gewordene) Unterdrückungspotenzial diese Gesellschaftsordnung hat. Letzteres führt dazu, dass auch Soziologie und Sozialphilosophie ihre ursprüngliche kritische Aufgabe wieder entdecken. So gibt es geradezu eine Konjunktur einer kritischen Theorie in der Sozial- und Erziehungswissenschaft. Klassische Konzepte der Gesellschaftskritik der Moderne wie Verdinglichung oder Entfremdung (Jaeggi 2005) werden

wieder entdeckt und für die heutige Zeit nutzbar gemacht. Auch das Konzept eines „Subjekts“, im Zuge der Postmoderne in den letzten Jahrzehnten stark kritisiert und zum Teil abgelehnt, feiert eine Wiederauferstehung. Für die Pädagogik wird durch diesen Paradigmenwechsel die Arbeit leichter. Denn, so meine Meinung, ohne ein angemessenes Konzept des Subjektes und der Subjektivität lässt sich ein Begriff von Bildung kaum entwickeln: Beide haben einen großen Überschneidungsbereich ihrer Bedeutungsspektren (Fuchs 2001, 2012b).

Für die Institution der Schule ergibt sich so die prekäre Lage, dass sie als Kind der Moderne all deren Pathologien selber erleidet, möglicherweise sogar noch verstärkt. Andererseits sieht sie sich ihrer zentralen Aufgabe verpflichtet, starke Subjekte schaffen zu helfen, die nicht nur dieses Leiden an der Moderne bewältigen können, sondern sogar zu versuchen, die Anlässe dieses Leidens beseitigen zu helfen. Dies gilt insbesondere für unser Konzept einer Kulturschule. Daher ist (erneut) zu präzisieren, was Subjektivität heute heißen kann.

Wenn in einer Kulturschule das Prinzip Ästhetik eine solch entscheidende Rolle spielt, dann wird man sich vergewissern müssen, ob das Ästhetische in der Tat in der Lage ist, einen entscheidenden Beitrag zur Konstituierung eines starken Subjektes zu leisten. Zu den „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) gehört dies allemal, spätestens seit der „Erfindung“ der philosophischen Disziplin der Ästhetik Mitte des 18. Jahrhunderts durch Alexander Baumgarten (vergleiche Fuchs 2011). Dabei sind – gerade durch einen so völlig anderen Verlauf der Geschichte mit einer gelegentlich durchaus menschenfeindlichen Nutzung des Ästhetischen (Hein 1992) – Zweifel angebracht, ob diese Hoffnung in die harmonisierende und kultivierende Kraft des Ästhetischen immer berechtigt ist. Insbesondere bedeutet das in unserem Kontext, erneut die Frage nach der Rolle ästhetischer Praxen bei der Konstitution von Subjektivität aufzugreifen.

Ist oben bereits deutlich geworden, dass „Widerspruch“ eine zentrale Kategorie ist, um die Schule in der heutigen Gesellschaft zu beschreiben, so zeigt sich dies auch im Kontext des Ästhetischen. Wo man mit negativen Wirkungen rechnen muss, bedarf es einer Kraft, diesen zu widerstehen: Widerstandsfähigkeit wird daher als pädagogische Zielstellung eine Rolle spielen, so dass man nunmehr präzisiert fragen kann: Leistet eine Kulturschule einen Beitrag zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit des Einzelnen und in welcher Weise hilft hierbei eine ästhetische Praxis? Mit dieser Formulierung wird klar, dass ein weiteres klassisches Bildungsziel aktualisiert werden muss: Emanzipation.

Auf der Basis dieser Grundlagen wird daher darzustellen sein, welche Kriterien sich für eine entsprechende Schulqualität ergeben und wie man diese in der Praxis überprüfen kann.

2. Das Subjekt und seine Bildung

Die Moderne

Die These, dass Moderne, Subjekt und Bildung – zumindest in einer mitteleuropäischen Perspektive – historisch und systematisch in einem engen Zusammenhang stehen, muss hier nicht weiter begründet werden (vergleiche nur Fuchs 2012 und die dort angegebene Literatur). Dies heißt unter anderem, dass man bei der Suche nach Bestimmungsmomenten für alle drei Bereiche, nämlich der Moderne, dem Subjekt und seiner Bildung, bei jedem einzelnen beginnen kann, da man notwendigerweise im weiteren Untersuchungsverlauf die beiden anderen Konzepte mit einbeziehen muss. Später werde ich zudem darauf eingehen, dass man als vierten Bereich „Ästhetik“ dazu nehmen muss, da auch hier wesentlich die Konstitution des (bürgerlichen) Subjekts verhandelt wurde. Es ist auch nicht sonderlich schwer, die entscheidenden „Versprechungen“ in jedem der Felder zu finden. Für die Moderne – d.h.: die moderne bürgerliche, kapitalistisch organisierte Gesellschaft – kann man mit dem Slogan der Französischen Revolution beginnen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Unausgesprochen, aber stets präsent bleibt zudem das Ziel des Friedens. Weitere Versprechungen der Moderne (vergleiche Wahl 1984, Seite 164) sind: das selbstbewusste, autonome Individuum, also das kompetente, gestaltungsfähige Subjekt; die liebesbegründete Ehe; Fortschritt, Bewegung etc. Begriffe wie Fortschritt, Entwicklung, Wachstum, Beschleunigung – alle aufs engste mit dem Topos Zeit und der Überwindung des Raumes verbunden – gehören zu dieser Charakterisierung. Befürworter und Kritiker sind sich dabei durchaus einig in diesen Charakterisierungen, sie bewerten sie allerdings sehr verschieden.

Im Hinblick auf das Subjekt lassen sich dabei weitere Präzisierungen in dem Katalog und in der Geschichte der Menschenrechte finden. Denn diesen liegt in der Tat das in Mitteleuropa konzipierte, entdeckte oder – wie andere sagen – erfundene autonome Subjekt als Menschenbild zugrunde, was bis heute in Afrika, Asien oder Südamerika kritisiert wird. Der Katalog der Menschenrechte – auch dies ist relevant: das Subjekt ist Trägerin von Rechten, ist eine Rechtsperson – ist daher zugleich ein Katalog von Bestimmungsmerkmalen des Subjektes: Integrität des Körpers, Selbstbestimmung, Recht auf Arbeit, Wohnen, Bildung, Gesundheit etc.. Nicht unwichtig ist, dass jedes der Menschenrechte eine eigene Geschichte und eigene Begründungskontexte hat. Man erinnere sich, dass man sich in der Völkergemeinschaft erst relativ spät (nach dem zweiten Weltkrieg) auf einen verbindlichen Kanon dieser Rechte geeinigt hat, wobei erstaunlich viele Staaten erst recht spät – und zum Teil bis heute überhaupt nicht – die völkerrechtlich verbindlichen Pakte und Konventionen ratifiziert haben, die erst aus den Menschenrechten national verbindliche Rechtsnormen machen.

Dieser Hinweis auf die Kodifizierung einer bestimmten Subjekt-Konzeption legt nahe, nach einer tieferen Begründung dieser Konzeption zu suchen. Es gibt etwa die Philosophie mit ihren Disziplinen einer Philosophie der Person (Sturma 1997), die Anthropologie oder die Ethik wichtige Antworten (vgl. Fuchs 2001). In der Tat lassen sich in den entsprechenden Studien sinnvolle Bestimmungsmerkmale identifizieren, die für den Zweck dieser Arbeit hilfreich sind. So diskutiert Volker Gerhardt (1999) die folgenden Aspekte: Selbsterkenntnis; Selbsttätigkeit; Selbstherrschaft, Selbstbestimmung, Selbstzweck; Selbstorganisation; Selbstbewusstsein; Selbststeigerung; Selbstverantwortung; Selbstbegriff; Selbstgesetzgebung; Selbstverwirklichung. Damit ist aus meiner Sicht ein umfassender Katalog an Dimensionen von Subjektivität vorgelegt, der insofern genutzt werden kann, als man die Frage stellt: In welcher Weise leistet die (Kultur-) Schule einen Beitrag zur Stärkung der jeweiligen Dimension?

Nun ist „die Moderne“ gerade wegen ihres dynamischen Charakters zeitlich zu präzisieren. Natürlich sind zeitliche Abgrenzungen immer äußerst umstritten, was sich schon bei der Frage nach ihrem Beginn zeigt. Ich will dies hier nicht weiter verfolgen (vgl. etwa Fuchs 2012 a und b). Plausibel ist zumindest für die letzten 200 Jahre, die den Prozess der Industrialisierung erfassen, die Unterscheidung von Wagner (1995) oder Reckwitz (2006), der sich auf Wagner bezieht, eine Vormoderne (18. und 19. Jahrhundert), eine organisierte Moderne (1920 bis 1980) und eine Postmoderne (seit 1970). Andere Autoren kommen zu anderen Unterteilungen und Bezeichnungen, doch sind sich alle einig, dass man Unterscheidungen treffen muss. Dies ist insbesondere im Zuge der Postmoderne deutlich geworden, als man in den unterschiedlichsten Disziplinen auf Veränderungsprozesse in den Gesellschaften und ihren Kulturen reagieren musste: Die Postmoderne war so gesehen eine Vertiefung der Selbstreflexion der Moderne, bei der vor allem „blinde Flecken“ im bisherigen Moderne(selbst)Verständnis betont wurden. So will Z. Baumann (1995) die Slogans der Französischen Revolution ersetzt sehen durch Freiheit, Verschiedenheit, Toleranz. Ambivalenz, Kontingenz, Komplexität sind weitere Attribute der Gegenwart (Bolz 2005).

Wenn gesagt wurde, dass die Postmoderne eine Steigerung der (kritischen) Selbstreflexion der Moderne ist, dann soll nicht der Eindruck erweckt werden, als ob es erst seit den 1980er Jahren eine Kritik der Moderne gegeben hätte. Es ist vielmehr so, dass es keine andere Zeit in der Geschichte der Menschheit gegeben hat, in der man sich derart kritisch mit sich selbst auseinandergesetzt hat. Dies ist sogar ein entscheidendes Merkmal des modernen Subjektbegriffs. Theorie der Moderne heißt daher Kritik der Moderne, sogar: Kritik der Kultur der Moderne (Bollenbeck 2007). Auch die von Honneth (1995) zusammengestellten „Pathologien des Sozialen“ sind natürlich Pathologien der modernen Gegenwartsgesellschaft. Dabei bleiben einige Topoi der Kritik erstaunlich konstant. Rousseau zog bereits Mitte des 18. Jahrhunderts den Fortschrittsoptimismus in Zweifel.

Hegel sprach ein gutes halbes Jahrhundert später von Entzweiung und Zerrissenheit, Verdinglichung und Entfremdung waren Grundbegriffe der Kritik, die von Marx über Lukacs bis zur Frankfurter Schule eine zentrale Rolle in der jeweiligen Kritik des Kapitalismus spielten (Israel 1972). Interessanterweise werden sie nach einer über dreißigjährigen Pause heute wieder aufgegriffen und aktualisiert (Jaeggi 2005).

Im Hinblick auf unser Thema sind diese Befunde in zweifacher Hinsicht relevant:

- Die pädagogische Institution der Schule ist besonders betroffen von gesellschaftlichen Krisen und ihrer Bearbeitung und
- das Subjekt muss all diese Pathologien erleiden und verarbeiten.
- Man kann sogar das Ziel der Pädagogik darin sehen, Subjekte insofern stark machen zu wollen, dass sie in sinnvoller Weise ihr Leben trotz krisenhafter Rahmenbedingungen bewältigen (siehe unten).

Das Subjekt der Moderne

Lebensformen

Dass Politische Philosophie und pädagogische Reflektion zwei Seiten einer Medaille sind, lässt sich leicht belegen: Alle großen Konzeptionen des Politischen seit der Antike thematisieren das Problem, dass man zur Realisierung der vorgeschlagenen Visionen zur Gesellschaft und ihrer Gestaltung auch dazu „passende“ Individuen braucht. Auch in der Praxis wusste man das immer schon. Denn kein Staat hat es dem Zufall überlassen, wie Subjekte geformt werden: Der Zugriff auf das entstehende Bildungssysteme erfolgte stets unkaschiert bis heute. Es liegt daher die Untersuchung nahe, wie genau die Formung der Subjekte jeweils stattgefunden hat. Darüber informieren zahlreiche historische Darstellungen des Bildungssystems (vergleiche etwa Berg 1987 ff.). Es gibt zudem gute Darstellungen der Subjektformen im historischen Verlauf. In Fuchs 2012 habe ich einige dieser Ergebnisse zusammengestellt (Veith 2003). Hilfreich ist, dass Soziologen mit einem primären Interesse an Kulturtheorie den Weg über das Studium von Subjektformen nehmen (Reckwitz 2006; Daniel 1981). Einige neuere Entwicklungen sind dabei für unsere Zwecke hilfreich:

Es gibt in der Kultur- und Sozialwissenschaft einen „practical turn“, so dass nicht mehr abstrakte Strukturen primär Untersuchungsgegenstand sind, sondern man folgt der Einsicht, dass Gesellschaft ganz praktisch gelebt werden muss. Dabei gibt es verschiedene Ansätze, die mit Bezug auf verschiedene Referenzautoren verbunden sind (Reckwitz 2006, 33 ff.). Ohne auf Differenzen zwischen den Ansätzen hier eingehen zu wollen, lässt sich feststellen, dass die Orientierung an Praktiken, am Handeln, an der Tätigkeit ein gemeinsames Band zwischen den Konzeptionen (zum Beispiel) von Bourdieu, Dewey, der Tätigkeitstheorie, dem Konstruktivismus und anderen darstellt. Eine weitere Anschlussmöglichkeit ergibt sich bei anthropologischen und soziologischen Konzeptionen, die davon ausgehen, dass der Mensch

sein Leben tätig bewältigen und gestalten muss (vgl. Fuchs 1998; Bohlken/Thies 2009). Damit geraten Konzepte und Begriffe wie etwa Lebensstil, Lebensform oder Lebensweise ins Blickfeld.

Seit Jahrzehnten diskutiert man Befunde wie Individualisierung und Pluralisierung unter der Perspektive der Toleranz. Daher ist es zunächst einmal überraschend, dass Jaeggi (2005) nach ihrer Studie zur Entfremdung eine „Kritik von Lebensformen“ (2014) für möglich hält. Für unsere Zwecke ist diese Fragestellung wichtig, weil sich der Prozess der Subjektivierung durchaus als Frage nach der geeigneten Lebensform formulieren lässt, in der etwa Möglichkeiten zur Überwindung von Entfremdung und zur Bewältigung anderer Pathologien der Moderne gegeben sind. Doch was sind „Lebensformen“?

Man kann sehr verschiedene Prozesse darunter verstehen: Lebensformen in bestimmten Zeiten (vergleiche etwa die vielbändige Serie „Der Mensch in...“; zum Beispiel Frevert/Haupt 1999 etwa im Vergleich zu Vernant 1996); biologische Lebensformen der unterschiedlichen Arten und Gattungen; Unterscheidungen nach Regionen und Orten in der Welt (zum Beispiel das Leben in der Antarktis im Vergleich zu einem Leben in der Wüste); Unterscheidungen nach unterschiedlichen politischen und Wirtschaftssystemen, nach Status und Rolle, nach Geschlecht und Alter etc.; vergleiche Jaeggi 2014, Teil 1). Jaeggi (a.a.O., 58) definiert: „Lebensformen sind komplex strukturierte Bündel (oder auch Ensembles) sozialer Praktiken, die darauf gerichtet sind, Probleme zu lösen, die ihrerseits historisch kontextualisiert und normativ verfasst sind.“

Solche Lebensformen werden zwar individuell gelebt, sind allerdings nur in einem sozialen Zusammenhang denkbar (sie sind Formationen des „Sittlichen“; Seite 65). Damit überschneidet sich das Konzept der Lebensform weitgehend mit einem ethnologischen Verständnis von „Kultur“ (75). Es gibt aufgrund der sich entwickelnden Gewohnheiten in den sozialen Praktiken zudem eine Nähe zu dem Begriff der Institution, die es ebenfalls mit kodifizierten Handlungsroutrinen und -erwartungen zu tun hat (74). Lebensformen werden erlernt! Weil ihre Aufgabe die erfolgreiche Lebensbewältigung ist, ergeben sich sowohl Erfolgskriterien als auch Bewertungsmöglichkeiten: Lebensformen können etwa auch scheitern. Grund: „Misslingende Lebensformen leiden an einem kollektiven praktischen Reflexionsdefizit, an einer Lernblockade. Sie sind, anders gesagt, nicht in der Lage, die sich ihnen stellenden Probleme zu lösen oder Krisenerfahrungen, denen sie ausgesetzt sind, als Erfahrungen angemessen wahrzunehmen und sich ihnen entsprechend zu transformieren.“ (447) Ein älteres Beispiel einer Kritik an offensichtlichen Fehlentwicklungen der (damaligen) Lebensweise und der daraus resultierenden Propagierung „naiv-rührender Versuche“ alternativer Lebensstile beschreiben Hammann/Klein 1984.

Allerdings waren Gegenbewegungen zur Moderne nicht immer nur harmlos und naiv, sondern oft genug auch politisch gefährlich (Hein 1992).

Für unsere Zwecke lassen sich aus diesen Überlegungen einige Fragestellungen entwickeln:

1. Wie ist die Schule insgesamt als Lebensform zu beurteilen?
2. Inwieweit verhilft die Schule den Heranwachsenden zu der Fähigkeit, eine für sie geeignete Lebensform zu entwickeln?
3. In beiden Fragerichtungen steckt dabei die Frage nach der Lern- und Reflexionsfähigkeit der (lernenden) Organisation Schule und ihrer Akteure.

Subjektivierung

Wie bei allen gehaltvollen Begriffen gibt es auch bei dem Begriff der Subjektivierung keine Einigkeit über seine Definition und Verwendungsweise. Ein pragmatischer definitorischer Anlauf könnte darunter den Prozess der Genese von Subjektivität als Handlungsfähigkeit des Einzelnen verstehen. Allerdings ist der Begriff der Subjektivierung besetzt durch – allerdings auch nichtidentische – Bezüge unterschiedlicher Autoren auf die Arbeiten etwa von Foucault und/oder Judith Butler.

