



Tom Braun | Max Fuchs |
Wolfgang Zacharias (Hrsg.)

Theorien der Kulturpädagogik

BELTZ JUVENTA

Tom Braun | Max Fuchs | Wolfgang Zacharias (Hrsg.)
Theorien der Kulturpädagogik

Tom Braun | Max Fuchs |
Wolfgang Zacharias (Hrsg.)

Theorien der Kulturpädagogik

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-4\$" &Ź

Inhalt

Vorwort

Tom Braun, Max Fuchs, Wolfgang Zacharias 7

Einführung

Theorien der Kulturpädagogik.
Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erfassung
Max Fuchs 10

Teil 1: Historische Zugänge

Zur Geschichte der Kulturpädagogik
Jörg Zirfas 20

Zur Entstehung und Begründung der neuen Kulturpädagogik
Wolfgang Zacharias 44

Kulturpädagogik und Sozialpädagogik
Historische Entwicklungen im Vergleich
Burkhard Hill 72

Teil 2: Theoretische Zugänge

Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung
Eckart Liebau 102

Kulturpädagogik und kulturelle Bildung
Eine symboltheoretische Grundlegung
Max Fuchs 114

Kulturpädagogik als Systematische Wissenschaft?
Entwicklungen, Gefahren und Chancen ...
Susanne Keuchel 138

Zur Theorienbildung in einer urbanen kulturopädagogischen Topologie <i>Wolfgang Zacharias</i>	160
Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit <i>Ralf Kuckhermann</i>	182
Theorie ästhetisch-kultureller Bildung Ein Zugang zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen <i>Rainer Treptow</i>	207
Sozialpädagogik und Kulturpädagogik der Gegenwart <i>Burkhard Hill</i>	225
Pädagogische Ästhetik Kritische Instanz der Reflexion kulturell-ästhetischer Bildungs- und Erziehungsprozesse <i>Armin Bernhard</i>	245
Die Theorie der ästhetischen Bildung bei Klaus Mollenhauer <i>Cornelie Dietrich</i>	277
Schlussbemerkungen	
Desiderate und Aufgaben einer zukünftigen Kulturpädagogik Einige Hinweise in sieben Thesen <i>Tom Braun</i>	292
Die Autorinnen und Autoren	301

Vorwort

Kulturelle Bildung hat Konjunktur. Dabei handelt es sich aktuell nicht bloß um eine Konjunktur des Rhetorischen, sondern es werden sowohl in den klassischen Ressorts (Jugendpolitik, Bildungspolitik, Kulturpolitik) als auch von Stiftungen erhebliche finanzielle Mittel bereitgestellt.

Über diese monetäre Förderung hinaus ist kulturelle Bildung aber auch verstärkt ein Thema in der Wissenschaft. Zwar haben Theater, Spiel, Musik, Tanz, bildende Kunst und Medien immer schon ihren angestammten Platz – und das sowohl in der Ausbildung von Lehrer/innen als auch von Fachkräften in der Sozialpädagogik und in der Sozialen Arbeit –, dennoch ist in den vergangenen Jahren zu erleben, dass sich das Interesse an Forschungsfragen deutlich erhöht hat. Zum Teil ist dies sicherlich dadurch zu erklären, dass Geldgeber gern Genaueres über die Wirksamkeit ihrer Investitionen wissen möchten, was einen starken Impuls zur Verstärkung der Wirkungs- und Evaluationsforschung gegeben hat. Es gibt aber auch ein erhöhtes Interesse an Fragen der Grundlagenforschung, der Theorienbildung und der Aufbereitung der Geschichte.

Vor diesem Hintergrund erschien es uns sinnvoll und notwendig, daran zu erinnern, dass kulturelle Bildung kein brandneues Thema ist und nicht nur in einer lebendigen Praxis erlebt werden kann, sondern auch veritable Diskurs- und Reflexionstraditionen hat. Allerdings zeigt die Vielfalt an verwandten Begrifflichkeiten (ästhetische Bildung, Kulturarbeit, Soziokultur, musische Bildung, ästhetisch-kulturelle Bildung, musisch-kulturelle Bildung etc.), dass man in der Tat von Traditionen im Plural sprechen muss, wobei sich die verschiedenen Reflexionspfade und Diskursarenen oft genug nicht gegenseitig zur Kenntnis nehmen. Obwohl es inzwischen ein „Handbuch Kulturelle Bildung“ gibt, das sich – aktuell auch in einer weiter fortgeschriebenen Onlineausgabe (www.kubi-online.de) – darum bemüht, einen Überblick über alle Felder und Szenen der kulturellen Bildung zu geben, ist es nach wie vor schwierig, einen Überblick zu gewinnen.

Die hier versammelten Beiträge konzentrieren sich auf die Frage der Theorienbildung. Vollständigkeit wollte und konnte dabei nicht angestrebt werden. Das Buch ist vielmehr als erster Versuch zu verstehen, die Vielfalt an Möglichkeiten zur Theorienbildung in dem Feld der kulturellen Bildung aufzuzeigen. Manche Bereiche – etwa zur Geschichte und Theorie der künstlerischen Schulfächer – werden dabei in diesem Band ausgeklammert.

Wir hoffen und erwarten, dass dieses Buch, zusammen mit den entsprechenden Teilen von „kubi-online“, neben einer sich weiterentwickelnden Praxis und einer sich ausdehnenden, erfahrungswissenschaftlich orientierten Forschungspraxis auch das Interesse an Theorien und Theoriebildung befördert.