In arbeitssoziologischen Kontexten versteht man darunter sehr stark die subtiler werdende Anpassung des Einzelnen an Arbeits- und Lebensbedingungen im digitalen und neoliberalen Kapitalismus, so dass hier der Unterdrückungsaspekt den Ermächtigungsaspekt dominiert. Damit geht jedoch gerade diese wichtige Doppelstruktur des Begriffs verloren, der beide Dimensionen eines „Subjektes“ sieht: beschränkt, unterdrückt und unterworfen zu werden, aber auch souverän Gestaltungsabsichten einbringen zu können.

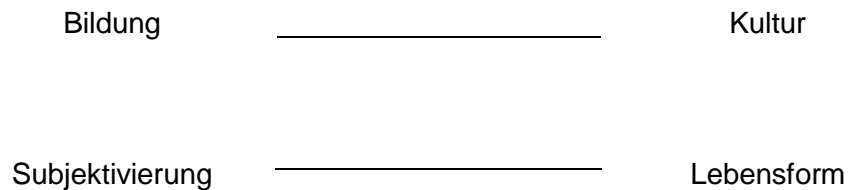
Andere Konzeptionen von Subjektivierung sehen bei diesem Prozess lediglich Praktiken der Diskurse und vernachlässigen die gegenständliche Umwelt und den Umgang mit dieser. Es ist daher festzuhalten, dass es um Praktiken geht, die diskursive und leibliche Aktivitäten ebenso einschließen wie die sozialen, kulturellen und gegenständlichen Kontexte. Zudem handelt es sich stets um Prozesse der Selbstsubjektivierung, bei denen geistige, emotionale und körperliche Dispositionen entwickelt und verändert werden. Das Ergebnis ist dabei nicht – wie oben skizziert – das allmächtige heroische Subjekt der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft, so wie es seit der Renaissance thematisiert wurde (Pico della Mirandola: „Du sollst dein eigener freier Schöpfer und Bezwingen sein; Du kannst zum Tier degenerieren und durch Dich selbst zu einer gottgleichen Existenz wieder geboren werden... Du alleine hast die Macht Dich zu entwickeln und nach Deinem eigenen Willen zu wachsen“; Rank 1932, 24).

Eine Vorstellung von Subjektivierung, die beide Dimensionen berücksichtigt, liegt etwa dem DFG-Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen“ der Universität Oldenburg zugrunde (Alkemeyer 2013):

„Subjektivierungsprozesse sind aus praxistheoretischer Perspektive gekennzeichnet durch übende Teilnahme an sozialen Praktiken; Beobachtung und Arbeit an sich selbst, um

Routinen einzuüben, Gebrauchswissen zu erlangen und ein Verständnis für die Mithandelnden und die Dingwelt zu gewinnen..." (D. Freist in Alkemeyer 2013, 162).

Eine Basis des Denkens in Kategorien der Subjektivierung ist die Annahme der Veränderbarkeit der Menschen. Offensichtlich ergibt sich ebenso, wie es eine Nähe des Lebensform-Konzeptes mit einem entsprechenden Kulturbegriff gibt, hierbei eine Nähe zu einem entsprechenden Bildungsbegriff:



Man kann sich nunmehr fragen, durch welche Praktiken an welchen Orten und in welchen Situationen sich welche Form von Subjektivität entwickeln (lassen). Insbesondere interessiert hier der Ort der Schule und – so weiter unten – die Subjektivierung mittels ästhetischer Praktiken.

Autonomie und Emanzipation

Der Wunsch nach Freiheit und Selbststeuerung war offensichtlich eine zündende Vision zu Beginn der Moderne – mit allen Übertreibungen, so wie sie im obigen Zitat von Mirandola artikuliert wurden. Es ist offenbar eine Regel, dass historische Abläufe zwischen Extremen pendeln. So wird es auch verständlich, dass nach dem kollektivistischen Mittelalter mit der „Erfindung des Individualismus“ in der Renaissance das andere Extrem bevorzugt wurde. Dies führte zu einer „Anthropologie des abstrakt-isolierten Individuums“, das den neuen Theorien und Philosophien der modernen Gesellschaft und ihrer politischen Steuerung (Hobbes, Locke etc.) zugrunde lag.

Doch wie ist heute der Anspruch auf Autonomie zu verstehen? Offensichtlich ist eine vollständige Autonomie nicht möglich: Jeder von uns muss Anforderungen von außen akzeptieren. Moral ist der Preis der Moderne, so hat es der Philosoph O. Höffe einmal formuliert. „Moral“ bezieht sich dabei auf die mores, die Sitten und Gebräuche einer Gruppe, denen gegenüber der Einzelne sein „autonomes“ Verhalten rechtfertigen muss. Der Einzelne, so Heidbrink in Kersting/Langbehn (2007, 266),

„muss lernen, sein Leben unter Bedingungen der Unsicherheit und Ungewissheit zu führen, ihm eigenständig Sinn und Form zu geben, sich Zufällen und Widerfahrnissen zu überlassen.“

Hier ist sie wieder: die zu bewältigende Komplexität und die zu verarbeitenden Kontingenz der modernen Gesellschaft. Lebenskunst wird so zu einem

„Projekt des sich selbst lenkenden und leitenden Menschen, der trotz aller Unwägbarkeiten und Fremdeinflüsse die autonome Verfügungsgewalt über sein Leben besitzt.“

Und weiter:

„Autonomie, so ließe sich ganz allgemein sagen, ist das Vermögen der Selbstbestimmung nach eigenen Gründen. Autonom handelt eine Person dort, wo sie in der Lage ist, ihre Präferenzen und Wünsche auf einer höheren Stufe und Ebene der Reflektion zu überprüfen und dadurch ihrem Handeln eine bestimmte Richtung zu geben.“ (267 ff.)

Da es auch (und immer) um ein Handeln im sozialen Kontext geht, also eine politische Dimension gerade bei der Frage der individuellen Autonomie berücksichtigt werden muss, liefert Heidbrink zugleich einige Kriterien für eine falsch laufende Autonomie (und somit ein Kriterium für eine Kritik der Lebensformen):

„Ein minimaler Begriff politischer Autonomie, der sich auf die Garantie von Freiheits-, Teilhabe- und Versorgungsrechten beschränkt, ist ausreichend für die Gestaltung moderner Gemeinwesen. Er trägt außerdem dazu bei, einer grundsätzlichen Gefahr des Autonomieprinzips entgegenzuwirken, nämlich dem Umstand, dass die autonome Lebensgestaltung zur Auflösung des sozialen Zusammenhalts und zur Erosion der politischen Willensbildung führen kann, an deren Ursprung sie steht. Diese Gefahr entsteht dort, wo das autonome Handeln von Personen seine Rückbindung an soziale Ordnungen verliert und die Missachtung gemeinsamer Interessen nach sich zieht.“ (269) und weiter: „Die Dominanz der Autonomie lässt die Individuen zu Lebensoptimierern und Daseinsstrategen verkümmern, erzeugt eine Gesellschaft von Ichlingen und Egozentrikern, zersetzt Solidarität und Gemeinsinn und führt zur Entpolitisierung des öffentlichen Raumes.“ (ebd.)

Ein Fazit:

„Autonomie ist ohne Elemente der Heteronomie weder denkbar noch realisierbar. Fremdbestimmung ist für die Theorie und Praxis der Selbstbestimmung eine wesentliche Dimension, die in die Lebensführung integriert werden muss. Dass wir durch mehr und anderes als uns selbst bestimmt werden, heißt, dass wir diese Dimension in unsere Selbstbestimmung aufnehmen müssen. Selbstbestimmung bedeutet nicht nur, sich selbst zu bestimmen, sondern auch für die Umstände der Selbstbestimmung die Verantwortung zu übernehmen. Personen müssen sich auch das zurechnen, was sie erst zu zurechnungsfähigen Lebewesen macht – die Kontingenzen, Widerfahrnisse, Einschränkungen und Lasten, die Bestandteil ihrer Personalität sind. Und sie müssen die Verantwortung für die Folgen übernehmen, die sich aus ihrer Selbstbestimmung ergeben. Nur auf der Grundlage der Selbstverantwortung für das, was unsere Selbstbestimmung mitbestimmt und aus ihr folgt, lassen sich Kriterien dafür finden, wann unsere Autonomie gelingt oder misslingt.“(272 f.)

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an die oben vorgetragenen Vorstellungen von Emanzipation und Bildung. Für diese kann man das (Bildung-) Ziel formulieren, immer weitgehender über die eigenen Lebensbedingungen verfügen zu können. Holzkamp nennt dies verallgemeinerte Handlungsfähigkeit. Eine kritische Bildungstheorie (hier: Bernhard 1996) kann hieran anknüpfen:

„Wir verstehen unter Pädagogik eine Befreiungswissenschaft, die die Emanzipationspotenzen von Erziehungs- und Bildungsvorgängen ermittelt.“ (17). „Bildung ist ein Vorgang der zunehmenden rationalen Verfügung des Subjekts über die eigenen Sozialisationsbedingungen.“ (18)

Bildung hat dabei beide Dimensionen: eine reflexive Beziehung zu sich (Selbstverhältnisse) und zur Außenwelt (Weltverhältnisse). Bildung (und damit Subjektivität) entsteht durch eine aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, mit anderen und mit der gegenständlichen Welt – und ist zugleich eine Voraussetzung dafür, dass diese in dem oben angegebenen emanzipatorischen Sinn gelingen kann. Das Subjekt entwickelt sich so in die gesellschaftlichen Möglichkeiten der Bedingungsverfügung hinein, eignet sich so einen Teil der vorhandenen Kultur an. Es handelt sich um einen Prozess der Kultivierung (immer noch ist cultivation die angemessenste englische Übersetzung von Bildung), wobei der Einzelne sich die Möglichkeiten des Menschseins aneignet. Von Böhme (1997) stammt die schöne Formulierung, dass das Ziel dieser Entwicklung darin besteht, „gut Mensch zu sein“ (beachte: nicht ein guter Mensch zu sein). Der Mensch, so eine ältere Formulierung, muss werden, was er ist.

Widerständigkeit als Bildungsziel

Kulturen als Lebensweisen sind nicht per se gut oder schlecht. Es gibt Lebensweisen, die so verschwenderisch mit unseren Lebensgrundlagen umgehen, dass unsere Kinder noch größere Probleme bekommen werden, als wir sie schon bewältigen müssen. Subjektivierung muss daher als reflexiver Vorgang betrachtet werden: Man kann nicht unbesehen und unkritisch alles übernehmen, was angeboten wird. Allerdings fällt es nicht immer leicht, freundliche Angebote abzulehnen. Mit guten Gründen zu widerstehen, erfordert also eine Menge an Argumenten, Überzeugungen und innerer Stärke. Bernhard (2011, 243 ff.) behandelt daher einsichtig Mündigkeit und Widerstandsfähigkeit als komplementäre Dispositionen im gleichen Kapitel. Er unterscheidet dabei die Dispositionen einer geistigen und einer ästhetischen Widerstandsfähigkeit. Diese „meint die bereits im Kind anzubahnende Kraft, sich gegenüber vereinnahmenden, fremdbestimmenden Sozialisationsmechanismen zur Wehr setzen zu können. Ihre Konstituierung besteht demzufolge im Aufbau, in der Konsolidierung und der permanenten Aktualisierung derjenigen Kompetenzen der Persönlichkeit, die den manipulativen Zugriff von außen erschweren bzw. verhindern.“ (ebd. 273)

Die Voraussetzungen sind dabei durchaus anspruchsvoll: „ein hoch entwickeltes, mit tiefgreifendem Reflexionsvermögen und differenzierter Urteilsfähigkeit ausgestattetes Bewusstsein“ (275). Voraussetzung ist dabei eine „produktive Leidensfähigkeit“, ein von Heydorn übernommener Gedanke: „ein Leiden am Widerspruch im Menschen...“, ein

bewusstes Leiden allerdings, dass zum Motor emanzipativer Selbstgestaltung werden kann“ (280). Ich werde im Kontext des Prinzips des Ästhetischen auf diese Überlegungen eingehen. Bereits jetzt ist darauf hinzuweisen, dass eine elaborierte Reflexivität ein gemeinsamer Nenner bei der Kritik von Lebensformen im Sinne von Jaeggi und der Widerstandsfähigkeit im Sinne von Bernhard ist.

3. Die Rolle des Ästhetischen

Das „Ästhetische“ spielt in mindestens zwei Bedeutungen eine Rolle in dieser Arbeit: Zum einen geht es um die Praxis der verschiedenen Künste. Zum anderen haben sich gleich mehrere Disziplinen entwickelt, die über diese Praxis nachdenken: unter anderem die verschiedenen Kunstwissenschaften, die philosophische Ästhetik, die Kunstsoziologie, die Psychologie, die Pädagogik und seit einigen Jahren auch die Ökonomie. Dabei ist zu beachten, dass sich sowohl die Praxis als auch die verschiedenen Reflexionsweisen in dieser Form nur in Mitteleuropa entwickelt haben und zum Teil noch sehr jung sind, so wie es Max Weber in seinem berühmten Vorwort zur „Protestantischen Ethik“ formuliert hat. Man kann daher die Frage stellen, wieso dies der Fall ist. In unserem Kontext wird bei der Beantwortung dieser Frage die These von T. Eagleton (1994, 3) relevant: „Meine These besteht grob gesagt darin, dass die Kategorie des Ästhetischen in der europäischen Moderne deshalb so große Bedeutung gewinnen konnte, weil sie zwar von der Kunst spricht, aber immer auch andere Themen meint, die von dem Kampf der Mittelklasse um politische Hegemonie von größter Bedeutung sind.“ (vgl. auch Fuchs 2012). Insbesondere geht es um die Konstitution des (heroisch verstandenen) bürgerlichen Subjekts mit den oben vorgestellten Bestimmungsmomenten Frieden, Freiheit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Autonomie etc. Diese Beobachtung lässt sich leicht in jeder Kunstsparte, vor allem aber in der Literatur, im Theater und in der bildenden Kunst belegen (vgl. etwa Balet/Gerhard 1979, Hauser 1972, Jehle 2010 oder aus der Sicht der allgemeinen Geschichtswissenschaft Nipperdey 1990). Es handelt sich um Veränderungen in der Gesellschaft, im Subjekt und in den Künsten, was sogar dazu veranlasst hat, von einer „Homologie“, also einer Strukturgleichheit der verschiedenen Bereiche zu sprechen (Goldmann; Panofsky verwendet hierbei den Habitusbegriff, andere sprechen von Stil). Die Künste verändern sich dabei in jeder Hinsicht: im Sujet, in der Gestaltung, der „Marktlage“, dem anvisierten Publikum, der Rolle des Künstlers etc. Ästhetik wurde dabei seit ihrer Geburtsstunde Mitte des 18. Jahrhunderts sogleich als Gegenbewegung konstituiert, so etwa als Bewegung gegen den kontinentalen Rationalismus (Descartes, Leibniz, Wolf und andere) und gegen die Verachtung der Sinnlichkeit: „Das Ästhetische ist... gleichzeitig das Geheimnis der

menschlichen Subjektivität in der frühkapitalistischen Gesellschaft und der Entwurf menschlicher Energie als eines radikalen Selbstzweck, also einer unerbittlichen Feindschaft gegen alles vormächtige oder instrumentalisierende Denken. (Eagleton 1994, 9).

Diese emanzipatorische Haltung zu Beginn des Projektes einer philosophischen Ästhetik gilt es nun, im Sinne der oben skizzierten Bildungsziele, beizubehalten, möglicherweise zurückzuerobert. Dass dies gelingt, ist nicht selbstverständlich. So zeigt Bourdieu (1987), dass gerade der Umgang mit den Künsten alles andere als emanzipatorisch wirken kann. Zudem wird quasi seit Beginn des entwickelten Kapitalismus die Vermarktlichung aller Lebensbereiche als Grundproblem gesehen. Diese Vermarktlichung hat im 19. Jahrhundert auch den Kunstbereich ergriffen, so dass eine kaum auf Emanzipation angelegte Marktlogik in einen Widerstreit mit einem möglicherweise vorhandenen emanzipatorischen Potenzial der Künste geraten kann. Zudem ist eine kritische Analyse der allzu vollmundigen „Versprechungen des Ästhetischen“ von Ehrenspeck zu erinnern. Ähnlich formuliert dies Oelmüller (1982, 56):

„Idealistische und romantische Theoretiker und ihre Nachfolger bis heute erwarten vom Schönen und Ästhetischen eine Aufhebung der Entfremdungsprobleme der modernen bürgerlichen Gesellschaft, eine Veränderung der Welt: einen „ästhetischen Staat“ (Schiller), eine „neue Religion“ (Systemfragment), eine „neue Kunstreligion“ (früher Hegel), eine „neue Mythologie“ (Schelling), eine Poetisierung des Lebens und der Gesellschaft: die romantische Poesie... (will) die Poesie lebendig und gesellig und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen (Schlegel). Auf solche Überforderungen des Schönen und Ästhetischen folgt bis heute Enttäuschung und Ernüchterung. Die Phantasie ist in der bürgerlichen Gesellschaft nicht an die Macht zu bringen.“ (56)

Dass man sich starke Wirkungen auf beides, das Soziale und auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, von einer ästhetischen Praxis versprochen hat, ist nicht neu. Schon Aristoteles sprach von Katharsis, also einer starken Wirkung auf den Einzelnen. Die Auswirkungen auf das Soziale hat Platon dazu veranlasst, strikt gegen das Theater in der Polis zu sein. Bis zum 18. Jahrhundert verliefen zudem Diskurse über das Schöne und über ethisch-moralische Fragen synchron und waren kaum voneinander zu trennen.