Tom Braun, Max Fuchs, Wolfgang Zacharias

Einführung

Theorien der Kulturpädagogik

Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erfassung

Max Fuchs

Hans-Christoph Koller (2004) beschreibt in seinem Grundlagenwerk, das als Basis für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium zukünftiger Lehrer/innen dienen soll, bereits in der Überschrift die Themen, mit denen sich ein solcher Theoretisierungs- und Grundlegungsversuch befassen muss, nämlich mit Grundbegriffen, Theorien und Methoden einer sich als Wissenschaft verstehenden Pädagogik. Es handelt sich also um eine allgemeine Wissenschaftstheorie, die hier auf das Spezialgebiet der Pädagogik angewandt wird. Er beginnt sein Buch damit, dass er in der praxisbezogenen Pädagogik die Bedeutung solch abgehoben erscheinender Themen hervorhebt: Es geht um die Herstellung einer Reflexionsfähigkeit, die es den späteren Pädagog/innen ermöglichen soll, unter dem in der Praxis üblichen Zeitdruck begründete Entscheidungen treffen zu können. Die immer wieder geforderte Rezeptesammlung kann auch dieses Werk nicht leisten, weil es *grundsätzlich* mit seinen Vorschriften und Empfehlungen die Vielfalt der Praxis mitnichten abbilden kann. Ziel ist also der/die „reflektierte Praktiker/in“ als Professionsmodell.

Dass eine solche theoretische Berufsvorbereitung in praktischer Absicht nur im Studium geschehen kann, unterstreicht das Editorial der Reihe „Theorie Bilden“ im Bielefelder transcript-Verlag: „Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und in sie gesetzte Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.“ (Hier: Koller/Marotzki 2007: 2)

Diese allgemeinen Ausführungen gelten natürlich auch für die Kulturpädagogik. Dabei hat dieses Arbeitsfeld einige Besonderheiten, die Einfluss auf die Art der Theoriebildung haben und die später etwas ausführlicher beschrieben werden. So ist das Feld zugleich sehr alt und recht jung: Alt ist es, wenn man die Reflexionen zur pädagogischen Wirksamkeit der Künste in der griechischen Antike einbezieht (und man sich auf diese westliche Tradition beschränkt). Dann kann man die ersten Philosophen und ihre Überlegungen zum Kosmos (wörtlich: Gesetz und Schmuck), zur Rolle von Harmonie und Symmetrie zur Kulturpädagogik dazuzählen, sofern eine so verstan-

dene „ästhetische Bildung“ als Aufgabe der Kulturpädagogik gesehen wird (Zirfas et al. 2009).

Ganz jung ist die Disziplin allerdings, wenn man das heute verbreitete Verständnis von Kulturpädagogik zugrunde legt. Denn dann zählt selbst eine erste Kulturpädagogik, wie sie in der Weimarer Zeit entstanden ist, gerade noch zu den Vorläufern eines Arbeitseinsatzes, der sich in den 1970er-Jahren als (neue) Kulturpädagogik konstituiert hat.

Nicht einfacher wird die Arbeit zudem durch die Verwendung des Kulturbegriffs. Neben „Bildung“ ist „Kultur“ gerade in der deutschen Sprache ein sehr facettenreicher Begriff, obwohl er – so seinerzeit Moses Mendelsohn – am Ende des 18. Jahrhunderts noch zu den „Neuankömmlingen der deutschen Sprache“ gezählt wurde. Seither hat er allerdings eine enorme Konjunktur erlebt. Auch die verschiedenen Grundbegriffe (kulturelle Bildung, ästhetische Bildung oder Erziehung, musische Bildung etc.) weisen darauf hin, dass eine Einheitlichkeit in der Theorienbildung nicht zu erwarten ist: Ebenso wie die „Vermessung des Feldes“ – so ein Motto der Initiative rund um das „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012; jetzt auch www.kubi-online.de) – im Hinblick auf die Vielfalt der Praxis schwierig ist, ist dies auch bei einer Vermessung des zugehörigen Theoriefeldes der Fall. Das vorliegende Buch ist daher nur ein erster Schritt. Doch wie sagt ein chinesisches Sprichwort: „Auch die längste Reise beginnt mit einem ersten Schritt.“

Im Folgenden wird keine Anleitung zu einer umfassenden Vermessung des Theoriefeldes gegeben – selbst dies wäre vermessen. Es werden vielmehr ohne Anspruch auf Vollständigkeit erste Überlegungen vorgestellt, in welche Richtungen – auch auf der Basis der hier versammelten Texte – theoretische Systematisierungsversuche und Ansätze der Theorienbildung gehen könnten.

Orientierung an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Ein erster Bezug zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurde bereits oben mit dem Hinweis auf Koller (2004) hergestellt. Dessen erster Schritt besteht in einer – historisch angelegten – Reflexion der Grundbegriffe. Er definiert Pädagogik als Wissenschaft, die auf drei Grundkonzepten beruht: Erziehung, Bildung und Sozialisation, die alle drei in ihrer historischen Genese seit Kant entfaltet werden.

Im Falle der Kulturpädagogik gilt dies – quasi als Verhältnis vom Allgemeinen zum Besonderen – auch, sodass sich eine Theorie der Kulturpädagogik bei der Klärung der auch für sie relevanten Grundbegriffe auf solche Ausführungen stützen kann, wobei sie freilich die notwendige Spezifizierung

durch die Attribute „ästhetische“ bzw. „kulturelle“ Bildung, Erziehung und Sozialisation zu reflektieren hat.

Damit ist man bei der unvermeidlichen Klärung dessen, was man in diesem Feld unter Ästhetik, den Künsten, Kultur oder dem Musischen verstehen muss. Als Bezugsdisziplinen werden so die entsprechenden Kunstwissenschaften, die (Kultur- und Kunst-)Soziologie und die Philosophie (Ästhetik) relevant, wobei auch Aspekte der Kunstpsychologie einbezogen werden können. In der Tat klären alle hier vorgestellten Arbeiten ihr spezifisches Verständnis der genannten Begriffe, wobei allein durch die Vielfalt an unterschiedlichen definitiven Festlegungen etwa von „Kunst“ oder „Kultur“ auch eine Vielfalt an Kulturpädagogiken zu erwarten ist: Kulturpädagogik ist eine plurale Disziplin, die unterschiedliche, vielleicht nur begrenzt miteinander vergleichbare Ansätze und Ausformulierungen aufweist. Insbesondere ist theoretisch denkbar, dass man mindestens kunstbezogene, alltagskulturell, sozialisationstheoretisch oder psychologisch argumentierende Ansätze erwarten kann.

Im Hinblick auf den Grundbegriff der Bildung könnte man von konzentrischen Kreisen ausgehen, wobei sich das Spektrum von einem engen Feld einer künstlerischen Bildung über eine ästhetische, eine aistische bis hin zu einer kulturellen Bildung immer weiter ausdehnt. Natürlich ist auch dies nur ein vorläufiger Ordnungsvorschlag. Denn bereits die Vielfalt unterschiedlicher Kunstbegriffe führt zu unterschiedlichen Theorien. Die Dynamik der Entwicklung des Kunstfeldes, die vor allem durch Versuche zustande kommt, jeweils vorhandene Kunstbegriffe als untauglich zu erweisen, zeigt allerdings, wie fragil ein solcher Bezug der Kulturpädagogik auf Kunst ist.

Eine zweite Orientierung an dem Vorgehen im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die in vielen Lehrbüchern vorgenommene Strukturierung gemäß vorhandener Großtheorien: So unterscheidet man zumindest den Kritischen Rationalismus, die Kritische Theorie, man nennt einen Bezug auf die Geisteswissenschaften (Hermeneutik) oder auf soziologische Großtheorien (etwa die Systemtheorie von Luhmann), wobei einige Autor/innen ihre pädagogische Bereichstheorie eher als Spezifizierung der Grundlagentheorie verstehen, andere sehen dagegen ihren Bezug auf die Großtheorien lediglich in der Übernahme bestimmter Methoden (empirische, hermeneutische, kritische etc. Erziehungswissenschaft, so etwa Koller 2004).

In anderen Disziplinen, vor allem in unseren Mutterdisziplinen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, sind entsprechende ausdifferenzierte Theorieentwürfe unter Bezug auf die verschiedenen Theorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorhanden. So kann man Schulpädagogiken finden, die sich eng an Habermas, Gadamer, Popper, Luhmann etc. orientieren.

Dies gilt auch für andere etablierte pädagogische Bereiche, etwa für die Sozialpädagogik. So kann ein Handbuch über „Theorien Sozialer Arbeit“ (Engelke et al. 2009: 29) unterschiedliche Theorieansätze unterscheiden. Für

unsere Zwecke ist dabei nicht bloß die Anzahl der vorgestellten Theorieentwürfe, die von Thomas von Aquin bis zu Hans-Uwe Otto reichen, interessant. Interessant ist auch die Aufteilung nach verschiedenen Etappen, die sich durch unterschiedliche Interessenlagen unterscheiden. So stehen frühe Theorien der Sozialen Arbeit unter dem Motto: vom Armutsideal bis zur Gemeinschaftserziehung; Theorieansätze aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden mit dem Leitspruch „Vom Kampf für Frieden und soziale Gerechtigkeit bis zur persönlichen Fürsorge“ assoziiert. Die Ansätze aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lassen sich mit dem Satz „Von der Unterstützung von Menschen in ihrer sozialen Umwelt bis zum Relationieren von Wissen und Können“ auf einen Nenner bringen.

Auch für eine noch zu schreibende Geschichte der Kulturpädagogik und ihrer theoretischen Ansätze wäre es daher interessant, nicht bloß geeignete Etappenunterteilungen zu finden, sondern diese Etappen auch im Hinblick auf vorherrschende Problemlagen und Zielformulierungen zu unterscheiden. Das neue Handbuch zur „Geschichte der Ästhetischen Bildung“ (Zirfas et al. 2009) orientiert sich bislang an den üblichen historischen Etappen (Antike, Mittelalter, frühe Neuzeit). Der erste Teil des vorliegenden Buches zeigt einige Entwicklungslinien der aktuellen Kulturpädagogik auf, an die weitergehende Studien anknüpfen können.

Ein anderes Handbuch zur „Sozialen Arbeit“ (vgl. Schilling/Zeller 2012: 142) stellt drei unterschiedliche Systematiken von Theorieentwürfen vor:

- Hans-Ludwig Schmidt: transzendental-philosophischer Ansatz, geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Ansatz, kritisch-rationaler Ansatz, dialektisch-kritischer Ansatz, marxistischer Ansatz.
- Albert Mühlum: sozial integrativer, kritisch-emanzipatorischer und systemverändernder Ansatz.
- Ernst Engelke: technologisch-normalisierend ausgerichtete Schule, hermeneutisch-alltagsorientiert ausgerichtete Schule, ökosozialmanagement ausgerichtete Schule, prozessual-systemisch ausgerichtete Schule.

Die in diesem Text vorgelegten neun Theorieentwürfe reichen sicherlich noch nicht aus, um für die Kulturpädagogik eine ähnliche Systematik vorzuschlagen. Als Anregungspotenzial sind die Vorschläge aus der Sozialpädagogik allerdings sehr brauchbar.