Doch worin liegen nun mögliche emanzipatorische Potenziale einer ästhetischen Praxis? Ich wiederhole im Folgenden dabei nicht die zahlreichen, oft stark legitimatorisch gemeinten Wirkungszuschreibungen, sondern greife nur einzelne, bildungstheoretisch relevante Dimensionen heraus. Dabei kommen dieser subjektorientierten pädagogischen Perspektive die Künste und ihre jeweiligen kunstwissenschaftlichen Disziplinen sehr entgegen. Denn hier stand das Subjekt (etwa als Sujet in der bildenden Kunst), als Künstlersubjekt, als etwas, das den Unbilden der Gesellschaft und des Schicksals ausgeliefert ist, immer schon im Mittelpunkt. So kann dann auch Fischer-Lichte (1993, 6) die stattgefundenene „Resubjektivierung der Geschichtswissenschaft“, also die Wiederentdeckung des Alltags der Menschen und der Mentalitäten anstelle der Haupt- und Staatsaktionen, mit dem Hinweis kommentieren, dass dies in der Theater- und Kunstgeschichte schon längst so praktiziert

wurde: Es geht um Bewusstseinsformen, Denkgewohnheiten, Weltanschauungen, Ideologien usw. (ebd.). Kollesch (in Kreuder 2012, 21) beschreibt daher die theatergeschichtlichen Arbeiten von Fischer-Lichte „als Geschichte wandelnder Subjektivitätskonzepte“. Und aktuell haben „zahlreiche Studien... Ausprägungen des Gegenwartstheaters, der Performancekunst und des Tanzes als Auseinandersetzung mit Formen der Fragmentierung, Dekonstruktion und Hybridisierung herkömmlicher Formen von Subjektivität und Identität dargelegt“ (ebd.). Die Autorin spricht sogar von einer „Zeitlosigkeit des Themas Theater und Subjektivität“ (22).

Ähnliches lässt sich von den anderen Kunstsparten sagen. Kollesch steigert diese Behauptung dann auch noch durch die These der „Geburt des modernen Subjektverständnisses aus dem Geiste des Theaters“ (23) unter Verweis auf die Bezüge zum Theater von Kant über Plessner bis zu Butler. Es gibt also eine grundsätzliche „Theatralität der Subjektivität“ (28).

Subjektconstitution und Selbstreflexion

Im „Hamlet“ heißt es, dass das Theater der Gesellschaft einen Spiegel vorhalte. Der Gedanke, dass nicht nur das Theater, sondern alle Künste eine wesentliche Aufgabe darin haben, zur Selbstreflexion des Menschen beizutragen, ist alt. Künste lassen sich durchaus dem Motto des Orakels von Delphi zuordnen: Erkenne dich selbst! Dies dürfte ohnehin das primäre Interesse des Menschen, zumindest in der europäischen Tradition sein. Viele, wenn nicht alle kunsttheoretischen und Ästhetikkonzeptionen formulieren dies so oder ähnlich: In den oder über Künste/n erfährt der Mensch – sei es als Einzelner oder als Gruppe – etwas über sich selbst. Künste sind Mittel der Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses, wobei die Erkenntnis und die Veränderung der Welt und von sich selbst kaum voneinander zu trennen sind. Dabei geben die Künste nicht bloß wieder, was ist („Mimesis“). Viele Autoren gehen vielmehr davon aus, dass es die genuine Fähigkeit des Menschen ist, die – oft schlechte – Realität künstlerisch zu überwinden. Die Einbildungskraft, also die Fähigkeit, dies zu tun, wird daher zur bestimmenden Dimension des Menschseins (so aktuell Menke 2013). Die Einbildungskraft ist es auch, die am Zustandekommen von Utopien und Visionen beteiligt ist. Nötig ist hierfür die Loslösung von der Realität. Traditionell wird daher eine enge Verbindung von Freiheit und Schönheit („Schönheit als Freiheit in der Erscheinung“, so Schiller und sinngemäß Kant) hergestellt. Der Mensch entdeckt in der Schönheit des Werkes sich selbst mit seinen Fähigkeiten. In allen seit der Klassik entwickelten Überlegungen spielt dieser Gedanke nicht nur eine Rolle, sondern ist quasi der Motor der Idee oder Vision einer Humanisierung und Kultivierung des Selbst durch eine ästhetische Praxis.

Im Hinblick auf Wirkungen des Prinzips Ästhetik in einer Kulturschule wäre daher genau dies zu überprüfen: Inwieweit tragen die verschiedenen Aspekte einer Ästhetisierung des

Schullebens zu dessen Kultivierung bei, zu überprüfen etwa an den oben genannten Dimensionen von Gerhardt 1999: Selbststeuerung, Selbstbild etc. Es geht dabei nicht um die Künste schlechthin, sondern um Künste im Kontext der Institution Schule.

Sinnlichkeit

Die Rehabilitation von sinnlicher Erkenntnis („aisthesis“) war eines der Anliegen von Baumgarten. Es gab dabei gute Gründe, warum diese Rehabilitation nötig wurde. Denn in der Geschichte der Moderne sah man in der Naturseite des Menschen, seinen Trieben, seinen Leidenschaften, Bedürfnissen und Sinnen, seiner Lust und seinen Sinnesfreuden die Ursache für Verbrechen, Kriege und für abweichendes Verhalten. Eine Domestizierung der Sinne stand an, die sich auch noch bei Schiller über 50 Jahre nach Baumgarten fand. Man misstraute dieser Seite des Menschen (König 1992). Vieles an geistiger Energie wurde aufgewendet, nicht bloß in der Praxis, sondern auch in der Theorie mit der Naturseite des Menschen fertig zu werden. Bekanntlich hat der Moralphilosoph Adam Smith seine (erste) Theorie des Kapitalismus auf der Basis entwickelt, private Laster und egoistische Eigeninteressen in einen gesellschaftlichen Nutzen zu verwandeln. Man erinnere sich außerdem daran, dass die Thematisierung von Lust ebenso zu den Ästhetikdiskursen früherer Zeiten gehörte wie die Aufgabenzuweisung, zu nützen und zu unterhalten (Horaz). Selbst Kant hat in seiner intellektualistischen Konstruktion der Kritik der Urteilskraft (1790) eine Verankerung des Urteilsprozesses in Gefühlen der Lust und Unlust vorgenommen.

Der Kampf um Ganzheitlichkeit, der Kampf um ein nicht-kognitivistisch verengtes Menschenbild, das neben der Rationalität die Einbildungskraft, die Empfindsamkeit, die Sinnlichkeit, die Wahrnehmungsfähigkeit, das Gemüt, die Fantasie (so Schiller immer wieder) berücksichtigt, war auch ein wesentliches Motiv der Reformpädagogik. Natürlich entstanden in diesem Kontext auch zahlreiche wirkungsmächtige Mythen: die unverstellte sinnliche Wahrnehmung, Authentizität, Ganzheitlichkeit etc.

Offensichtlich sind Sinnlichkeit, sind Riechen, Hören, Sehen, Tasten basale Bedingungen einer ästhetischen Praxis. Ästhetik beginnt – nicht nur bei Baumgarten – bei der Sinnlichkeit des Menschen, bei der aisthesis. Ästhetische Bildung ist daher (auch) eine Kultivierung der Wahrnehmung, eine Kultivierung der Sinne, so dass ästhetische Bildung in der Schule nur dadurch gelingen kann, dass die Schule zu einer „Schule der Sinne und der Sinnlichkeit“ wird. „Ästhetische Erfahrung“ wird daher auf der Seite des Subjekts zur zentralen Kategorie. Erfahrungen sind allerdings mehr als bloß unmittelbare Wahrnehmungen. Sie gehen über diese dadurch hinaus, dass das Subjekt diese Wahrnehmungen reflektiert und bewertet. Das Prinzip Ästhetik ist also keineswegs antiintellektuell, sondern bedarf vielmehr der Entwicklung der ästhetischen Urteilskraft.

Widerständigkeit in der ästhetischen Praxis

Klaus Holzkamp, Musiker und Psychologe, gibt die folgende Beschreibung seiner musikalischen Praxis:

„So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber deren bloßen Zufälligkeit und Zerstreutheit meines Befindens heraus.... Meine eigene Befindlichkeit tritt mir in der Musik in überhöhter, verallgemeinerter, verdichteter Form entgegen, ohne dass dabei die sinnlich-körperliche Unmittelbarkeit meiner Betroffenheit reduziert wäre.... Ich mag aber über die Musik... eine neue Distanz zu meinen aktuellen emotionalen Lebensäußerungen gewinnen, wobei diese Distanz nicht nur „kognitiver“ Art ist, sondern ihre eigene unverwechselbare Erfahrungsqualität gewinnt: als „innere Ruhe“, Übersicht, Gelassenheit, bis hin zur kontemplativen Versunkenheit als Gegenpol zu musikalischer Ekstase. In jedem Fall gewinne ich aber über die Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden – ändere ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt. Quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich – mindestens vorübergehend – weniger bestechlich, nicht mehr so leicht einzuschüchtern.“ (Holzkamp 1993, 70).

Aus dieser Beschreibung lassen sich – ausgedehnt auf die anderen Kunstsparten – sinnvolle Fragestellungen entwickeln (siehe unten).

Fülle

Im Zuge der Moderne-Kritik hat man zahlreiche Aspekte gefunden, die insgesamt eine lange Mängelliste ergeben. Die Künste spielen hierbei eine wichtige Rolle (siehe „Versprechungen“) und sie werden diskutiert im Kontext von Begriffen wie: das Andere der Vernunft, die Bedeutung des kreativen Künstlers, Kunstreligion, Mittel der Wiederverzauberung der Welt etc. Zum Teil haben sich an solche Überlegungen reaktionäre menschenfeindliche Konsequenzen für Politik und Gesellschaft angeschlossen, so dass man nicht bloß von einer „Dialektik der Aufklärung“ sprechen kann: Weil sich vollmundige Versprechungen einer Humanisierung der Welt in das glatte Gegenteil verkehrt haben, kann man auch von einer „Dialektik der Romantik“ sprechen – aus denselben Gründen. Taylor (2009) entwickelt daher bei aller Kritik an überzogenen Erwartungen an beide, Aufklärung und Romantik, die Überlegung, dass wir beides brauchen: Weder sollten wir auf die vernunftgestützte Organisation der Gesellschaft, auf Errungenschaften wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität verzichten. Gleichzeitig sollten wir aber berücksichtigen, dass wir alle im Privaten Romantiker sind (oder sein sollten). Taylor schlägt hier den Begriff der Fülle vor und meint damit das Vorhandensein von reichhaltigen Möglichkeiten sinnlich-emotionaler Beziehungen (zu Menschen und zu Dingen). Dies ist kompatibel mit der Marxschen Bestimmung von Kultur als einem Reichtum von Beziehungen zur Welt.

Insgesamt ordnen sich diese Überlegungen ein in eine geistige Entwicklung, bei der nicht mehr Dinge, sondern Relationen im Mittelpunkt stehen (Cassirer 1912; so auch Bourdieu und viele andere Anti-Essentialisten). Für die Pädagogik bedeutet das, Verhältnisse so zu gestalten, dass ein Reichtum möglicher Beziehungen als ästhetischer Erfahrungsraum bereitgestellt und die Schule (zum Beispiel) zu einem Ort der Fülle wird.

4. Ein Zwischenfazit: Bildung, Künste, Menschsein

„Bildung“ zielt auf die wechselseitige Beziehung von Mensch und Welt und erfasst die komplexe Disposition, sein eigenes Projekt des guten Lebens zu realisieren. Dabei ist die (begrenzte) Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen eine Voraussetzung. Aus den Studien von Volker Gerhardt wurde ein Katalog von Bestimmungsdimensionen übernommen, mit denen man – freilich auf dem abstrakten Niveau philosophischer Erwägungen – „Bildung“ präzisieren kann (Selbstbestimmung, Selbstbild, Selbstgesetzgebung etc.).

Bildung als „wache, kenntnisreiche und kritische Aneignung von Kultur“, so sieht es auch der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri (Pascal Mercier; 2014, 62). Zur Entwicklung eines solchen Verständnisses von Bildung gehört Wachheit, Aufmerksamkeit gegenüber sich selbst und anderen, gehört Selbsterkenntnis. Es ist offensichtlich, dass in einer rezeptiven und produktiven ästhetischen Praxis, vor allem in einer ästhetischen Artikulation Bilder von sich selbst geschaffen werden, die diese Prozesse der Selbsterkenntnis und der Steigerung von Achtsamkeit sowie der kritischen Wahrnehmungsfähigkeit begünstigen. Hierin besteht der unersetzbare Bildungswert einer ästhetischen Praxis. Basis dieses Prozesses ist die Einbildungskraft, das Denken in Kategorien des Möglichen. Alleine dies sprengt die Gebundenheit an die vorhandene Realität, schafft zu dieser eine Distanz und macht so eine kritische (Selbst-)Reflexion von äußeren Umständen und dem eigenen Umgang damit möglich: Etwas als „alternativlos“ darzustellen ist daher ein starker Eingriff in die Selbstbestimmung des Menschen, in seine Autonomie und damit ein Angriff auf seine Menschenwürde, so wie wir sie verstehen (Bieri 2013).

Dies alles funktioniert nur in einem sozialen Prozess. Denn Fremd- und Selbstbild sowie Welt- und Selbstverhältnisse bedingen einander. Eine ästhetische Praxis als Ausdruck ist per Definition öffentlich, man macht sich sich selbst gegenüber und gegenüber anderen kommunizierbar. Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Wahrnehmungsfähigkeit (von der aisthesis zur Ästhetik) sind jedoch genuine Elemente einer ästhetischen Praxis, so dass diese auch in dieser Perspektive zu einem notwendigen Teil von Bildung wird. Der Einzelne ist keine Insel. Viele Lebensumstände kann er nicht beeinflussen. Man muss sich sogar dagegen wehren,

dass sozial produzierte Probleme in die Verantwortung des Einzelnen gelegt werden, wie die subtiler gewordenen Unterdrückungsmechanismen des Neoliberalismus es suggerieren. Widerstandsfähigkeit auf der Basis der oben vorgestellten Dispositionen ist daher Teil einer hier skizzierten emanzipatorischen Bildung. Offensichtlich ist ästhetische Praxis geeignet, eine solche Widerstandsfähigkeit zu stärken. Die Vision von Bieri (a.a.O., 13) teile ich: „Ich würde gern in einer Kultur leben, in der Selbstbestimmung, wie ich sie beschrieben habe, ernster genommen würde, als sie es in unserer Gesellschaft tatsächlich wird.“

Es ist nun zu fragen, ob die relativ autonome Lebenswelt der Schule Möglichkeiten bietet, in dieser Weise mittels einer ästhetischen Praxis einer Schulkultur zu schaffen, die der Vision von Bieri näher kommt.

5. Die (Kultur-) Schule und ihre Wirkungen

Der systematische Ort von Schule

Wie in den anderen Abschnitten geht es auch in diesem Abschnitt nicht um eine grundsätzliche und sorgfältig argumentierende Darstellung einer Theorie der Schule. Hierzu ist das Notwendige an anderer Stelle geleistet worden (Braun 2010, 2012; Fuchs 2012). Es sollen nur einige wenige Aspekte benannt werden, die für den praxisbezogenen Teil relevant sind.

Die Schule ist nicht nur neben Familie, Peers und Medien eine wichtige Sozialisationsinstanz, sie ist sogar die zentrale staatlich organisierte Sozialisationsinstanz mit klaren gesellschaftlichen Funktionserwartungen. In der klassischen Formulierung von Fend (2006) geht es um Enkulturation, Qualifikation, Legitimation und Selektion/Allokation, die jeweils den Subsystemen Kultur, Wirtschaft, Politik und Gemeinschaft zugeordnet sind. Natürlich hat die Schule auch eine pädagogische Funktion, nämlich eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu gewährleisten. Allerdings wird häufig kritisiert, dass die pädagogische Funktion nicht bloß in eine Spannung zu den gesellschaftlichen Funktionen gerät, sondern letztere möglicherweise erstere völlig verhindern. Auch diese Situation führt dazu, dass man Schule unter dem Aspekt der Widersprüchlichkeit verstehen muss (Fuchs 2012, 13 f.). Auch weitere Strukturmerkmale von Schule sind nicht ohne weiteres geeignet, Schule zu einem Ort der Fülle zu machen. Es liegt vielmehr der Verdacht nahe, dass sie zu Entfremdungserscheinungen führen könnten. So gibt es etwa eine Distanz zwischen Lebenswelt und Schulwissen, zwischen dem gegenwärtigen Alltag der Heranwachsenden und der zukünftigen Nutzung des erworbenen Wissens, zwischen der Konkretheit des Alltags und der Abstraktheit des schulischen

Wissens etc. (weitere Kataloge in Fuchs 2012, 83 f.). Es wird daher darauf ankommen, mit dieser - im Grundsatz nicht aufzuhebenden - Widersprüchlichkeit umzugehen.

Da nun alle Schulgesetze der Länder die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit als zentrale Aufgabe von Schule formulieren, ist der emanzipationsorientierte Ansatz dieses Textes keine unzumutbare oder gar ungesetzliche Aufgabenzuweisung. Ein weiterer wichtiger Aspekt gerade im Hinblick auf die Staatlichkeit der pädagogischen Institutionsschule ist genau diese Tatsache: Als staatliche Einrichtung gehorcht sie notwendigerweise den rationalen Organisationskriterien staatlicher Bürokratien, sowie sie etwa Max Weber analysiert hat. Als Institution erwartet man von ihr, Verhaltenssicherheit zu garantieren: Institutionen sind daher per definitionem strukturkonservativ, was erhebliche Auswirkungen auf Veränderungsabsichten hat.

Das berühmte didaktische Dreieck Lehrer – Stoff – Schüler vernachlässigt allerdings genau diese institutionelle Dimension des Lehrens und Lernens. Dabei wies schon Schleiermacher darauf hin, dass die Verhältnisse – und nicht nur der Stoff oder der Lehrer – erziehen. Wissenserwerb, Moralerziehung und eben auch ästhetische Praxis unter den institutionellen Bedingungen von Schule sollten daher zunächst einmal als etwas Besonderes gesehen werden, das nicht mit entsprechenden Praxen außerhalb von Schule gleichgesetzt werden kann. Einen Hinweis auf diese Besonderheit gibt der Vorschlag (von E. Liebau), neben professioneller Kunst und Laienkunst als dritte Kategorie Schulkunst einzuführen. Doch was bedeutet dies? Dazu müssen wir uns weiter mit der Schule befassen.