In der Kulturpädagogik dominieren heute zwei Richtungen: ein erfahrungswissenschaftlich orientiertes Vorgehen und die sich auf philosophisch-geisteswissenschaftliche Traditionen berufende Ansätze (u.a. Phänomenologie, Hermeneutik), deren erfahrungswissenschaftliche Basis eher auf einer qualitativen Forschung beruht. Natürlich ist diese Auflistung nicht trenn-

scharf, da auch erfahrungswissenschaftliche Ansätze ein theoretisches Fundament benötigen und auch Theoriearbeiten auf der Basis von Erfahrungen sinnvoll argumentieren können. Denn auch in der Kulturpädagogik gilt sinngemäß das Diktum von Kant, demzufolge Begriffe ohne Empirie leer, Empirie ohne Theorie aber blind seien.

Spezielle Kulturpädagogiken

Geht man von einem weiten Begriff der Kulturpädagogik aus, dann kann man die künstlerischen Unterrichtsfächer (Musik, Kunsterziehung, Theater, Literatur, Tanz) mit einbeziehen, wobei zwei dieser Gebiete (Musik und Kunsterziehung) in allen Bundesländern eigenständige Fächer sind, Theater ist nur in einigen Ländern reguläres Schulfach und die anderen beiden (Literatur und Tanz) sind bloß Teile von regulären anderen Fächern (Deutsch/Fremdsprachen bzw. Sport).

Diese Einbeziehung der schulischen Kulturpädagogik ist zwar legitim, entspricht allerdings nicht dem Selbstverständnis vieler Akteure und auch nicht der Entwicklung der neuen Kulturpädagogik, die sich bewusst von schulischer Pädagogik abgesetzt hat.

Immerhin hat man in diesen Feldern – insbesondere im Bereich Musik und Kunst – sowohl eine reichhaltige Auswahl an Theorieangeboten als auch Ausarbeitungen der eigenen Fachgeschichte. Die Beziehungen zur Kulturpädagogik – auch im Selbstverständnis der Vertreter/innen – sind allerdings eher schwach und kompliziert.

Deutliche Traditionslinien, die auch im vorliegenden Buch vertreten sind, gibt es in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, in der Freizeitpädagogik und in der außerschulischen Jugendarbeit. Hier lassen sich zudem spartenspezifische Traditionslinien identifizieren (Spiel-, Medien-, Tanz-, Theater-, Musik-, Kunst-, Museumspädagogik etc.; neuerdings auch etwa Zirkuspädagogik), wobei es sowohl Bezüge zu den jeweiligen Sparten und ihren Theorien als auch zur allgemeinen Kulturpädagogik gibt. Als ein Sortiervorschlag kann vielleicht Abbildung 1 (S. 117) in meinem Beitrag in diesem Band gelten.

Neben dem Bezug auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen finden sich auch für andere Altersgruppen (Erwachsene, in den letzten Jahren auch verstärkt Senior/innen) Konzept- und Theorieentwürfe. Es gibt zudem identifizierbare Traditionslinien in bestimmten Trägerbereichen. So gibt es Traditionen und Theorieversuche etwa für eine kirchliche oder eine gewerkschaftliche Kulturarbeit, die die ästhetischen Praxen in die jeweiligen weltanschaulichen Systeme einordnen.

Eine weitere Traditionslinie betrifft die pädagogischen Angebote etablierter Kultureinrichtungen: Oper, Museum, Theater, soziokulturelle Zentren.

Hierbei ist es vor allem die Museumspädagogik, die ein deutliches Berufsfeld bis hin zu etablierten Studiengängen, Zeitschriften, Handbüchern und Theoriediskursen hat. Allerdings ist die Entwicklung solcher bereichsspezifischen Ansätze von einer starken Ungleichzeitigkeit geprägt.

Eine weitere Sortiermöglichkeit, die wie alle anderen Möglichkeiten nicht trennscharf von anderen Systematiken zu unterscheiden ist, ist eine Orientierung an bestimmten Zielgruppen, bei der als besondere Bezugstheorie die spezifischen Bedingungen dieser Zielgruppe berücksichtigt werden: Jugend-, Mädchen- und Jungenarbeit, Kulturarbeit mit Erwachsenen und Senior/innen, mit behinderten Menschen, mit Menschen mit Demenzerkrankungen, mit Strafgefangenen, mit Migrant/innen etc.

Auch gesellschaftliche Problemlagen provozieren gelegentlich Theorieanstrengungen: Umwelt, Gewalt, Rechtsextremismus, Krieg etc., wobei die Reflexionen des jeweiligen Themas verbunden werden mit pädagogischen Erwägungen.

Zu diesem Buch

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert, in denen jeweils eine historische bzw. eine theoretische Perspektive im Vordergrund steht. Allerdings ist sofort ersichtlich, dass diese Aufteilung – wie oben vermerkt – den Mangel hat, dass sie kaum in einer reinen Form gelingen kann. Denn die historischen Untersuchungen schließen die Entwicklungen der Theorie und der Praxis ebenso ein wie alle hier vorgestellten theoretischen Zugänge sehr bewusst mit den jeweiligen Traditionen umgehen.

Jörg Zirfas nimmt die weite Perspektive der Allgemeinen Pädagogik ein und beschreibt die Ursprünge des pädagogischen Denkens in Kategorien der Kultur als Ausdruck der Krisenerscheinungen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Seine Typologie, die er in einem historischen Durchgang durch die Theorie- und Konzeptgeschichte gewonnen hat, nämlich die Unterscheidung einer geisteswissenschaftlichen, einer emanzipatorischen und einer reflexiven Kulturpädagogik, dürfte ausgesprochen hilfreich für das Verständnis, nicht nur der Geschichte, sondern auch von aktuellen Entwicklungstendenzen in der Kulturpädagogik sein.