Schulqualität

Wenn eine Kulturschule eine Schule ist, die in allen Qualitätsbereichen das Prinzip Ästhetik realisiert, dann muss ein erster Schritt darin bestehen, solche Qualitätsbereiche zu identifizieren. Vorab sei vermerkt, dass es in diesem Beitrag nicht um Schulentwicklung insgesamt geht, sondern lediglich um die Frage, welche beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen an einer Kulturschule aufzuzeigen sind. Zu allen Qualitätsdimensionen ist daher die Frage der Wirkungen und ihrer Überprüfung zu stellen. Hilfreich ist hierbei, dass es eine lange und intensive Debatte über Schulqualität gibt, die sich in den unterschiedlichen Konzeptionen wieder findet. Als ein relevantes Referenzsystem bietet sich SEIS an.

Selbst ein erster Überblick zeigt, dass die hier vorgestellten Konzepte von Bildung und Kulturschule in dieses Tableau integriert werden können.

Hilfreich ist zudem das von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung entwickelte Tableau, bei dem insbesondere die rechte Spalte interessiert.

Ein letztes Tableau stammt von der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Es versucht, alle Facetten von Schulqualität systematisch zu erfassen: Es werden die bereits klassisch zu nennenden Unterscheidungen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität

ebenso berücksichtigt wie die Mikro-, Meso- und Makroebene. Es werden die Theorie- und Subjektebene und der Aspekt der ständigen Evaluation einbezogen. Im Hinblick auf die hier interessierende Wirkungsfrage interessiert vor allem die rechte Spalte, in pädagogischer Hinsicht ist das hervorgehobene Feld in der unteren Zeile das zentrale Ziel, dem sich alle anderen Elemente unterzuordnen haben.

Die zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist daher – wie in diesem Feld beschrieben – die Frage nach der Qualität der Lebenskompetenz verbunden mit der Frage nach der Qualität der Lebenswelt Schule, sowie die Frage, wie beide mithilfe einer ästhetischen Praxis gestalten werden können. Es stellt sich zudem die Frage nach einer geeigneten Form von Evaluation.

So gibt es im Kontext von Kulturschulen eine erste anspruchsvolle Evaluation im Rahmen des Kulturagentenprogramms (Abs/Stecker 2013). Dieses Monitoring liefert durchaus Informationen zu unserer Fragestellung, allerdings eher zu den Bereichen der Struktur- und Prozessqualität auf der Meso- und Mikroebene und nicht auf der Ebene des Subjekts.

Subjektivierung in der Kulturschule

Überlegungen zu Kriterien, Verläufen und ihrer Erfassung

In diesem Abschnitt sollen einige Vorschläge zur Annäherung an die Untersuchung von Wirkungen entwickelt werden.

1. Der Aspekt des Nutzens

Ein erster pragmatischer Vorschlag geht davon aus, dass es ein genuines (und legitimes!) Eigeninteresse der Beteiligten an diesem Schulmodell geben muss. Das bedeutet, dass es einen Nutzen für alle Beteiligten, in jedem Fall für die unmittelbar Betroffenen, die Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler, geben muss.

Nutzen der Kulturschule

Gruppe	Nutzenart	Auswirkungen	Möglichkeiten des Sichtbarmachens
Schüler			
Lehrer			
Eltern			
Schulverwaltung			
Politik			

Die Tabelle ist kooperativ mit allen Beteiligten zu füllen. Dabei liegen einige Nutzenerwartungen auf der Hand:

Schüler: sich wohl fühlen, angeregt sein; Möglichkeit zur Einbringung eigener Ideen haben; Wertschätzung und Anerkennung erfahren statt Demütigung; Möglichkeiten, sich selbst zu erfahren und als wirksam zu erleben. OFSTED hat als Indikator ein Absinken der Schwänzer-Quote ausgewählt.

Lehrer: sich wohl fühlen; das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun; Erfolgserlebnisse (zum Beispiel Lernerfolge bei Schülern feststellen). OFSTED hat als Indikator das Absinken der des Krankheitsstandes bei Lehrerinnen und Lehrern ausgewählt.

Als Instrument zur Schülerbeurteilung bietet sich der Kompetenznachweis Kultur (KNK). Das Audit-Verfahren aus der Demokratiepädagogik (de Haan 2007, Heft 7) kann als Modell dienen.

Dimensionen des Selbst nach Volker Gerhardt

Wie oben erwähnt und wie es kompatibel ist mit ähnlichen Überlegungen (etwa von Bieri) können die Dimensionen aus der „Philosophie der Individualität“ (Gerhardt 1999) als zu stärkende Persönlichkeitsdimensionen gewonnen werden, wobei eine Operationalisierung überprüfbarer Indikatoren einen (methodisch durchaus problematischen) Weg in die Praxis der Lebensvollzüge darstellt. Jede der (natürlich noch unvollständigen) Fragelisten sollte dabei einen Bezug zur ästhetischen Praxis herstellen.

a) Selbsterkenntnis, Selbstbegriff, Selbstbild

- Was habe ich in der bestimmten ästhetischen Praxis über mich erfahren (positiv, negativ)?
- Was habe ich gelernt?
- Was würde ich gerne besser können/müssen?
- Was habe ich mit anderen gemeinsam, was unterscheidet mich?
- Habe ich mich verändert? In welche Richtung möchte ich mich gerne weiter verändern? Was konnte ich am besten alleine machen, wo waren andere störend/hilfreich?
- Merke ich, dass ich aufmerksamer geworden bin und mich und andere sowie mich in Bezug auf andere anders wahrnehme?

b) Selbstständigkeit, Selbstgesetzgebung

- Habe ich einige Dinge selbst herausgefunden?
- Wo habe ich die Initiative ergriffen?
- Wo würde ich mich gerne mehr engagieren?
- Wo habe ich Grenzen meiner Entscheidungsfähigkeit erlebt wie habe ich das bewertet? Habe ich daraus Konsequenzen gezogen?

c) Selbstbestimmung und Selbstverantwortung

- (Wo und wie) habe ich mein Freizeit- und Arbeitsverhalten verändert?
- Habe ich wichtige Entscheidung über mein Leben getroffen und sie meinen Eltern/Freunden/Lehrern erläutert?
- Habe ich mein Handeln auf das Leben anderer bezogen? Habe ich anderen geholfen oder sie behindert? Habe ich Fehler gemacht, zugegeben, mich entschuldigt, versucht sie, Fehler wieder gut zu machen?

d) Selbstverwirklichung

- Weiß ich besser, was ich vom Leben (heute und in Zukunft) erwarte?
- Habe ich mir überlegt, was ich selbst dazu beitragen kann, dass das gelingt?
- Bin ich auf mein Handeln stolz gewesen, habe ich mich auch einmal geschämt?
- Kann ich besser zum Ausdruck bringen, was mich bewegt, welche Wünsche ich habe, wie ich mich sehe?
- Habe ich Bereiche der Gesellschaft/der Kultur erschlossen, die ich vorher nicht kannte? Wie bewerte ich sie?
- Fühle ich mich mehr zuhause in der Gesellschaft?

Autonomie (nach Heidbrink)

Es ist vielleicht deutlich geworden, dass es bei den Fragen darum geht, eine gelingende Autonomie zu konkretisieren und sichtbar zu machen. Dies entspricht auch den Kriterien von Heidbrink (in Kersting/Langbehn 2007, 280ff.):

- Die Person sollte Entscheidungen auf sich selbst zurückführen können.
- Individuen beurteilen und bilden sich selbst durch kritische Selbstreflexion.
- Sie können die Folgen ihrer selbstverantwortlichen Urteilsbildung ertragen und bewältigen.
- Sie können Grenzen der eigenen Autonomie erkennen und im Hinblick darauf bewerten, inwieweit sie veränderbar sind.

Der letzte Punkt bezieht sich zum einen auf das oben formulierte Ziel der Widerständigkeit sowie auf das Ziel einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit von Holzkamp.

Der Kompetenznachweis Kultur

Die Gestaltung der Lern- und Lebenswelt (Kultur-) Schule sollte u. a. auf folgendes zielen: Abbau der „disziplinären Umzingelungen“ (Fuchs 2012, 14; Holzkamp 1993, 42 f.). Dies könnte zum Beispiel bedeuten:

- Überprüfung der Häufigkeit und der Art und Weise der Leistungsbeurteilung; damit verbunden
- Stärkenorientierung
- Abbau der Zeit-Disziplin
- Abbau von vergleichsorientierter Bewertung, stattdessen individualisiertes Rückmelde- und Beratungsverfahren.

All dies ist nicht neu, sondern findet sich etwa in dem Qualitätsbereich „Schulkultur“, wobei das Prinzip der Partizipation („Demokratische Schule“) eine wichtige Rolle spielt: Bei vielen Entscheidungen in der Schule können Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) mehr einbezogen werden, als es heute oft geschieht. Vom Verfahren her bietet es sich an, die Methodologie des Kompetenznachweises Kultur hierbei anzuwenden.

Schlussbemerkungen

Seit es Schule gibt, wird diese kritisiert. Zum Teil geht es darum, wer welche Schule besuchen darf. Dieser Streit ist bis heute (in Deutschland) nicht beigelegt und kann durchaus als Verlängerung der Geschichte des Bildungsmonopols (Alt 1978) gesehen werden. Es geht um einen Kampf um Inhalte, um Zeitanteile für die entsprechenden Inhalte, um die Ausbildung der Lehrkräfte etc. Harte Kritiker der Schule sehen kaum eine Chance der Verbesserung. Solche Kritiker gibt es von links – etwa im Anschluss an Foucault Pongratz 1989 – oder auch im Geiste reformpädagogischer Ansätze, die das gesamte politische Spektrum repräsentieren.

Bei aller Einsicht in die Notwendigkeit der Veränderung von Schule, die letztlich auch die zentrale Motivation für unser Konzept der Kulturschule ist, teile ich die Fundamentalkritik verschiedener Ansätze nicht und stimme vielmehr Gruschka (in Bernhard/Rothermel 2001, 258) zu:

„Vor Reformeifer wird häufig vergessen, was Schule strukturell bedeutet, negativ aber auch positiv: zu den genuinen zivilisatorischen Errungenschaften gehören etwa die Befreiung der Kinder und Jugendlichen von der Arbeit, die in einem Schonraum über Jahre gewährte mußevolle Konfrontation der Kinder mit der Vielfalt der Welt als Bildungstoff, die kognitive Fundierung ihrer Lehrweise, die Ablösung des ständischen Prinzips der Reproduktion durch

die meritokratische Struktur des Berechtigungswesens im öffentlichen Schulwesen. Zu diesen Aspekten haben viele Reformpädagogen ein gebrochenes Verhältnis: Sie leben von ihnen und bekämpfen sie.“

Ich halte daher die Zielstellung für tragfähig, an das frühere heroische bürgerliche Subjekt sowie an die Versprechungen der bürgerlichen Moderne zu erinnern. Gruschka (13) nennt Allgemeinbildung, Gerechtigkeit, Mündigkeit, Solidarität als wichtige bewahrenswerte Elemente. Aus meiner Sicht sind dies die tragenden Werte unserer Verfassung und somit auch der verbindliche Referenzrahmen der Schulgesetze der Länder. Es kommt nun darauf an, diese Werteprinzipien ernster zu nehmen, als es bislang durch unser Bildungssystem geschieht. Die jährlichen OECD-Berichte „education at a glance“ und die Pisa-Studien zeigen, dass unser Schulsystem gerade im Hinblick auf das zentrale Leitziel „Bildung für alle“ praktisch jedes der vier von Gruschka genannten Leitziele nicht richtig realisiert. Und natürlich muss berücksichtigt werden, dass der gesellschaftliche Kontext ebenfalls die Versprechungen der Moderne (Wohlstand, Gerechtigkeit, Gleichheit etc.) nicht so realisiert, wie es denkbar wäre. „Widerspruch“ ist also eine zentrale Kategorie für die Beschreibung der Situation der Schule und der Gesellschaft und Widerständigkeit daher eine wichtige individuelle Disposition, um mit dieser Situation umzugehen.

Doch es ist der Entfremdungs- und Unterdrückungscharakter der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht so total, wie einige Kritiker glauben. Es ist vielmehr so, dass kein noch so ausgefeiltes Unterdrückungssystem in der Geschichte Momente der Bildung vollständig hat verhindern können. Das gilt insbesondere für die Schule in einer demokratisch organisierten Gesellschaft: Unsere Schulen leisten vieles, und dies trotz Rahmenbedingungen, die besser sein müssten. Daher lohnt es sich in jedem Fall, gute Ansätze aufzugreifen, die die Kompetenz für eine souveräne Lebensgestaltung der Heranwachsenden stärken.

Literatur

- Abs, H.J./Stecher, L.: Bericht zum Programmmonitoring 2012/13 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Frankfurt/M. 2013
- Alkemeyer, Th. U. a. (Hg.): Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Münster 2013
- Alt, R.: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978
- Balet, L./Gerhard, E.: Die Verbürgerlichung der deutschen Kunst. Frankfurt/M. usw. 1979
- Baumann, Z.: Moderne und Ambivalenz. Frankfurt/M. 1995
- Baumann, Z.: Ansichten der Postmoderne. Hamburg 1995
- Baumann, Z.: Wir Lebenskünstler. Frankfurt/M. 2010
- Bernhard, A.: Der Bildungsprozess in einer Epoche der Ambivalenz. Frankfurt/M. usw. 1996

Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 2001

Bernhard, A.: Allgemeine Pädagogik. Hohengehren 2011

Bieri, P.: Das Handwerk der Freiheit. Frankfurt/M. 2003

Bieri, P.: Eine Art z leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. München 2013

Bieri, P.: Wie wollen wir leben? München 2014

Berg, Chr. u.a.(Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München 1987ff.

Boehme, G. Ethik im Kontext. Frankfurt/M. 1997

Bohlken, E./Thies, Chr. (Hg.): Handbuch Anthropologie. Stuttgart 2009

Bollenbeck, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik. München 2007

Bolz, N.: Blindflug mit dem Zuschauer. München 2005

Bourdieu, P.: Der kleine Unterschied. Frankfurt/M. 1987

Braun, T. u.a.(Hg.): Auf dem Weg zur Kulturschule. München 2010

Braun, T. u.a. (Hg.): Wege zur Kulturschule II. München 2012

Cassirer, E.: Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Berlin 1912

Daniel, C.: Theorien der Subjektivität. Frankfurt/M. 1981

De Haan, G. u.a.(Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim/Basel 2007

Eagleton, T.: Ästhetik. Stuttgart 1994

Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen 1998

Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2006

Fischer-Lichte, E.: Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen 1993

Frevort, U./Haupt, H.-G.(Hg.): Der Mensch des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M. usw. 1999

Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Wiesbaden 1998

Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen 2001

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2011

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012a

Fuchs, M.: Kultur und Subjekt. München 2012b

Fuchs, M.: Pädagogik und Moderne. München 2013

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014 (i.E.)

Gerhardt, V.: Selbstbestimmung. Das Prinzip Individualität. Stuttgart 1999

Hammann, W./Klein, J.: Das einfache Leben. Reinbek 1984

Hauser, A.: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München 1972

Hein, P.-U.: Die Brücke ins Geisterreich. Reinbek 1992

Holzcamp, K.: Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen. Forum Kritische Psychologie 32, 1993

Honneth, A. (Hg.): Pathologien des Sozialen. Frankfurt/M. 1995

Israel, J.: Der Begriff Entfremdung. Reinbek 1972

Jaeggi, R.: Entfremdung. Frankfurt/M. 2005

Jaeggi, R.: Kritik von Lebensformen. Frankfurt/M. 2014

Jehle, P.: Zivile Helden. Hamburg 2010

Kersting, W./Langbehn, C. (Hg.): Kritik der Lebenskunst. Frankfurt/M. 2007

König, H.: Zivilisation und Leidenschaften. Die Masse im bürgerlichen Zeitalter. Reinbek 1992

Kreuder, F. u.a. (Hg.): Theater und Subjektkonstitution. Münster 2012

Liebsch, B./Straub, J. (Hg.): Lebensformen im Widerstreit. Frankfurt/M. 2003

Lukacs, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Neuwied 1970

Menke, Chr.: Die Kraft der Kunst. Frankfurt/M. 2013

Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte. München 1990

Nolte, P.: Riskante Moderne. München 2007

Oelmüller, W.(Hg.): Kolloquium Kunst und Philosophie. München usw. 1981

Rank, O.: Kunst und Künstler. Giessen 2000 (1932)

Rebentisch, J.: Die Kunst der Freiheit. Frankfurt/M. 2012

Reckwitz, A.: Das hybride Subjekt. Weilerswist 2006

Schmidt, R.: Soziologie der Praktiken. Frankfurt/M. 2012

Sturma, D.: Philosophie der Person. Paderborn 1997

Taylor, Ch.: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M. 2009

Veith, H.: Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Frankfurt/M. 2001

Vernant, J.-P.: Der Mensch der griechischen Antike. Frankfurt/M. 1996

Wagner, P.: Soziologie der Moderne. Frankfurt/M. 1995

Wahl, Die Modernisierungsfalle. Frankfurt/M. 1989

Kreative Kompetenzen und ästhetisches Lernen

Vortrag bei dem Studientag „Kreative Kompetenzen“ am 15.10.2014 in der Erika-Mann-Grundschule in Berlin

1. Vorbemerkung

Jeder kennt die Geschichte vom Hasen und vom Igel. Beide gestalten ein Wettrennen, bei dem der Hase überzeugt ist, dass er den langsamen Igel ohne Probleme schlagen kann. Doch es kommt völlig anders: Jedes Mal, wenn der Hase am Ziel angekommen ist, wartet schon der Igel auf ihn.

So ähnlich ging es mir, als ich die Homepage der Erika-Mann-Grundschule angeschaut habe. So haben wir in den letzten Jahren nicht nur viele Kriterien entwickelt, die eine Kulturschule auszeichnen, sondern diese sogar in einem systematischen Qualitätstableau dargestellt. Bei der Durchsicht der Homepage der Schule fiel mir auf, dass es zu fast jedem unserer Qualitätskriterien einer Kulturschule entsprechende gut dokumentierte Aktivitäten dieser Schule gibt. So werden im Schulprogramm nicht nur wichtige Vordenker einer fortschrittlichen Pädagogik zitiert, sondern es gibt bereits seit 14 Jahren als durchgängiges Gestaltungsprinzip Theaterarbeit an der Schule, was jetzt durch Tanz und Aktivitäten im Bereich der baulichen Gestaltung von Schule erweitert wird. Die Schule ist dicht vernetzt in ihrem Sozialraum und vertritt das einsichtige Konzept, in einem problematischen Kontext als Leuchtturm fungieren zu wollen, wobei es vielfältige Kooperationen mit Kultureinrichtungen und mit Künstlerinnen und Künstlern gibt. Die Schule wird als Lebens-, Lern- und Beziehungsraum verstanden und hat für all diese Aktivitäten auch schon eine stattliche Anzahl von Preisen gewonnen. Insbesondere ist von Bedeutung, dass die Schule bereits zweimal den Besuch der Schulinspektion mit sehr gutem Erfolg überstanden hat.