Wolfgang Zacharias beschreibt in seiner doppelten Rolle als Akteur und Gestalter auf der einen Seite und als reflektierender Beobachter auf der anderen Seite die Entwicklung einer Neuen (in Begriffen von Zirfas: emanzipatorischen) Kulturpädagogik, bei der die Aktivitäten der Pädagogischen Aktion in München im Mittelpunkt stehen. Er zeigt, in welchem dichten Geflecht von praktischen, politischen und diskursiven Entwicklungen sich Kulturpädagogik als ein veritables Praxis- und Reflexionsfeld entwickelt hat.

Burkhard Hills Beitrag zeigt insbesondere, dass die Kulturpädagogik nicht die einzige Reaktion auf gesellschaftliche und Sinnkrisen der Gesellschaft seit über 150 Jahren ist: Gerade die Sozialpädagogik war – sehr viel mehr als schulbezogene ästhetische Bildungsprozesse – das wichtigste Referenzsystem für die neu entstehende Kulturpädagogik.

Der Theorieteil des Bandes zeigt, dass es selbst in der kleinen erziehungswissenschaftlichen Disziplin Kulturpädagogik eine ganze Reihe von theoretischen Ansätzen gibt. Die bereits von *Burkhard Hill* im ersten Teil beschriebenen Entwicklungslinien des Verhältnisses der Kultur- und der Sozialpädagogik werden in diesem zweiten Teil mit den Beiträgen von *Rainer Treptow*, *Ralf Kuckhermann* und *Burkhard Hill* selbst systematisch vertieft. Dabei ist der Beitrag von *Rainer Treptow* eher von metatheoretischem Charakter, insofern er notwendige Aspekte entwickelt und beschreibt, die eine Theoriebildung in der (aktuellen) Kulturpädagogik zu berücksichtigen habe.

Ralf Kuckhermann wiederum setzt sich mit den Unterschieden einer ästhetischen, einer ästhetischen und einer künstlerischen Praxis in der Sozialen Arbeit, ihren jeweiligen Chancen und Risiken auseinander, wohingegen *Burkhard Hill* kulturpädagogische Ansätze sehr stark im Wissenschaftsdiskurs der Sozialen Arbeit verortet.

Susanne Keuchel, eine der renommiertesten Vertreterinnen einer empirischen Kulturwissenschaft, hat in den vergangenen Jahren immer wieder wichtige Studien zum Nutzerverhalten und den ästhetischen Präferenzen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen vorgelegt. Dabei spielen gesellschaftliche Veränderungsprozesse eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund entwickelt sie ein „Strukturmodell einer systematischen Kulturpädagogik“.

Wolfgang Zacharias beschreibt mit hoher Komplexität eine Kulturpädagogik, die mindestens zwei Aspekte besonders berücksichtigt: Zum einen die Digitalisierung unserer Gesellschaft, die unsere Lebensweise heute im Beruf und im Alltag prägt, zum anderen das Leben in der Stadt. Beide Entwicklungen zusammen verändern die Möglichkeiten, die Formen und Inhalte, in denen heute Bildungsprozesse stattfinden.

Vier weitere Beiträge nähern sich aus der Perspektive einer Allgemeinen Pädagogik dem Thema. *Eckart Liebau*, UNESCO-Professor für kulturelle Bildung, betont die internationale Dimension sowohl bei der Erfassung aktueller Lebenswelten („Globalisierung“) als auch im Hinblick auf aktuelle Forschungsbemühungen.

Ich selbst habe eine Systematik einer Theorie der Kulturpädagogik und der kulturellen Bildung auf der Basis einer symboltheoretischen Kulturphilosophie und -soziologie (Cassirer, Bourdieu) entwickelt.

Cornelie Dietrich, langjährige Mitarbeiterin von Klaus Mollenhauer, zeigt den engen und systematischen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Ästhetik und der Theorie der Bildung.

Armin Bernhard schließlich hat als Vertreter der Allgemeinen Pädagogik für die Kulturpädagogik insofern eine große Bedeutung, als er eine „Pädagogische Ästhetik“ als unverzichtbaren Bereich der Erziehungswissenschaft versteht und aufzeigt, auf welche Problemlagen hierbei reagiert werden muss: Es geht um die Entwicklung von Widerstandsfähigkeit gegen die Zumutungen eines Alltags in einer kapitalistisch organisierten Waren- und Konsumgesellschaft.

Schlussbemerkung

Kulturpädagogik ist ein weites Feld. Niemand kann das alleinige Deutungsrecht für diesen Begriff beanspruchen. Daher kristallisiert sich nur im Diskurs heraus, was an Theorieentwürfen auf Dauer Bestand haben wird. Allerdings: Theorienbildung ist unvermeidlich. Sie ist die Basis für empirische Forschung, sie schafft die Basis für Reflexionen, die auch gegen politische Indienstnahme immunisieren können. Theorienbildung ist jedoch auch Moden („Paradigmenwechseln“) unterworfen.