Vor diesem Hintergrund wird es für einen Außenstehenden schwierig, weitere Entwicklungsimpulse zu geben. Ich greife daher willkürlich einzelne Punkte aus der Selbstdarstellung der Schule heraus, bei denen ich mir vorstellen kann, dass eine selbstreflexive Betrachtung sinnvoll ist (ohne dies als Kritik an der Arbeit der Schule verstehen zu wollen).

2. Zur Rolle des Ästhetischen in der Schule

Unter einer Kulturschule kann man kurz gefasst verstehen, dass das Prinzip des Ästhetischen in allen Qualitätsbereichen eine Rolle spielt. Wir haben dieses Konzept seinerzeit gerade nicht mit dem Anspruch entwickelt, etwas fundamental Neues in der pädagogischen Landschaft gefunden zu haben, konnten vielmehr bei vielen Aspekten auf

eine sehr lange Tradition und auf ein weit verbreitetes Alltagsverständnis zurückgreifen. Allerdings muss man in diesem Zusammenhang einige Paradoxien feststellen, über die man sich nur wundern kann.

Eine erste Paradoxie besteht darin, dass jeder Mensch, wirklich jeder einzelne Mensch sich als sinnliches Wesen versteht: Jeder von uns erlebt Hunger oder Durst, erlebt Schmerz, Liebe oder Hass, empfindet sich also als sinnliches Wesen. Das Überraschende in diesem Zusammenhang besteht darin, dass dieses Alltagswissen offensichtlich in den Wissenschaften, in der Philosophie und in der Politik oft nicht anerkannt wird. So wird im Schulprogramm zurecht Alexander Baumgarten genannt, der Mitte des 18. Jahrhunderts Ästhetik als philosophische Disziplin erfunden hat.

Jeder, der dies zum ersten Mal hört, wird sich darüber wundern, wieso es eine solche Disziplin erst so spät gegeben hat. Denn jeder weiß, dass das Nachdenken über das Schöne und über die Künste eine sehr alte Tradition hat. Zu erinnern ist etwa an die poetischen Schriften der griechischen und römischen Philosophen. Der Grund für die Bedeutung von Baumgarten besteht darin, dass es ihm zunächst gar nicht um die Künste oder das Schöne gegangen ist, sondern es ging ihm um die Rehabilitation der sinnlichen Seite des Menschen. Daher hat er auch als Bezeichnung dieser neuen Disziplin den Begriff der Ästhetik gewählt, weil er sich damit auf die griechische *aisthesis* beziehen konnte, was schlicht und einfach sinnliche Erkenntnis heißt. Es ging also zunächst einmal um eine Form des Erkennens, wobei die Betonung der Sinne in diesem Erkenntnisprozess eine Opposition gegen den damals auf dem Kontinent verbreiteten Rationalismus darstellte, der die Sinne nicht bloß ignorierte, sondern sie sogar unterdrücken wollte.

Eine Rehabilitation der Sinne war in diesem Zusammenhang geradezu ein revolutionärer Akt, und dies nicht bloß aus erkenntnistheoretischen und philosophischen Gründen, sondern dies wurde auch durch politische Entwicklungen überlagert. Denn die Sinne spielten im englischen Sensualismus (John Locke) eine große Rolle und England war zu dieser Zeit im Hinblick auf den Emanzipationskampf des Bürgertums das am weitesten fortgeschrittene Land. Sensualismus und bürgerliche Revolution gingen Hand in Hand, so dass die Initiative von Baumgarten eben nicht bloß eine innerphilosophische Revolution war, sondern durchaus auch politische Aspekte berührte.

Auch in der pädagogischen Tradition musste man die Sinnlichkeit als wichtiges Element von Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht erst neu erfinden: Spätestens mit dem Begründer einer wissenschaftlichen Schulpädagogik, nämlich mit Comenius, gibt es seit Mitte des 17. Jahrhunderts einen pädagogischen Ansatz, der ganz gezielt die sinnliche Seite des Menschen einbezog. Comenius kann geradezu als derjenige gelten, der einen systematischen Gebrauch von Medien unter dem Aspekt des pädagogischen Prinzips der Anschauung in das schulische Denken eingebracht hat.

In der Pädagogik und in der Psychologie weiß man eigentlich schon immer, wie eng die sinnliche Seite des Menschen mit der kognitiven Entwicklung zusammenhängt. Es ist nämlich kein Zufall, dass der kognitive Akt des Begreifens sich auf den Begriff des Greifens stützt. Dieser Zusammenhang wurde spätestens durch die beiden Lernpsychologin Jean Piaget im Westen und Lew Wygotski im Osten bereits vor Jahrzehnten systematisch ausgearbeitet. Man weiß daher: Auch komplexe geistige Strukturen haben ihre Basis in Handlungen, in Tätigkeiten, in Bewegungen des Körpers und des Leibes. Wir haben also definitiv kein Erkenntnisproblem, sondern lediglich ein Umsetzungsproblem.

Als die erste Pisa-Studie im Jahre 2001 erschienen ist, hat der damalige verantwortliche Leiter Jürgen Baumert (Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin) in der Einleitung von drei Modi der Weltbegegnung gesprochen, nämlich dem wissenschaftlich theoretischen (kognitiven) Zugang zur Welt, dem moralischen Zugang zur Welt und eben auch einem ästhetischen Zugang zur Welt. Allerdings hat er nach der Aufzählung dieser Möglichkeiten, die Welt zu erfassen, dies für die Schule sofort wieder eingeschränkt, indem er den *Primat des Kognitiven* für die Schule proklamiert hat. Und er führte weiter aus, dass auch dann, wenn Künste in der Schule stattfinden, diese nur in einer analytischen Perspektive eine Rolle spielen sollen.

Es ist deshalb von großer Bedeutung, dass sich auch die akademische Erziehungswissenschaft inzwischen aufgemacht hat, den Begriff des Lernens als „einheimischen Begriff“ (Herbart) zu erobern. Herbart sprach in seinem Versuch, aus der Kunstlehre der Pädagogik eine anerkannte Wissenschaft zu formen, davon, dass die neu entstehende Erziehungswissenschaft ebenso wie jede andere Wissenschaft bestimmte Begriffe und Konzepte benötigt, die nur ihr gehören. Vermutlich meint nun jeder, dass zu solchen einheimischen Begriffen der Pädagogik Erziehung, Bildung und sicherlich auch Lernen gehört. Wer allerdings in pädagogischen Handbüchern nachschaut, wird mit Verwunderung feststellen, dass der Lernbegriff fest in der Hand der Lernpsychologen ist. Daher ist die Überlegung interessant, was eine pädagogische Zugriffsweise auf den Lernbegriff bedeuten könnte. Wer sich einschlägige Publikationen anschaut, findet dann insofern eine Ausdifferenzierung, als dort von leiblichem Lernen, von mimetischem und performativem Lernen die Rede ist. Aus der Sicht der ästhetischen Bildung muss einen dies erfreuen, denn genau dies sind Lernformen, die diesem Feld stattfinden. Man kann daher sagen, dass endlich der lernende Mensch eben nicht bloß in seinen kognitiven Eigenschaften, sondern eben auch in seiner sinnlichen und emotionalen Dimension anerkannt wird.

Aus der Sicht einer einzelnen Schule kann man sich allerdings fragen, wieso das insbesondere dann eine Bedeutung haben soll, wenn man selbst schon seit Jahren das

Prinzip Ästhetik wie in der Erika-Mann-Grundschule praktiziert. Die Antwort auf diese Frage besteht darin, dass politisch das Ziel sein muss, nicht bloß einzelne Schulen, sondern möglichst viele der 36.000 Schulen in Deutschland davon zu überzeugen, dass Schule besser gelingt, wenn sie sich in dieser Weise als Kulturschule versteht. Damit dies aber geschehen kann, braucht man sehr viele Argumente, um sowohl die Politik als auch die Verwaltung zu überzeugen. Vor diesem Hintergrund ist eine solche Unterstützung aus dem akademischen Bereich der Erziehungswissenschaft von hohem Wert. Denn trotz der heutigen Konjunktur kultureller Bildung ist die Gefahr überhaupt noch nicht gebannt, dass in der praktischen Schulpolitik dann doch wieder ein sehr enges Verständnis vom lernenden Menschen vorgeschrieben wird.

3. Wohlfühlen und kreative Kompetenzen

Im Schulprogramm der Schule ist an mehreren Stellen davon die Rede, dass die Schule ein Ort ist, an dem sich Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer wohl fühlen sollen. Damit ist die Schule auch politisch auf der Höhe der Zeit, denn immerhin gab es in den vergangenen Jahren eine Enquete-Kommission Deutschen Bundestages, die sich mit dieser Frage befasst hat (freilich unter dem anscheinend modischeren Begriff des wellbeing). Wir haben in der Akademie Remscheid unsere Arbeitsgruppe, die sich mit Kulturschulen und kultureller Schulentwicklung befasst, daher provokativ auch KuSchEI genannt, weil wir gerade keinen Gegensatz sehen zwischen dem Anstreben guter Pisa-Ergebnisse und einer guten Schumatmosphäre. Einige Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpädagogik gehen sogar noch weiter sprechen davon, dass es notwendig ist, erneut das Thema Glück (und zwar nicht als singuläres Unterrichtsfach, sondern als übergreifendes Gestaltungsprinzip) im Schulkontext aufzugreifen.

Es gibt dabei viele gute Belege dafür, dass Wohlfühlen nicht nur kein Gegensatz dazu ist, gute Leistungen erzielen zu wollen, sondern geradezu eine Grundbedingung für gute Leistungen darstellt. Das gilt insbesondere für kognitiv anspruchsvolle Fächer wie etwa die Mathematik. Denn man weiß, dass das Gegenteil von Wohlfühlen, nämlich eine angstbesetzte Atmosphäre, geradezu zwangsläufig dazu führt, dass man keine Leistungen und schon gar keine kreativen Leistungen erbringen kann.

Auch im Hinblick auf das neue Leitprinzip der Entwicklung kreativer Kompetenzen, das sich die Schule vorgenommen hat, spielt daher das Wohlfühlen eine ganz entscheidende Rolle. Denn Kreativität oder das Praktizieren von Fantasie ist nur dann möglich, wenn man angstfrei und entspannt seine Gedanken tanzen lassen kann. Wohlfühlen im Sinne einer Angstfreiheit ist daher eine essentielle Grundvoraussetzung dafür, dass die Entwicklung

kreativer Kompetenzen überhaupt gelingen kann. Denn – um einen schönen Filmtitel zu zitieren – „Angst essen Seele auf“ (R. W. Fassbinder).

In einer solchen Atmosphäre lassen sich dann auch wichtige kulturpädagogische Prinzipien, die zunächst im außerschulischen Bereich entwickelt worden sind, auch in der Schule anwenden, etwa Fehlerfreundlichkeit, das Prinzip der Anerkennung, das Prinzip der Stärkenorientierung. Dabei geht es nicht darum, Leistung vermeiden zu wollen. Man kann geradezu das Gegenteil behaupten: Gerade im Interesse einer guten Leistung ist es notwendig, eine entsprechende Atmosphäre in der Schule herzustellen.

Es ist zudem daran zu erinnern, dass trotz der oft vorfindlichen negativen Haltung gegenüber dem Leistungsbegriff dieser ursprünglich ein emanzipatorisches Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft war, weil nämlich nunmehr durch individuelle Leistung bestimmte Positionen verteilt werden sollten und nicht mehr durch Geburt.

Eine ästhetische Praxis ist in vielfacher Hinsicht geeignet, eine entsprechende Atmosphäre herstellen zu helfen. Viele kennen das auch aus ihrer privaten Praxis, wenn sie etwa durch Yogaübungen sich selbst in die Lage versetzen, das Gehirn von Zwängen des Alltags zu befreien und für neue Aufgaben zu öffnen. Das Ganze mündet daher aus meiner Sicht in die Formulierung der *These, dass eine Kulturschule wesentlich auch darin besteht, eine angstfreie Atmosphäre als Teil einer entsprechenden Schulkultur zu gestalten.*

4. Ambivalenzen des Kreativitätsbegriffs

Ich habe in den obigen Ausführungen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit den Begriff der Kreativität verwendet. In diesem Abschnitt will ich diesen Begriff ein wenig problematisieren, obwohl dies vielleicht Verwunderung auslöst, denn immerhin heißt das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Ich verrate sicherlich kein Geheimnis, dass wir seinerzeit bei der konzeptionellen Vorarbeit für die Stiftung Mercator weder den Agentenbegriff noch den Begriff der Kreativität in dieser Form verwendet haben. Es gibt allerdings gute Gründe für die später getroffene Begriffsverwendung.

Ein Ursprung liegt sicherlich darin, dass unser englischer Partner Creative Partnerships, der damals einige Jahre Vorsprung in der Entwicklung von Kulturschulen hatte (freilich ohne diesen Begriff zu verwenden), den Kreativitätsbegriff geradezu in den Mittelpunkt seiner Aktivitäten gestellt hat. Dies geschah auf der Basis einer Studie eines der renommiertesten Erziehungswissenschaftlern in diesem Feld, nämlich Ken Robinson, der im Auftrag der Regierung von Tony Blair die Denkschrift „All our Futures“ erstellt hat, in der er eine sehr enge Verbindung zwischen einer auf Kreativität angelegten Bildungspolitik und der Entwicklungsnotwendigkeit der Gesellschaft hergestellt hat. Die englische Wirtschaft stand nämlich vor dem ähnlichen Problem wie Nordrhein-Westfalen in früheren Jahren, nämlich

aus einer altmodischen Industriegesellschaft, die sich auf Bergbau und Stahlproduktion konzentriert hat, eine moderne Dienstleistungsgesellschaft zu entwickeln. Ein wichtiger Bereich dieser angestrebten modernen Dienstleistungsgesellschaft waren die so genannten creative industries, und hierfür sollte die Schule ihren Beitrag leisten.

In einer deutschen kulturellen Perspektive kann man mit einer solchen Vorgehensweise durchaus Probleme haben. Denn es gehört zu unserer Tradition, dass es gerade im Bereich des Neuhumanismus (Humboldt) eine wichtige Auseinandersetzung darüber gab, an welchem Bildungsziel sich die Pädagogik orientieren sollte: Ist es der Wirtschaftsbürger, der Bourgeois, ist es der politische Bürger, der citoyen, oder ist es die allgemeine Menschlichkeit, die man anstrebt. Die neuhumanistische Pädagogik hat sich dabei mindestens genauso stark wie die sich etablierenden Künste von einer Funktionalisierung für die Gesellschaft und die Wirtschaft abgesetzt.

Es gehört zudem zu der Geschichte des Kreativitätsbegriffs dazu, dass er gerade bei seinen psychologischen Begründern (Guilford) in einem sehr engen Zusammenhang mit dem kalten Krieg stand.

Auch heute ist eine der verbreiteten Assoziationen mit dem Kreativitätsbegriff weniger die christliche creatio ex nihilo, sondern eher das Rollenbild eines creative directors einer Werbeagentur.

Die Befürchtung ist daher nicht von der Hand zu weisen, dass es bei der deutschsprachigen Verwendung des Kreativitätsbegriffs zu einer entsprechenden Engführung kommt und man eine soziale oder politische Kreativität – etwa im Hinblick auf das altherwürdige Ziel der Emanzipation – erst gar nicht mehr in den Blick nimmt.

Daher bin ich auch über die Formulierung im Schulprogramm gestolpert, wo von der „Akzeptanz unseres Gesellschaftssystem“ als gemeinsamem Erziehungsziel von Eltern und Schule die Rede ist. Sofern sich diese Akzeptanz auf die Menschenrechte, auf das Grundgesetz und unsere Rechtsordnung bezieht, ist selbstverständlich dieses Bildungsziel zu bejahen. Betrachtet man allerdings die reale Situation in unserer Gesellschaft, also insbesondere die großen Probleme, die wir mit der Teilhabe an Kultur, an Bildung und am Wohlstand haben, so fällt das Urteil anders aus: Inzwischen ist Armut auch im reichen Land Deutschland ein großes Problem, inzwischen hat Pisa gezeigt, dass wir erhebliche Probleme bei der Umsetzung des Slogans „Bildung für alle“ (Comenius) haben, und insbesondere wissen wir, dass auch die Teilhabe an der öffentlich geförderten Kultur im einstelligen Prozentbereich liegt.

Soziale Kreativität müsste daher bedeuten, auch Alternativen zu dieser durchaus beklagenswerten Realität zumindest denken zu dürfen. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die gelegentlich von unserer Kanzlerin proklamierte „Alternativlosigkeit“ bestimmter politischer Entscheidungen zu Recht den Titel „Unwort des Jahres“ bekommen

hat, denn die Proklamation einer Alternativlosigkeit bedeutet letztlich das Aussprechen eines Denkverbotes und wäre das Gegenteil dessen, was unter einem Bildungsziel Kreativität verstanden werden sollte.

In diesem Zusammenhang will ich auf ein weiteres Problem hinweisen, das in Theorie und Praxis aus meiner Sicht noch nicht hinreichend geklärt ist. Denn wer sich die Bildungsziele im Bereich der kulturellen Bildungsarbeit anschaut und wie sie sich auch im Schulprogramm finden (Eigenverantwortlichkeit, Selbststeuerung, Flexibilität etc.), kann feststellen, dass es hierbei eine große Übereinstimmung mit den geforderten Kompetenzen einer neoliberalen Wirtschaftsordnung (employability) gibt. Von daher habe ich die provokative Frage gestellt, ob die aktuelle Kulturpädagogik das Ziel hat, zur Formung des neoliberalen Subjekts beitragen zu wollen. Es ist leicht einsehbar, dass dieses Bildungsziel kaum Einklang zu bringen ist mit Konzepten der Emanzipation oder der Mündigkeit.