So war es seinerzeit wichtig, dass Heinrich Roth mit der von ihm betriebenen „realistischen Wende“ die damals aktuelle empirische Sozialforschung aus den Vereinigten Staaten in die deutsche Debatte eingebracht und somit ein Gegengewicht gegen eine dominante, ideologisch oft problematische, geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik geschaffen hat. Heute scheint es notwendig zu sein, angesichts der politischen Forderung nach „Evidenzbasiertheit“ verstärkt auf die Notwendigkeit einer theoretischen Grundlagenarbeit und einer historischen Vergewisserung der eigenen Tradition hinzuweisen. Hierzu können die Texte dieses Buches einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ): Kulturelle Bildung online. [www.kubi-online.de, zuletzt aufgerufen am 25.02.2015].
- Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2009): Theorien Sozialer Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheits Erfahrung. Bielefeld: transcript.
- Schilling, Johannes/Zeller, Susanne (2012): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. München/Basel: Reinhardt.
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (2009): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.

Teil 1

Historische Zugänge

Zur Geschichte der Kulturpädagogik¹

Jörg Zirfas

Einführung

Historisch betrachtet lassen sich unter dem Begriff der Kulturpädagogik in Deutschland drei sehr unterschiedliche Formen pädagogischen Denkens und Handelns verstehen. Die ältere Fassung resultiert aus den Überlegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ist den akademischen Bemühungen einer sich geisteswissenschaftlich verstehenden Pädagogik geschuldet. Kulturpädagogik bezeichnet hier vor allem eine historisch hermeneutische und theoretische Zugangsweise, die sich vor dem Hintergrund von lebensreformerischen Überlegungen um eine Bewältigung der mit den politischen, ökonomischen und technischen Umbrüchen einhergehenden Kultur- und Sinnkrisen bemühte. Der auch heute noch oftmals verwendete Begriff der Kulturpädagogik resultiert dagegen aus den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts und ist mit den emanzipativen Demokratie- und Modernisierungstendenzen dieser Zeit verknüpft. Unter Kulturpädagogik wird hier vor allem eine Praxis unterschiedlichster kulturell-pädagogischer Arbeitsfelder verstanden. Die neueste Variante der Kulturpädagogik, die sich seit den 1980er-Jahren entwickelt hat, lässt sich als eine weiterführende Synthese aus der systematisch und historisch argumentierenden geisteswissenschaftlichen und aus der empirisch-pragmatisch orientierten Kulturpädagogik verstehen, das heißt sie verknüpft die theoretischen Zugänge der älteren mit den praktischen Konzepten der neueren Kulturpädagogik zu einem reflexiven Modell, das zudem Erkenntnisse der Sozial- und Kulturwissenschaften systematisch mit einbezieht.

Der Artikel skizziert diesen einleitenden Gedanken zufolge drei historische Stationen: die geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik, die emanzipatorische Kulturpädagogik und die reflexive Kulturpädagogik. Die hierbei ver-

1 Dieser Artikel ist bereits erschienen unter: Geschichte der Kulturpädagogik. In: Braune-Krickau, Tobias/Ellinger, Stephan/Sperzel, Clara (Hrsg.) (2013): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–36. Der Wiederabdruck der leicht veränderten Fassung geschieht mit freundlicher Genehmigung des Beltz Verlages.

wendeten Adjektive sollen jeweils die Grundcharakteristika der einzelnen Richtungen hervorheben. Am Ende stehen dann ein Resümee und ein Ausblick auf die Entwicklung der Kulturpädagogik.

Geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik

Die erste Form der Kulturpädagogik ist im Kontext der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstanden, zu deren Hauptvertreter/innen in der ersten Generation Herman Nohl (1879–1960), Max Frischeisen-Köhler (1880–1923), Theodor Litt (1880–1962), Eduard Spranger (1882–1963) und in der zweiten Generation Wilhelm Flitner (1889–1990), Elisabeth Blochmann (1892–1972), Erich Weniger (1894–1961), Georg Geissler (1902–1980) und Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) neben vielen anderen gerechnet werden können. Im zeitlichen Umfeld dieser vor allem akademischen Überlegungen sind aber auch schon praktische Ansätze von Kulturpädagogik etwa in reformpädagogischen Modellen zu verzeichnen; hier sind beispielsweise Alfred Lichtwark (1852–1914), Georg Kerschensteiner (1854–1932) und Gustav Wyneken (1875–1964) zu nennen. Daneben existieren schon zu dieser Zeit kulturphilosophische Reflexionen, die auch für die Pädagogik bedeutsam wurden, etwa bei Julius Langbehn (1851–1907), Georg Simmel (1856–1918), Jonas Cohn (1869–1947), Ernst Cassirer (1874–1945) und Bruno Bauch (1877–1942).

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat sich immer als eine Kulturpädagogik verstanden – das heißt als eine Pädagogik, die die Einführung des subjektiven in den objektiven Geist, die Initiation des Kindes in die Kultur zum Ziel hat. Kultur gilt einerseits als Rahmen für das individuelle Leben und andererseits als Ausgangspunkt eines wissenschaftlichen Verstehens. In diesem Sinne lässt sich der Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erweitern zum Begriff der „geisteswissenschaftlich-kulturphilosophischen Pädagogik“, zumal die in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts zu datierenden Programmentwürfe dieser pädagogischen Richtung immer im Zusammenhang mit der Kulturphilosophie gedacht wurden (Oelkers/Adl-Amini 1981).

Als ein kulturphilosophischer Grundsatz kann hier Sprangers Definition gelten, dass Erziehung „die Einbildung der Kulturobjektivitäten in subjektive Erlebnisformen und Betätigungsweisen sei“ (ebd.: 29 f.). Diese Dialektik einer Subjektivierung des Objektiven und einer Objektivierung des Subjektiven kommt in den verschiedensten Wendungen zum Ausdruck, wenn Erziehung – in der Nachfolge von Schleiermacher – als Vorgang beschrieben wird, in dem die erwachsene Generation der heranwachsenden bei ihrer Auseinandersetzung mit der tradierten und weiterzuentwickelnden Kultur behilflich

ist oder wenn Bildung als eine wesentliche Formung des Menschen verstanden wird, die dieser im Umgang mit (wertvoller) Kultur erwirbt, welche ihn dann wiederum zu (wertvollen) praktischen und verstehenden Kulturleistungen befähigt.

Die Rede von „der“ Kultur ist allerdings nicht unproblematisch. So verweist etwa Litt darauf, dass Erziehung zwar immer in ein kulturelles Ganzes eingebettet sei, doch dass aufgrund der Zersplitterung des kulturellen Ganzen der Pädagogik die Aufgabe zukomme, eine philosophisch-synthetische Gesamtperspektive zu entwickeln, um daraus Leitideen für die Zukunft der Erziehung zu gewinnen; und auch Spranger (1922) macht deutlich, dass die pädagogische Wissenschaft in einer als vielgestaltig geltenden Kulturwirklichkeit gegründet ist, die es zu verstehen und zu ordnen gilt, sodass sich daraus Begründungs- und Orientierungsmuster für die Erziehung ableiten lassen; und schließlich versucht auch Nohl als Analyse- und Orientierungskategorien – nahezu identisch mit Spranger – den Erzieher und Zögling, die Bildsamkeit und die Bildungsgemeinschaft sowie die Bildungsideale und die Bildungsmittel zu bestimmen, um nicht nur die Grundstruktur der Erziehung in ihren historisch-kulturellen Ausprägungen zu verstehen, sondern auch um so zu pädagogischen Sinnvergewisserungen zu kommen.

In diesem Sinne lässt sich zusammenfassen, dass die geisteswissenschaftlichen Pädagog/innen die Pädagogik als eine Verstehens- und Orientierungswissenschaft verstanden haben, die pädagogische Belange vor dem Hintergrund einer als problematisch empfundenen kulturellen Lage interpretierte, um darüber hinaus auch zu allgemeingültigen Erkenntnissen zu gelangen. Diese Allgemeingültigkeit wird als eine historisch-systematische verstanden, die in der Erkenntnis der die Grundstruktur der Erziehung betreffenden Kategorien bestand (vgl. Matthes 2011: 35 ff.). Insofern ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik (auch) eine hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft, die eine Theorie von der Praxis für die Praxis intendierte. Dafür verwendet die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht nur philosophische, sondern auch hermeneutische, phänomenologische und didaktische Methoden.

Die für die geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik grundlegende Kategorie ist die wechselseitige Relation von Subjekt und Kultur, die nicht nur als Erkenntnis-, sondern auch als Wirklichkeitsverhältnis verstanden worden ist. In diesem dialektischen Prozess einer Subjektivierung des Objektiven und einer Objektivierung des Subjektiven, ändert sich – mit Wilhelm von Humboldt gedacht – nicht nur das Subjekt in einem biografischen Bildungsprozess, sondern auch die Kultur wird im Zuge ihres Verstehens und ihrer Gestaltung durch die Individuen zu einer anderen. In der individuellen Auseinandersetzung mit Kultur werden einerseits symbolische und performative Formen des Subjekts und der Kultur konserviert und tradiert und andererseits werden sie sogleich bearbeitet und verändert: „Kulturpädagogik“

bearbeitet daher die Paradoxie, Struktur und Wandel ohne Vorliebe für das eine oder andere denken zu müssen. Die Theorie muss Ordnung und Kontingenz gleichermaßen konzipieren.“ (Oelkers 1991: 41)

Folgt man diesen Überlegungen, so steht jede Pädagogik immer unter den Bedingungen einer kulturellen Gesamtlage und Tradition, von der Erzieher, Zöglinge und Erziehung selbst in den unterschiedlichsten Formen und Funktionen abhängig sind und auf die sie gleichwohl in den unterschiedlichsten Varianten Einfluss nehmen. Spranger geht hier von vier Geistesrichtungen einer objektiven Kultur aus, nämlich Sittlichkeit, Technik, Recht und Erziehung, in die es seitens der Pädagogik theoretisch und praktisch einzuführen gilt. Erziehung wird hier nicht als Einführung in die ewige Struktur der Tradition und nicht als ein ritueller und heiliger Akt, sondern als ein intergenerativer Aushandlungsprozess gedacht; und Bildung ist keine Übernahme eines kanonischen Bestandes an Wissen und Können, sondern der immer prekäre Versuch, sich individuell am kulturellen und biografischen Wandel zu formen. Jeder erreichte individuelle und historische Horizont bildet die Voraussetzung für die erneute Veränderung und Erweiterung der Struktur der pädagogischen Initiation in die Kultur durch seine reflexive und praktische Bearbeitung. Die Dialektik und die Dauer des pädagogischen Prozesses gewinnen so eine prinzipielle inhaltliche Offenheit und eine temporale Unabschließbarkeit.

Dabei zeichnen sich Formen der modernen Pädagogik, die im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts bedeutsam wurden, schon in ihrem kulturpädagogischen Beginn ab: Eine Entkanonisierung der Bildungsinhalte zugunsten einer Formalisierung der Bildung; die reziproke und in Teilen auch symmetrisch gedachte Form von Erziehung (Stichwort: Verhandlungshaushalt); die Pädagogisierung des Lebenslaufes unter dem Titel des lebenslangen Lernens oder auch die Entgrenzung der Pädagogik, die mittlerweile Relevanz für alle kulturellen Teilsysteme reklamiert (Stichwort: Volksbildung).