Kreativität und Frustrationstoleranz

Friedrich Dürrenmatt sprach einmal davon, dass der Handelnde immer Unrecht habe. Eine solche Aussage kann durchaus Verwunderung auslösen. Allerdings hat sie ihre Berechtigung, denn jeder Handelnde hat immer mehrere Handlungsmöglichkeiten, unter denen er dann eine Auswahl treffen muss. Geht man davon aus, dass es für die meisten dieser Handlungsmöglichkeiten gute Gründe gibt, so bedeutet die Auswahl einer einzigen Handlungsmöglichkeit nicht nur die Ablehnung der restlichen Handlungsperspektiven, sondern zugleich die Negation der Gründe, die zu den anderen Handlungsmöglichkeiten geführt haben. Dies bedeutet aber auch zugleich, dass bei der Wahlentscheidung für eine bestimmte Handlungsmöglichkeit alle diejenigen frustriert werden, die Alternativen vorgeschlagen haben. So sehr man also Kreativität gerade in sozialen Prozessen loben kann, weil damit ein Universum unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten eröffnet wird, so muss man im Gegenzug auch berücksichtigen, dass unter den Beteiligten ein großes Maß an Frustrationstoleranz vorherrscht, weil die Wahrscheinlichkeit, dass der eigene Vorschlag abgelehnt wird, in jedem Fall sehr viel größer als die Möglichkeit ist, dass er angenommen wird. *Kreativität als Bildungsziel muss also einhergehen mit dem Bildungsziel der Entwicklung von Frustrationstoleranz.*

5. Ein Lob dem Konflikt

Bei der Erläuterung dieses Punktes kann ich unmittelbar an die Überlegungen zur Frustrationstoleranz anschließen. Denn auch bei der Entscheidung der Schulkonferenz zu Gunsten eines kulturellen Schulprofils wird man immer auch eine Minderheit bei Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern haben, die skeptisch sind und bleiben. Demokratie bedeutet zwar, dass Mehrheiten entscheiden, es gehört aber auch zur Qualität der Demokratie ein fairer Umgang mit Minderheiten. Insbesondere werden Minderheiten, die die Kulturschulidee nicht mittragen, kaum ihre Meinung ändern, wenn ein entsprechender Beschluss gefasst worden ist. Dies bedeutet aber, dass im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses immer auch mit einem bleibenden Widerstand zu rechnen ist. Wichtig ist nur der Hinweis darauf, dass ein solcher Widerstand möglicherweise lästig, in jedem Fall aber legitim ist. Dies bedeutet, wie in jedem anderen sozialen Kontext sind auch in der Schule Konflikte vorprogrammiert.

Wichtig scheint in diesem Zusammenhang der Hinweis darauf zu sein, dass Konflikte zum Alltag gehören. Der Soziologe Ralf Dahrendorf hat seinerzeit sogar ein wichtiges Buch darüber geschrieben, dass der Konflikt das Grundelement einer demokratischen Gesellschaft ist. Eine Kulturschule bedeutet daher nicht, eine Atmosphäre völliger Konfliktfreiheit entwickeln zu wollen (was ohnehin illusorisch wäre), sondern Formen einer kultivierten Konfliktregulierung zu entwickeln.

Allerdings steht uns hierbei gelegentlich unser Menschenbild im Wege, das wir uns oft zu harmonieorientiert vorstellen. Offenbar sind wir hier auch national geprägt, denn es gibt internationale Vergleichsstudien, in denen gezeigt wird, dass insbesondere wir Deutschen in besonderer Weise harmonieorientiert sind. Von daher sehe ich es als eine wichtige Aufgabe an, nicht bloß Konflikte als genuine Bestandteile einer jeglichen Organisation zu akzeptieren, sondern gegenteilige Meinungen auch entsprechend der oben vorgetragenen Überlegungen insofern ernst zu nehmen, als möglicherweise gute Gründe für diese Positionen existieren können.

Dieser Gedanke, dass der Konflikt genuiner Bestandteil einer jeglichen Organisation ist, führt zu einer weiteren Überlegung, nämlich daran zu erinnern, dass *die Schule ein Raum einer öffentlichen Erziehung ist*. Eine Motivation, diese Überlegung hier aufzugreifen, besteht darin, dass im Schulprogramm von einer „Schulfamilie“ die Rede ist. Die Grundgedanken, die mit einem solchen Begriff verbunden sind, sind natürlich wichtig und legitim, dass die Schule nämlich eine Gemeinschaft besonderer Art ist, an der nicht bloß die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, sondern neben den Lehrerinnen und Lehrern eben auch die Eltern, wobei gemeinsame Ziele verfolgt werden. Die Frage ist jedoch, ob der Begriff der Familie, bei der das Bindemittel „Liebe“ ist, das richtige Handlungsmodell zur Beschreibung von Schule ist. Die Schule ist üblicherweise der zweite Ort einer öffentlichen Erziehung, sofern Kinder den öffentlich getragenen Erziehungsort Kita besucht haben. Dies bedeutet,

dass professionelle Pädagoginnen und Pädagogen, die für ihre Berufstätigkeit bezahlt werden, sich um die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen kümmern. Dies macht durchaus einen Unterschied zu der Situation in der Familie.

Dass Kinder und Jugendliche Erziehungsorte außerhalb der Familie kennen lernen, ist dabei notwendig für die Ontogenese und eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Aufwachsen. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet das, dass natürlich eine große Aufgeschlossenheit gegenüber der Individualität der betroffenen Heranwachsenden vorhanden sein muss, dass man diesen also mit Zuwendung und Wertschätzung begegnet, was allerdings eine andere Form von Beziehungsqualität ausmacht, als sie in einer Familie vorherrschen sollte. Ein Aspekt besteht darin, dass Heranwachsende in der Schule auch mit Leistungserwartungen konfrontiert werden (müssen), was in der Familie in dieser Form nicht existiert. Auch dies führt dazu, dass Pädagoginnen und Pädagogen (wie übrigens alle Berufe, die es mit dem Menschen zu tun haben wie Mediziner, Therapeuten, Seelsorger etc.) bei aller menschlichen Verbundenheit auch eine professionelle Distanz zu den Heranwachsenden haben müssen.

Die Schule ist ein öffentlicher Raum, was auch in einer wichtigen Idee von Schule zum Ausdruck kommt, die der amerikanische Philosoph und Erziehungswissenschaftler John Dewey formuliert hat (auf den sich das Schulprogramm zu Recht auch an einigen Stellen bezieht): Er spricht davon, dass die Schule eine embryonic society sei. Sie ist also eine Gesellschaft in Keimform, in der wesentlich die Regeln eines öffentlichen Zusammenlebens gelernt werden.

Ich kann an dieser Stelle an eine wichtige Aussage des früheren Bundespräsidenten Gustav Heinemann erinnern, der – als er gefragt wurde, ob er den Staat liebe – zu Recht sagte: nein, das tue er nicht, er liebe seine Frau.

Im Hinblick auf die pädagogischen Profis ist dieser Gedanke insofern wichtig, als er auch einen Schutz vor emotionaler Überforderung für beide Seiten darstellen kann: Pädagoginnen und Pädagogen werden nicht dafür bezahlt, dass die ihnen anvertrauten Heranwachsenden von ihnen geliebt werden.

Die Frage besteht nun darin, was dies mit dem Prinzip Ästhetik in der Schule zu tun hat. Wer die öffentlichen Debatten gerade heute über kulturelle Bildung verfolgt, begegnet oft dem Gedanken, dass kulturelle Bildung zur Integration beitrüge, dass Kunst und Kultur also Medien zur Herstellung einer gewissen gesellschaftlichen Harmonie sei.

Eine solche These ist sowohl systematisch als auch historisch falsch. Gerade die Künste sind keine Felder der Harmonie, sondern sie sind geradezu Kampffelder, bei denen es um einen Streit um das Deutungsrecht, um Existenzgrundlagen, um Anerkennung geht. Man muss sich deutlich machen, dass jedes Kunstwerk nicht bloß ein Beispiel für kreative

Gestaltungskompetenz ist, sondern zugleich eine Positionierung im Hinblick darauf bedeutet, was generell unter Kunst verstanden werden sollen. Die Entwicklung der Künste spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts kann verstanden werden als Kampf um jeweils aktuelle Definitionen von Kunst. So ist auch der Alltagsspruch – ich glaube, er geht auf D. Hume zurück –, dass man über Geschmack nicht streiten könne, völlig falsch. Es ist vielmehr so, dass vermutlich der meiste Streit im Alltag sich gerade an Geschmacksfragen entzündet. Wie bedeutsam solche ästhetischen Geschmacksfragen politisch sind, lässt sich mit dem umfangreichen Werk des französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu belegen. Dieser hat in theoretischen und empirischen Studien über Jahrzehnte immer wieder gezeigt, wie eng ästhetische Dispositionen mit der Position des Einzelnen im sozialen Raum verbunden sind: Über Geschmack werden Fragen der politischen und sozialen Teilhabe verhandelt. *Kunst ist also alles andere als harmlos!*

Was bedeutet dies für die ästhetische Praxis? Ästhetische Praxis ist insbesondere eine Situation ständiger ästhetischer Werturteile. Eine pädagogisch gestaltete ästhetische Praxis kann daher dazu genutzt werden, dass nicht bloß ästhetische Werturteile gefällt werden, sondern dass man darauf besteht, dass diese Werturteile auch begründet werden: Man kann in der ästhetischen Praxis argumentieren lernen. Zudem muss man sich damit auseinandersetzen, dass es eine Pluralität unterschiedlicher Werturteile gibt, so dass man lernen kann, diese Andersartigkeit von Geschmacksurteilen zu akzeptieren, ohne sie für sich übernehmen zu müssen. Man lernt also eine gewisse Offenheit für andere Positionen, man lernt die Möglichkeit, unterschiedliche Lösungswege für bestimmte Probleme ausprobieren zu können, man lernt auch, dass man Entscheidungen unter dem Aspekt der Unsicherheit treffen muss. *Das Ästhetische ist so gesehen also nicht ein Feld der Harmonisierung, sondern es kann vielmehr als Feld einer kreativen Austragung von Konflikten und Widersprüchen verstanden werden.*

Literatur

Das Glück in der Schule wird thematisiert von

Burow, H.-O.: Positive Pädagogik. Weinheim/Basel 2011

Zur Entwicklung der Künste und ihrer Theorie

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012

Zur Kulturschule und zur kulturellen Schulentwicklung

Braun, T. u.a. (Hg.): Auf dem Weg zur Kulturschule. München 2010

Braun, T. u. a. (Hg.): Wege zur Kulturschule 2. München 2012

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2013

Zum pädagogischen Begriff des Lernens

Göhlich, M./Zirfas, J.: Lernen. Stuttgart 2007

Zur politischen Einordnung von Subjektformen

Fuchs, M.: Kultur und Subjekt. München 2013

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014

Zu Bourdieu

Bourdieu, P.: Der kleine Unterschied. Frankfurt/M. 1987

Zur Kategorie der Öffentlichkeit

Sennett, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Frankfurt/M. 1983

Weitere Texte (als Gratis-Download) findet man auf meiner Homepage www.maxfuchs.eu
sowie in der online-Version des Handbuches zur Kulturellen Bildung www.kubi-online.de

Was ist kulturelle Schulentwicklung?

Schulen verändern sich ständig! Diese einfache Feststellung mag Verwunderung auslösen, denn oft genug ist bei Gesprächen über Schule die Klage zu, wie veränderungsresistent Schulen seien. Dabei zeigt auch ein vorläufiger Blick auf Schule, dass sie gar nicht unveränderlich sein kann: Jedes Jahr kommen neue Schülergenerationen an die Schule, die bereits bestimmte Vorerfahrungen gemacht haben, die anders sind als die ihrer Vorgänger. Verlassen Lehrer/innen die Schule aus Altersgründen, weil sie sich versetzen lassen oder aus vielen anderen Gründen, dann rücken andere Lehrer/innen nach, die ebenfalls ihre eigenen Lebens-, Studier- und Berufserfahrungen gemacht haben. Es verändert sich zudem die Elternpopulation. Es werden zudem immer wieder neue gesellschaftliche Anforderungen an die Schule gestellt, die zum Teil in Form verbindlicher Erlasse von den jeweiligen Schulministerien ins Haus kommen. Dazu kommen gravierende schulpolitische Veränderungen wie etwa G8, der Ganzttag oder die Einführung völlig neuer Schulformen. Es ist deshalb keine Einrichtung vorstellbar, die sich bei solch gravierenden Veränderungen in der Binnenstruktur, im Personal, im Klientel und in den von außen herangetragenen Handlungsaufforderungen nicht verändern würde.

Veränderung von Schule findet also ständig statt. Doch woran liegt es, dass sie bei der Schule so selten festgestellt oder wahrgenommen wird? Zum einen liegt es daran, dass auch eine veränderte Schule eine Schule bleibt: Es gibt stabile Prinzipien, die das Schulleben steuern und die aus einer beliebigen Bildungseinrichtung in eine „Schule“ machen. Einige derartige Kataloge habe ich in Fuchs 2012 (zum Beispiel Seite 83 folgende) zusammengestellt. Relevant sind zudem nach wie vor die gesellschaftlichen Funktionen, so wie sie Fend (2006) formuliert: Legitimations-, Qualifikations-, Enkulturations- und Allokations-/Selektionsfunktion.

Ein weiterer Grund für die – meines Erachtens falsche – Sicht auf Schule, die ihr Veränderungsresistenz unterstellt, ist möglicherweise die Erwartung, dass sich Schule schneller verändern soll, als sie es tun kann. Auch hinter dieser Erwartung steckt eine falsche Vorstellung. Die Schule ist eine „Institution“. Dieser Begriff, der oft genug im Alltag verwendet wird, hat eine präzise wissenschaftliche Bedeutung: In Institutionen werden bestimmte Handlungen und Verhaltenserwartungen auf Dauer gestellt. Dahinter steckt die anthropologische Erkenntnis, dass der Mensch über eine Fülle von habitualisierten Handlungsstrategien verfügen muss, um seinen Alltag zu bewältigen: Wenn er bei jeder zu treffenden Entscheidungen erst Grundsatzreflexionen anstellen müsste, wäre er völlig handlungsunfähig. Eine Institution ist daher eine solche Einrichtung, in der für einen bestimmten Aufgabenbereich Verhaltensstrategien stabil gemacht werden, was

insbesondere heißt, dass sie nicht ständig verändert werden können. Eine Schule als Institution muss also geradezu eine gewisse Stabilität (wenn man will: eine gewisse Resistenz gegenüber Veränderungswünschen) haben, so dass alle Akteure eine Verhaltenssicherheit darüber haben, was in der Schule geschieht und was man von ihnen erwartet.

Stimmt man den bisherigen Überlegungen zu, dass sich zum einen sich Schulen zwar ständig ändern, dies aber vielleicht nicht immer in der gewünschten Weise und Geschwindigkeit tun, wie es die Fülle von kritischen Schulbeobachtern (zu denen wir alle gehören) erwarten, dann kann man weiter fragen: Wie lässt sich dieser Veränderungsprozess steuern? Bei dieser Frage, nämlich der Frage nach der Steuerung und Steuerbarkeit von Schule, hat es in den letzten Jahren erhebliche Veränderungen gegeben. Ein sich durchsetzendes Prinzip besteht etwa darin, die Einzelschule als Akteur – auch: als Akteur eigener Veränderungsprozesse – zu sehen. Dahinter steckt die Erkenntnis, dass die lange praktizierte Form einer top-down-Steuerung durch das Kultusministerium nicht funktioniert. Eine weitere Einsicht besteht darin, dass die Einzelschule ihren Veränderungsprozess selbst bewusst steuern kann. Dieses Vorgehen hat verschiedene Elemente: Ein Element ist die Formulierung einer Schulvision, so wie sie in schulspezifischen „Leitbildern“ zu finden ist: Es hat sich als nützlich erwiesen, dass sich Schulen für ein bestimmtes Profil entscheiden, das – als inhaltlicher Schwerpunkt – die Aktivitäten innerhalb der Schule orientiert (vergleiche zu alledem Buchen/Rolff 2009 oder Helsper/Böhme 2004).

Da Papier geduldig ist – auch das Papier, auf dem das Leitbild formuliert wird – soll ein Schulprogramm die oft etwas luftigen Formulierungen des Leitbildes präzisieren: Wie kann durch welche Maßnahmen von wem bis wann dieses oder jenes Ziel überprüfbar umgesetzt werden? Zur Binnensteuerung dieses Prozesses sind dabei die vom jeweiligen Schulgesetz vorgesehenen Organe (Schulkonferenz, Leitung, Lehrerrat, Schüler- und Elternvertretung etc.), aber auch eine eigens eingerichtete Steuerungsgruppen mit eventuellen externen Beratern und Experten einzubinden. Zu all diesen Fragen gibt es inzwischen hinreichend Erfahrungen, Expertenwissen, Qualifizierungsmaßnahmen und Fachliteratur.

Vor diesem Hintergrund fällt es nun leicht, die in der Überschrift gestellte Frage zu beantworten: Es geht um Schulen mit einem kulturellen Profil. Das bedeutet, dass alle Qualitätsbereiche (Lernkultur, Schulkultur, Organisationsprinzipien, Schulleben, Kooperationsformen mit außerschulischen Personen und Einrichtungen etc.) nach dem „Prinzip Ästhetik“ gestaltet werden sollen. Dies bedeutet, vielfältige Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung in der Schule anzubieten und die Künste zu einer Alltagserfahrung werden zu lassen. Wir haben für diese Schulvision den Begriff der „Kulturschule“ vorgeschlagen (Fuchs 2012; Braun und andere 2010; Braun und andere 2012). Solche“

Kulturschulen“ gibt es inzwischen in wachsender Zahl in Deutschland, in einigen Bundesländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg etc.) gibt es sogar veritable Landesprogramme, die diese Entwicklung unterstützen.

Den Weg hin zu einer Kulturschule nennen wir „kulturelle Schulentwicklung“. Diese ist also die spezifische Form von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung von Schule, die – schrittweise und in einem mehrjährigen Prozess – das Konzept einer Kulturschule realisieren will. Zurzeit arbeiten viele Menschen (in Remscheid, Stuttgart, Hamburg, Berlin usw.) daran, die Erfahrungen mit einem solchen Entwicklungsprozess zu sammeln und so zu systematisieren, das neue beginnende Schulen auf ein erprobtes Werkzeug zurückgreifen können.

Warum sollte sich aber eine Schule entscheiden, diesen Weg zu gehen? Dafür gibt es eine Reihe von Gründen. Lerntheoretisch kann man als gesichert ansehen, dass ein Lernen mit allen Sinnen besser funktioniert als ein Lernen, das die sinnliche Dimension des Menschen vernachlässigt. Lernen mit allen Sinnen heißt auch: handlungsorientiert vorzugehen. Dabei bringt eine sinnliche Praxis, so wie sie in künstlerisch-ästhetischen Kontexten geschieht, einen Mehrwert, der inzwischen ebenfalls als gesichert gesehen werden kann (Fuchs 2011).

Man hat zudem empirische Belege, dass eine solche Kulturschule für alle Beteiligten von Nutzen ist. So gibt es eine ähnliche Initiative in England („creative partnerships“), die inzwischen einige tausend Schulen erfasst. Diese werden zudem von der englischen nationalen Evaluationsagentur OFSTED regelmäßig evaluiert, so dass es belastbare Ergebnisse über Auswirkungen eines solchen Schulmodells gibt. Das Ergebnis: bessere Pisa Leistungen, bessere Elternarbeit, zufriedenerere Lehrer und Lehrerinnen, interessiertere Schülerinnen und Schüler. Es lohnt sich also, die Vision Kulturschule im Hinblick darauf zu überprüfen, ob sie für die eigene Schule geeignet ist.

Literatur

Braun, T. u.a. (Hg.): Wege zur Kulturschule II. München: Kopaed 2012

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed 2011

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München: Kopaed 2012

Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan

Teil 1: Allgemeine Aspekte von Kooperation

Zu jeder Zeit gibt es bestimmte Begriffe, die sich zunächst auf einen Sachverhalt beziehen, den man für so bedeutsam hält, dass plötzlich alle diese Begriffe verwenden. Es kommt zu einer inflationären Nutzung eines Begriffes, die dazu führt, dass die ursprüngliche Bedeutung allmählich verschwindet und – im schlechtesten Fall – zu einer völligen Sinnentleerung führt. Ein Beispiel aus früheren Zeiten ist der Begriff der Emanzipation, der in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren deutlich darauf hinwies, dass wir in unserer deutschen Gesellschaft ein Demokratiedefizit hatten. Der Begriff wurde dann aber offenbar so spannend für viele, dass er später für alles und nichts verwendet worden ist. Damit verschwand aber auch nach und nach sein ursprüngliches Anliegen und sein gesellschaftspolitisches Potenzial. Es könnte sein, dass es mit dem Begriff der Teilhabe genauso gehen wird. Im Moment besteht die Gefahr, dass die inflationäre Nutzung des Begriffs der kulturellen Bildung dazu führt, dass irgendwann kein Mensch mehr weiß, was mit dem Begriff ursprünglich gemeint war. Deswegen ist es wichtig, bei bestimmten Begriffen an ihre ursprüngliche Relevanz zu erinnern.

Dies gilt auch für den Begriff der Kooperation, der inzwischen fast zu einem Modebegriff geworden ist. Ich will mich daher in einigen Schritten dem ursprünglichen Gehalt dieses Begriffes annähern, wobei es durchaus sinnvoll ist, den Aspekt der Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen quasi im Hintergrund mitlaufen zu lassen und zu überprüfen, inwieweit die einzelnen Bestimmungsmomente, die ich schrittweise entwickeln werde, eine Relevanz für diese spezifische Form von Kooperation haben.

Erster Schritt: Zur anthropologischen Bedeutung von Kooperation

In der Anthropologie geht man davon aus, dass ein Sachverhalt umso wichtiger ist, je früher er in der Menschheitsgeschichte auftaucht. Wie kann man dies bei dem Begriff der Kooperation zeigen? Ich gebe hier lediglich einige Hinweise.

Ich habe einige Jahre in Mettmann gewohnt, eine Stadt im Speckgürtel von Düsseldorf, die man nicht unbedingt kennen muss. Wenn ich allerdings erwähne, dass in dem Stadtgebiet von Mettmann das Neandertal liegt, dann wird Ihnen das sicherlich bekannt vorkommen. In der Tat steht heute dort, wo damals ein Wuppertaler Forscher zum ersten Mal Artefakte gefunden hat, die auf eine menschliche Lebensform hinwiesen, ein hochinteressantes Museum, indem man versucht, die ursprüngliche Lebensform der Neandertaler zu rekonstruieren. Wenn man sich dies anschaut, so wird man aus dem Staunen kaum herauskommen, denn man entdeckt eine hoch entwickelte Kultur. Man entdeckt elaborierte

Werkzeuge und Waffen, man entdeckt eine künstlerische Praxis, man entdeckt Höhlenmalereien, oft in Verbindung mit kultischen Ereignissen. Es ist inzwischen gelungen, zu rekonstruieren, wie dieser Neandertaler ausstarb. Wenn man ihn in einen Anzug steckt – das hat man in diesem Museum getan –, so erscheint er zwar durchaus kräftig, er würde aber im Straßenbild einer Stadt kaum auffallen. Wenn man all dies berücksichtigt, so muss man sich verwundert fragen, warum dieser hoch entwickelte Neandertaler als eine Form des Menschseins ausgestorben ist. Denn dies ist in der Tat passiert. Viele werden sich noch an das schöne Schaubild aus dem Biologie-Unterricht erinnern, das die Genese des heutigen Menschen darstellt. Dort findet man auch den Neandertaler, aber man findet ihn auf einem Ast, der aufhört. Die plausibelste und verbreitetste Theorie über das Aussterben des Neandertalers besagt, dass zu einer bestimmten Zeit eine neue menschliche Art aus Afrika nach Europa gekommen ist, der Homo Sapiens, der – wie man heute weiß – sehr viel schwächer war als der Neandertaler. Dieser Homo Sapiens hat den Neandertaler vertrieben, was einen verwundert, wenn man die beiden nebeneinander stellt. Wie konnte es einem solch schwächlichen Wesen gelingen, diesen kräftigen und gut entwickelten Menschentyp zu vertreiben? Ein Grund war, dass diese neue menschliche Art in einer Gruppe agierte, die koordiniert jagte oder Krieg führte. Koordiniertes Sozialverhalten war aber ein Spezifikum, das der Neandertaler, der eher ein Eigenbrötler gewesen sein muss, nicht hatte. Koordiniertes Sozialverhalten, also Kooperation, war ein Vorteil in der Evolution: Kooperation, so kann man feststellen, hat Überlebensrelevanz, gehört also zur Basis des heutigen Menschseins dazu und somit zum Kernbereich anthropologischer Wesensbestimmungen des Menschen.

Ein zweiter Hinweis: Wie erwähnt ist diese These von der Überlegenheit des Homo Sapiens durch sein Sozialverhalten eine Hypothese. Es stellt sich daher die Frage, ob sich diese Theorie auch empirisch nachweisen lässt. In der Tat gibt es vielfältige Versuche, auf seriöse naturwissenschaftliche Weise diese anthropologische These zu erhärten. Hier spielt insbesondere das Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig eine wichtige Rolle. Einer der Direktoren ist der Amerikaner Michael Tomasello, der seit vielen Jahren in Deutschland forscht. Er ist für seine kreativen Versuchsanordnungen mit Kleinkindern und Primaten mit vielen Preisen ausgezeichnet worden, etwa mit dem eigentlich nur Philosophen vorbehaltenen Hegelpreis der Stadt Stuttgart. Die Bedeutung von Tomasello kann man etwa daran erkennen, dass Jürgen Habermas die Laudatio gehalten hat. Sein letztes kleines Büchlein hat den für uns interessanten Titel „Warum wir kooperieren“. Ich will nicht weiter beschreiben, in welcher Weise es Tomasello gelingt, die oben aufgestellte These von der anthropologischen Bedeutung eines kooperativen Sozialverhaltens aufzuzeigen. Interessant ist, dass durch diese Studien spekulative philosophische Theorien nicht nur in der Anthropologie, sondern auch in der politischen Philosophie belegt werden können. So sprach

schon Aristoteles von dem Menschen als von einem zoon politikon, wobei er mit politikon nicht eine Parteizugehörigkeit meinte, sondern ein geordnetes Leben in der Stadt, nämlich in der griechischen Polis.

Sie wissen, dass es später ganz andere Theorien über das Wesen des Menschen gegeben hat. Mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft sprach man etwa davon, dass der Mensch dem Menschen ein Wolf ist (Thomas Hobbes), so dass man sich raffinierte Konstruktionen ausdenken musste, wie diese Egoisten überhaupt zu einem Sozialverhalten und einem geordneten Staat kommen können.

Wir halten fest in unserem Zusammenhang: Menschsein bedeutet kooperationsfähig zu sein, bedeutet allerdings auch kooperationsbedürftig zu sein, da der Mensch als Einzelgänger nicht überleben kann. Allerdings hat der Mensch – so die Forschungen aus Leipzig – nicht nur die Fähigkeit, Kooperationsfähigkeit zu lernen, er tut es außerdem auch ständig. Kooperation, so ein Fazit aus diesen Überlegungen, ist also mitnichten ein Modebegriff, sondern er formuliert einen Tatbestand, der wesentlich zur Bestimmung des Menschseins gehört.

Zweiter Schritt: Eine phänomenologische Annäherung

Um in einem weiteren Schritt zu verstehen, wie man den Begriff der Kooperation präziser erläutern kann, gehe ich nunmehr den Weg, bedeutungsähnliche Begriffe zu suchen. Selbst bei einem kurzen Brainstorming, das jeder für sich alleine durchführen kann, fallen einem weitere Begriffe ein: das Netzwerk, die Allianz, die Kooperative, die Genossenschaft, das Bündnis, die Koalition oder die Kollaboration. In jedem dieser Begriffe ist kooperatives Handeln gemeint, allerdings drückt jeder dieser Begriffe auch ein Spezifikum aus, das man auf seine Relevanz für Kooperationen überprüfen kann.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass das gemeinsame all dieser Begriffe darin besteht, dass es sich um ein Handeln von Menschen handelt. Es geht also darum, dass Menschen etwas tun. Dies ist wichtig: Kooperation ist kein Akt purer Kontemplation. Des Weiteren kann man feststellen, dass es immer um ein gemeinsames Handeln geht.

Nimmt man sich einzelne Begriffe heraus, so kommt man zu weiteren Bestimmungsmerkmalen. Die Kooperative zum Beispiel ist ein Zusammenschluss von Menschen, die ein gemeinsames Interesse haben, die sich möglicherweise in einer gemeinsamen Notlage befinden. So gibt es etwa die Konsumgenossenschaften, also Menschen ohne viel Geld, die sich zusammenschließen, um gemeinsam preiswerte Lebensmittel zu kaufen. Die Genossenschaft ist dabei schon von der etymologischen Bedeutung dieses Wortes eine Notgemeinschaft. Kooperation in diesem Sinne heißt also, gemeinsam und solidarisch gegen eine Notlage vorzugehen.

Ein Bündnis ist eine Interessensgemeinschaft, die oft genug gegen andere gerichtet ist. In denselben Zusammenhang gehört auch der Begriff Kollaboration, der insbesondere in der deutschen Sprache nicht bloß eine Zusammenarbeit meint, sondern eine Zusammenarbeit mit dem Feind. Das bedeutet, man kann auch mit falschen Partnern kooperieren.

Auch der Begriff der Koalition macht auf ein Bestimmungsmerkmal aufmerksam, man denke nur an die derzeit stattfindenden Koalitionsverhandlungen in Berlin. Es kommen nämlich zwei Partner zusammen, die mühsam herausfinden müssen, worin die Gemeinsamkeit ihrer Interessen besteht. Kooperation heißt also auch Kommunikation, heißt Interessensausgleich, heißt faire Verhandlungsführung.

Bleibt man im Politischen, so führt auch der Begriff des Bündnisses ein Stück weiter. Ein Beispiel: Die Europäische Union ist ein politisches Bündnis souveräner Staaten. Die Souveränität eines Staates drückt sich unter anderem darin aus, dass das Parlament die oberste Entscheidungsgewalt über die Finanzen hat: Das Haushaltsrecht ist ein Wesensmerkmal eines souveränen Staates. Nun ging kürzlich durch die Presse, dass die Europäische Union, genauer: die Kommission die Haushalte der Mitgliedstaaten überprüfen will. Genau besehen heißt das, dass der Kernbereich eines souveränen Staates nunmehr von einer fremden, übergeordneten Instanz kontrolliert wird. Die Lehre, die man daraus zieht, ist, dass ein Zusammenschluss in einem Bündnis auch dazu führt, dass man auf eine völlige individuelle Autonomie verzichten muss. Kooperationen bedeuten daher nicht bloß ein Gewinn, sondern sie sind auch mit einem Verlust der beteiligten Partner verbunden.

Daraus kann man nun weitere Bestimmungsmerkmale einer Kooperation ableiten, wobei man diese Bestimmungsmerkmale durchaus als Gelingensbedingungen für eine Kooperation bzw. im Falle des Nichtvorhandenseins als Misslingensbedingungen betrachten kann. So müssen sich die Partner mit ihren verschiedenen Interessenslagen sehr gut kennen. Man muss wissen, welche Interessen der Partner verfolgt, man muss diese Interessen akzeptieren und insbesondere auch für legitim halten.

Dritter Schritt: Ein Blick in die Sozialphilosophie

Wichtige Grundlagen für eine heute allseitig anerkannte Theorie des Sozialen wurden in den 1930er Jahren in Chicago vor allem von George Herbert Mead entwickelt. Begriffe seiner Sozialphilosophie gehören heute zum alltäglichen Sprachgebrauch: Empathie, Anerkennung, Akzeptanz, Intentionalität des Handelns, Toleranz, Wechselseitigkeit und insbesondere Perspektivverschränkung. All dies sind Dispositionen der Persönlichkeit, die das Kind im Laufe seines Aufwachsens lernen muss und die die Voraussetzung dafür sind, dass funktionierende soziale Beziehungen eingegangen werden können. Interessant ist, dass sich all diese Dispositionen entwickeln, indem man soziale Beziehungen realisiert. Im

Wesentlichen werden all diese Dispositionen nämlich über informelles Lernen, speziell über performatives Lernen angeeignet.

Einen weiteren Aspekt des Gelingens der Kooperationen kann man sich verdeutlichen, wenn man eine grobe Typologie zugrunde legt. Es können zum Beispiel solche Partner kooperieren, die alle dasselbe tun. So waren zum Beispiel zehntausende von Sklaven notwendig, die die Steine schleppten, aus denen dann Pyramiden gebaut worden. Die intrinsische Motivation für dieses Tun wurde natürlich durch eine Peitsche ersetzt. Auch die Fließbandarbeit in Fabriken der Moderne gehört in diesen Kontext.

Sehr viel interessanter ist daher eine Kooperation, bei der Menschen zusammenarbeiten, die Unterschiedliches tun und die über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Auch hierzu ein Beispiel aus der Geschichte des Menschen, speziell aus der Geschichte der Arbeit. Es ist nämlich die Arbeitsteilung, die sich als Entwicklungsvorteil in der Evolution erwiesen hat. Eines der berühmtesten Beispiele aus der Frühzeit des Menschen ist die Arbeitsteilung bei der Jagd, nämlich die Aufgabenteilung in Jäger und in Treiber: die einen übernahmen die Aufgabe, die gejagten Tiere in eine bestimmte Örtlichkeit hin zu treiben, in der die dort wartenden Jäger sie leicht erlegen konnten. Es ist offensichtlich, dass auch Einiges an Überwindung bei dieser Arbeitsteilung notwendig war. Man kann sich vorstellen, dass lieber jeder Einzelne bei der Jagd ein Tier erlegt hätte. Es hat sich allerdings als sehr viel vorteilhafter erwiesen, in dieser Form arbeitsteilig vorzugehen, was aber auch heißt, dass jede der Gruppen auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich bei der Jagd verzichten musste: Kooperation bedeutet – wie oben schon einmal angedeutet – eben auch Verzicht.

Dieses Jagdbeispiel zeigt auch, dass weitere Kompetenzen notwendig dazukommen müssen, will die Kooperation gelingen: So muss jeder Partner nicht bloß die Verantwortung für sein eigenes Tun übernehmen, sondern er muss sich auch verantwortlich fühlen für Tätigkeiten, die die Partner übernommen haben. Dies bedeutet unter anderem auch, dass man wechselseitig die jeweiligen Kompetenzen akzeptieren und Vertrauen in den Partner haben muss.

Es gehören zu einem koordinierten Vorgehen auch die oft zu Unrecht kritisierten „Sekundärtugenden“ wie etwa Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit oder Vertragstreue. Und immer wieder geht es auch darum, in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit das pure Eigeninteresse und den Egoismus zurückzustellen zu Gunsten des gemeinschaftlichen Handelns.

Bei Kooperationen speziell im Sozial- und Kulturbereich kommt noch hinzu, dass alle Partner eine gemeinsame Vision haben sollten, etwa eine Orientierung an einem gemeinsamen Wert oder ein gemeinsames berufliches Ethos. Denn gerade in diesen Bereichen geht es nicht

bloß darum, etwas zu tun, was nur für einen selber nützlich ist, sondern man will etwas tun – ganz im Sinne einer klassischen Professionstheorie – was wertvoll ist für die Allgemeinheit.

Ein Zwischenfazit

- Eine Kooperation ist eine spezifische Form sozialer Beziehungen,
- die sowohl erhebliche mentale Voraussetzungen hat,
- in der man aber auch diese mentalen Dispositionen lernen kann.

Kooperationen sind also ein Lernfeld. Im Hinblick auf Schule ist das deshalb interessant, weil nach wie vor die seinerzeit in Nordrhein-Westfalen entwickelte Idee, die Schule als Haus des Lernens zu betrachten sehr gut zu dem Gedanken passt, dass Kooperationen Lernfelder sind.

Teil 2: Zur Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen

1. Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen

Wenn man sich die oben entwickelte Liste von Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen anschaut, so könnte man vor dem Umfang dieser Liste erschrecken. Es mindert vielleicht den Schrecken, wenn man sich überlegt, dass lediglich vieles explizit formuliert wurde, was in sozialen Kontakten eine Selbstverständlichkeit ist und was auch tagtäglich praktiziert wird. Ich will einige Aspekte hervorheben:

a) der Aspekt des Nutzens

Wichtig bei Kooperationen ist, sich zu einem individuellen Nutzen der Kooperationen zu bekennen, ihn auch dem Partner zuzugestehen und ihn vor allen Dingen nicht als unanständig zu betrachten. Nutzen kann man klar kommunizieren, was durchaus relevant ist, da man daraus auch Spielregeln der Kooperation mit dem Partner entwickeln kann.

b) Akzeptanz und Anerkennung

Eine Bedingung für das Gelingen der Kooperationen besteht darin, dass man den Partner mit seiner eigenständigen Aufgabe, mit seinem genuinen und legitimen Eigeninteresse und mit seinen Kompetenzen anerkennt und wertschätzt. Man arbeitet deswegen zusammen, weil man gemeinsam eine bestimmte Aufgabe lösen kann, die man alleine nicht so gut oder überhaupt nicht lösen könnte. Dabei ist es normal, dass zunächst einmal die Interessen der beiden Partner nicht identisch sind, dass auch die Kompetenzen, die die beiden Partner mitbringen, nicht übereinstimmen. Erst so wird aus einer Kooperation eine Gewinn bringende Partnerschaft.

c) Kenntnis der jeweiligen Rahmenbedingungen

Zur Kenntnis des Partners gehört auch, die Rahmenbedingungen zu kennen, in denen der jeweilige Partner operieren muss. Dies ist deswegen so wichtig, weil für jeden von uns unsere Rahmenbedingungen so selbstverständlich geworden sind, dass man kaum noch darüber nachdenkt. Erst in der Konfrontation mit einem Partner, der unter anderen Rahmenbedingungen arbeiten muss, kann so etwas wie ein Reflexionsprozess über die

eigenen Rahmenbedingungen entstehen (und dies ist durchaus ein Bildungserlebnis). Verschiedenheit von Rahmenbedingungen heißt aber nicht, dies sofort in den Kategorien bester/schlechter zu bewerten, sondern sie lediglich zunächst einmal als unterschiedlich zu akzeptieren. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass das System Kultur nach völlig anderen Spielregeln funktioniert als das System Schule. Ich gebe einige wenige Hinweise.

Das System Schule ist in Deutschland fest in der Hand des Staates (im Gegensatz zu vielen Nachbarländern). Es besteht eine gesetzliche Anwesenheitspflicht, der Gedanke der eigenständigen Schule ist inzwischen zwar in fast allen Schulgesetzen verankert und wird seit Jahrzehnten in der Schulpädagogik diskutiert. Allerdings ist er noch längst nicht in der Praxis überall angekommen. Insbesondere fällt es einigen Menschen in der Ministerialbürokratie und der Schulverwaltung schwer, sich los zu lösen von der Idee einer top down Steuerung.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule sind zwar nicht alle Beamte, sondern viele sind in einem Angestelltenverhältnis. Doch müssen alle sich zu einem bestimmten Treueverhältnis zum Staat bekennen. Die zentrale Verpflichtung von Bildungseinrichtungen besteht zudem – auch in der künstlerisch-ästhetischen Praxis – nicht in einer primären Verpflichtung auf Kunst, sondern in einer primären Verpflichtung den Kindern und Jugendlichen gegenüber. In der Schule gilt es zudem, verschiedene gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen, die nicht sofort in einem harmonischen Verhältnis zueinander stehen. Ich erinnere nur an die gesellschaftlichen Funktionen, die seinerzeit Helmut Fend erarbeitet hat (Enkulturation, Selektion/Allokation, Qualifikation und Legitimation), wobei es nicht bloß zu Spannungen zwischen diesen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen kommt, sondern diese gesellschaftlichen Funktionen durchaus in Widerspruch stehen können zu der primären Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin.

Im Gegensatz hierzu funktioniert das System Kultur niemals durch eine top down Steuerung. Die Eigenständigkeit einer künstlerischen Produktion ist sogar grundgesetzlich in Art. 5 (Freiheit der Kunst) abgesichert, die Teilnahme an kulturellen Ereignissen kann (sollte) zudem nur freiwillig geschehen. Allerdings gibt es auch im Bereich der Kultur besondere Widerspruchsverhältnisse, etwa in dem Anliegen, eine hohe ästhetische Qualität erzeugen zu wollen, aber gleichzeitig gegenüber der Politik und den Geldgebern sich verpflichtet zu fühlen, für eine umfassende Auslastung der Einrichtung zu sorgen.

2. Warum soll die Schule kooperieren?

Ich habe oben herausgehoben, dass der Nutzenaspekt eine wichtige Rolle bei Kooperationen spielt. Die Frage nach dem Warum einer Kooperation bedeutet also, sich klar

zu werden darüber, welchen Nutzen eine Schule von einer solchen Kooperation mit einer Kultureinrichtung haben kann. Eine erste (euphorische) Antwort könnte darin bestehen, dass man sich davon Innovation verspricht und man sich über Innovationen freut. Es wäre natürlich schön, wenn es solch eine idealistische Antwort gibt, doch schadet es nicht, sich realistischere Antworten auf die gestellte Frage zu überlegen. Eine solche realistischere Antwort könnte darin bestehen, dass man den erheblichen Veränderungsdruck zur Kenntnis nimmt, der auf Schulen lastet, woraus sich eine Veränderungsnotwendigkeit ergibt.

So lastet auf Schulen ein erheblicher politischer Druck, der insbesondere durch Pisa zustande gekommen ist: Man würde sich wünschen, dass in den regelmäßig veröffentlichten Rankings über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme Deutschland eher im oberen Drittel platziert werde. Schulen sollen besser werden!

Es lastet ein organisatorischer Druck auf Schulen, der alleine dadurch zustande kommt, dass man die Ganztagschule eingeführt, ohne daß überall die organisatorischen, räumlichen und personellen Ressourcen bereit stehen.

Es lastet ein gesellschaftlicher Druck auf der Schule einfach dadurch, dass sich die Schülerpopulationen im Laufe der Zeit erheblich geändert haben und auch die Eltern große Erwartungen an die Schulen stellen, dass diese nämlich für eine gute Zukunft ihrer Kinder sorgen mögen.

Es lastet ein Marketingdruck auf den Schulen, der dadurch entsteht, dass Schulen angesichts schrumpfender Schülerzahlen in Konkurrenz zueinander stehen und deshalb um das Überleben kämpfen.

Es lastet ein Personaldruck auf Schulen, der darin besteht, dass Lehrerinnen und Lehrer all diese genannten Drucksituationen aushalten müssen und oft genug gesundheitliche Schäden davon tragen. Jeder weiß inzwischen, dass die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer zu denjenigen gehört, bei denen der Burn-Out-Effekt am verbreitetsten ist.

All diese Drucksituationen muss also die Institution Schule, muss jede einzelne Schule und muss jeder, der in einer Schule arbeitet, bewältigen. Daraus ergibt sich durchaus eine Motivation, sich auf Prozesse einzulassen, die eine Reduzierung dieses Drucks versprechen. Daraus entsteht allerdings eine zwiespältige Situation gerade für Kooperationen: Zum einen kann man davon ausgehen, dass eine gewisse Kooperationsbereitschaft aufgrund der beschriebenen Lage vorhanden ist. Allerdings gibt es dabei auch die Erwartungshaltung, dass sich durch die Kooperation mit Kultureinrichtungen spürbar diese Drucksituation verbessert. Kooperationen stehen also unter einem ganz pragmatischen Erfolgsdruck. Möglicherweise ist dies auch eine Ursache dafür, dass Kooperationen auch scheitern können.

3. Stolpersteine

Aus der bisher entwickelten Liste von Gelingens-/Mißlingensbedingungen lassen sich leicht Stolpersteine für Kooperationen ablesen. Ich hebe einige hervor:

Ein erster Stolperstein besteht in der Unkenntnis des jeweils anderen Systems, in dem der Kooperationspartner arbeitet. Diese Unkenntnis wird noch dadurch verschärft, dass man glaubt, zu wissen, wie das jeweils andere System funktioniert. Dies betrifft insbesondere die Schule, da wir es nur mit „Expertinnen und Experten“ in Sachen Schule zu tun haben: Jeder hat die Schule viele Jahre besucht, hat vielleicht Kinder, die viele Jahre die Schule besucht haben, so dass sich jeder mit einer gewissen Berechtigung als Experte oder Expertin in Sachen Schule verstehen kann. Dieses scheinbare Fachwissen darüber, was Schule ist, kann sich durchaus dann als Stolperstein erweisen, wenn sich das Wissen nur als scheinbares Wissen erweist.

Ein zweiter Aspekt, den man bei dem Beginn von Kooperationen zu wenig berücksichtigt, besteht darin, dass sich jeder der Partner im Laufe der Kooperation auch verändert. Dieser Aspekt wird oft unterschätzt, dass man es nämlich mit Systemen zu tun hat, bei denen alles mit allem zusammenhängt, so dass selbst ein zunächst nur als additiv betrachtetes Kulturprojekt plötzlich massiv in die Abläufe des Systems eingreift. Die Veränderung kann dabei auf zwei Ebenen stattfinden, die beide aufs engste miteinander verbunden sind: Es ändert sich die Institution (Organisationsentwicklung) und es ändert sich notwendigerweise die Professionalität der Lehrkraft (Personalentwicklung). Man muss nämlich davon ausgehen, dass es eine enge Beziehung zwischen Institution und Profession gibt, die man mit dem mathematischen Begriff der Homologie bezeichnen könnte: Nur wenn die Standards der Professionalität übereinstimmen mit der Logik des Systems, kann ich sinnvoll als Lehrerin oder Lehrer in dem System Schule arbeiten. Die gesamte zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, dient ausschließlich dazu, den akademisch vorgebildeten Menschen die Gelegenheit zu geben, einen Lehrerberuf zu erwerben. Diese Habitusentwicklung ist oft recht mühsam und zieht sich über viele Jahre hin. Daher ist es nicht unplausibel, dass Lehrkräfte Widerstand gegen jegliche Veränderung der Institution Schule anmelden, da sie wissen, dass damit auch ihr mühsam erworbener Habitus sich verändern muss.

Insbesondere scheint mir dies ein wichtiger Aspekt zu sein, nämlich die Legitimität von Widerständen von Lehrkräften gegen eine Veränderung und damit auch gegen eine Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen anzuerkennen. Denn jeder von uns entwickelt Gewohnheiten und Standards, mit denen er sein berufliches Leben bewältigt. Wird also von mir gefordert, diese Gewohnheiten und Standards zu verändern, dann braucht man gute Gründe und gute Argumente, um mich für diese Veränderung zu motivieren. Ich muss nämlich dann dazu lernen, wobei man berücksichtigen muss, dass Lernen nicht immer nur

Erweiterungslernen ist: Ich füge zu dem, was ich schon weiß und kann, etwas Neues hinzu. Lernen bedeutet dagegen oft genug Umlernen und Verlernen, nämlich Wissens Elemente und Verhaltensgewohnheiten aufzugeben, die in der neuen Situation nicht mehr angemessen sind.

Teil 3: Einige Konsequenzen

1. Ein erster Aspekt, den jeder kennt und der trotzdem immer wieder unterschätzt wird, ist der Aspekt des Zeitbedarfs. Kooperationen brauchen Zeit, man braucht Zeit für die Koordination und für Absprachen. Berücksichtigt man zudem den oben erwähnten Aspekt, dass sich bei jeder Kooperation auch die beteiligten Partner verändern und man – ob man will oder nicht – in den Prozess einer Schulentwicklung eintritt, dann weiß man eigentlich, dass sich dadurch der Zeitbedarf erneut vergrößert: Schulentwicklung ist ein langsam vorangehender Prozess.
2. Es kommt daher darauf an, die Motivation von den Beteiligten aufrechtzuerhalten. Dies bedeutet insbesondere vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen, dass sich der Nutzen, den man aus einer Kooperation zieht, erweisen muss. Dies geschieht nicht immer im Selbstlauf, sondern man muss sich Möglichkeiten überlegen, diesen Nutzen auch sichtbar zu machen. Dies gelingt etwa dadurch, dass man (eventuell noch nicht so gelungene) Zwischenergebnisse aufzeigt und für alle erlebbar macht, damit zu sehen ist, dass sich die investierte Energie auch gelohnt hat.
3. Diese Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass der Gegenstand der Kooperation Kunst bzw. ästhetische Praxis ist. Und genau diese erweist sich immer wieder als sehr geeignet, Motivation erneut zu wecken, die Flamme neu zu entfachen bzw. am Brennen zu halten, was notwendig ist, die Prozesse am Laufen zu halten.
4. Konkurrenzdenken ist zu reduzieren. Wir leben in einer Konkurrenzgesellschaft und dies insbesondere im beruflichen Leben. Konkurrenzdenken ist also normal, allerdings schädlich für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, wenn sie übertrieben wird, so dass eine Anforderung für gelingende Kooperation darin besteht, den anderen in seiner ureigensten Kompetenz anzuerkennen und nicht in Konkurrenz einzutreten.
5. In Systemen hängt alles mit allem zusammen. Wie oben verdeutlicht, wird jedes noch so kleine Kooperationsprojekt in irgendeiner Weise in das System eingreifen. Es passiert dabei immer wieder, dass die Komplexität der Konsequenzen einer Kooperation unterschätzt oder zumindest von Anfang an nicht eingeplant werden. Daher ist es wichtig, bei Kooperationen auch immer wieder in eine reflexive Distanz zu treten und sich selbst zum Gegenstand von Betrachtungen zu machen.
6. Widerstände und Konflikte gehören eigentlich zur Normalität unseres Alltags. Trotzdem erleben wir sie immer als mühsam und störend, so dass wir eine Sehnsucht nach

Harmonie entwickeln. Dies ist natürlich unrealistisch gerade bei dem Eingriff in komplexe Systeme. Von daher gilt es, Widerstände als Signale für ernst zu nehmende Problemlagen zu sehen, die man berücksichtigen muss und bearbeiten kann.

Teil 4: Anstehende Entwicklungsaufgaben für die Schule

Bei unserem englischen Partnerprojekt Creative Partnerships fand ich es überzeugend, dass sie bei dem Entwicklungsprozess von Schulen ein Phasenmodell zugrunde gelegt haben, das drei Etappen unterscheidet:

Die erste Phase ist die School of Inquiry, man könnte dies die Erkundungsphase nennen, in der die Schulen herausfinden, welche Teile bei der Entwicklung eines kulturellen Profils schon vorhanden sind und auf welche Felder man sich aussichtsreich in Zukunft begeben kann.

Die zweite Phase ist die School of Change, in der man gezielt Veränderungsprozesse mit Hilfe einer künstlerisch-ästhetischen Praxis angeht, um dann nach einigen Jahren den Status einer School of Creativity zu erreichen.

Die Schulen im Kulturagentenprogramm dürften inzwischen alle in der zweiten Phase sein, denn alle haben inzwischen ein Kulturprogramm entwickelt, das konkrete Entwicklungsaufgaben beschreibt.

Welche Aufgaben könnten dies sein, ich gebe eine vorläufige Liste an:

1. Von dem einzelnen Projekt zur dauerhaften Kooperation
2. Von dem Kooperationsprojekt zur Perspektive der Entwicklung eines kulturellen Profils der gesamten Schule
3. Von einer kleinen Gruppe von Aktivisten, die sich für das Kulturprofil interessieren, zu einem immer größeren Engagement in der Lehrerschaft
4. Von einem Engagement der künstlerischen Fächer hin zu einer Ausdehnung des Prinzips Ästhetik in allen Unterrichtsfächern
5. Von einem einmaligen Impuls zur Bildung von Strukturen, vom Hype zur Haltung.

Bei der Umsetzung dieser Aufgaben, deren Mühsamkeit nicht zu unterschätzen ist, ist folgendes zu berücksichtigen: Es gibt gerade im Bereich der Schule immer wieder neue Anforderungen, die zu bewältigen sind. So gibt es die Aufforderung zu einer individuellen Förderung, es gibt die Strategie der Einführung eines kooperativen Lernens, es gibt – ganz aktuell – das Thema der Umsetzung der Inklusion. Lehrerinnen und Lehrer erleben nun die Orientierung der Schule auf Kulturprojekte, auf eine Kooperation mit Kultureinrichtungen rein additiv als eine weitere Aufgabe, die sich zu den andern Aufgaben gesellt. In einer solchen Sichtweise ist es völlig verständlich, wenn sich Widerstände gegen eine weitere Ausdehnung der Arbeitsanforderungen ergeben.

Es kommt daher darauf an, aufzuzeigen, dass die Entwicklung eines kulturellen Profils nicht eine weitere Zusatzaufgabe ist, sondern dass man bei der Entwicklung eines solchen Profils quasi als Nebenertrag die anderen drei genannten Aufgaben erfüllen kann. Hierfür gibt es im Bereich des Kulturagentenprogramms inzwischen viele gute Beispiele, so dass es jetzt darauf ankommt, diese Erfahrungen systematisch zu sammeln und aufzubereiten in einer Weise, dass die anderen Schulen davon lernen können.

Literatur

zu den anthropologischen Grundlagen

Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999

zur kulturellen Bildung und zur Kulturschule

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: Kopaed 2008

Fuchs, M.: Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: Kopaed 2013

Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V.: Wege zur Kulturschule. München: Kopaed 2010

Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V./Schorn, B. (Hg.): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: Kopaed 2013

zur Kooperation und zur kulturellen Evolution

Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006

Tomasello, M.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010

Tomasello, M.: Warum wir kooperieren? Berlin: Suhrkamp 2010

Sennett, R.: Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. Berlin: Hauser 2013

Siehe auch www.bkj.de (Kultur macht Schule) sowie die Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in der Akademie Remscheid: www.kulturellebildung-nrw.de