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat wesentlichen Anteil daran, die Pädagogik als Wissenschaft etabliert und die pädagogische Praxis von der Dominanz anderer (religiöser, sozialer, psychologischer etc.) Praxen differenziert, emanzipiert und bestimmt zu haben. Die zentrale Aufgabe der Erziehung sah diese Pädagogik in der *individuellen* Entkulturation; gerade Nohl und Weniger haben immer wieder darauf hingewiesen, dass der Erzieher zwar auch ein Mandatsträger der Gesellschaft und Kultur sei, dass er aber vor allem ein Mandat für die Förderung und Entwicklung des ihm anvertrauten und zu erziehenden Individuums habe. In ihren Hinweisen auf den kulturellen Rahmen von Erziehung etablierten sie die Pädagogik als historisch-systematische Kulturwissenschaft.

Dabei bleibt die geisteswissenschaftliche Pädagogik grosso modo letztlich einem Verständnis von Kultur als Hochkultur verhaftet. Kultur ist für sie all-

gemein-humane, durchaus historisch und national differenzierte, aber vor allem klassisch-idealistische Kultur. Damit folgen sie einem bürgerlichen Verständnis von (kultureller) Bildung, das den Idealen des Wahren, Guten und Schönen verpflichtet ist, welches sich bis heute in spezifischen sozialen Milieus (etwa: Hochkulturmilieu) und in rechtlichen Kodifizierungen (etwa im Art. 131 der Bayerischen Verfassung) wiederfinden lässt. Bildung hat in diesem Verständnis immer eine vertikale Struktur, da es ihr um die „Höherentwicklung“ der Kultur und der Individuen geht. Bildung und Erziehung werden, auch in ihren kulturellen und ästhetischen Dimensionen, immer von der Sittlichkeit her gedacht. Die Einführung in die Kultur verfolgt hier nicht das romantische Projekt einer sich durch Ästhetik freisetzenden individuellen Subjektivität, sondern das Hineinführen in die Wertesicherung und Wertesteigerung einer stetig sich auch sittlich und moralisch weiterentwickelnden abendländischen Kultur. In diesem Sinne ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik strikt wertorientiert. Und sie „übersieht“ dabei jene Formen von kultureller Bildung, die sich auch schon zu ihrer Hochzeit abzeichneten, etwa eine (romantische) traditionelle Volkskultur (Wilhelm Heinrich Riehl), die später in eine nationalsozialistische deutsche Blut- und Bodenkultur (Alfred Baeumler) pervertierte oder auch eine sich etablierende Alltagskultur (Alfred Lichtwark), die sich dann in ihren industriellen Produktionsformen weiterentwickelte (Bauhaus).

Bis in die 1960er-Jahre hinein, dem „Ausgang ihrer Epoche“ (vgl. Dahmer/Klafki 1968), blieb dieses Konzept einer Kulturpädagogik bedeutsam; insofern formte sie auch noch das Konzept einer „musischen Erziehung“ der 1950er-Jahre mit. Verfolgt man die programmatischen Schriften zur musischen Erziehung aus den 1920er- und 1930er-Jahre und aus den Nachkriegsjahren, so stellt man fest, dass es hier nicht um eine Ausbildung in den einzelnen Künsten, sondern um eine musische Gestaltung des Lebens insgesamt ging, das heißt um eine durchgehende moralische, wertaufgeladene Ästhetisierung des Menschen und seiner Umwelt. Die musische Erziehung wird dabei zum Experimentierfeld für eine Gesellschaft, die ihre moralischen Qualitäten angemessen darstellen kann. Die noch in den 1950er-Jahren propagierte musische Erziehung soll „Kunst und Leben zu einer Ganzheit verschmelzen, zu einer Insel des Heils als Kontrapunkt zur Zerstreung und Fragmentarisierung des modernen Lebens“ entwickeln (Mattenklott 2003: 210).

Die mit dieser Erziehung verbundenen Momente der Kulturkritik, des Ganzheitlichen und der Rückwärtsgewandtheit geraten dann in den 1960er-Jahre zunehmend selbst in die Kritik, nur noch falsches Pathos, schützende Irrationalität, regressives Surrogat, diffuse Ganzheitlichkeit und nationalsozialistische Anklänge zu vertreten. Musische Erziehung, so der kritische Tenor, sei nicht Erziehung in und zur Kunst, sondern ein religiöser Versuch

zur Heilung des als fragmentarisch und entfremdet empfundenen modernen Lebens. In diesem Sinne erfinde die musische Erziehung ästhetische Spielarten für pädagogische Zwecke: „Das Laienspiel distanziert sich schroff vom Berufstheater, die Musikpädagogik von der Musik-Avantgarde. Die Kunsterziehung, in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts noch in engem Kontakt zur Kunst ihrer Zeit, beschränkt sich später auf Techniken und Formensprachen einer selbst konstruierten Volks- und Kindertümllichkeit zwischen Linoleumschnitt, Wachsmalkreiden und Blaudruck.“ (Ebd.: 211)

Diese Perspektive führte dann in der Folge zu realistischeren und begrenzteren Vermittlungsmodellen, wenn etwa von ästhetischer Erziehung, visueller Kommunikation oder auditiver Wahrnehmungserziehung die Rede ist.

Emanzipatorische Kulturpädagogik

Seit den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts wird unter Kulturpädagogik vor allem ein in sich sehr heterogenes pädagogisches Praxisgebiet bezeichnet, das sich mit der pädagogisch-professionellen Vermittlung von sozialen, kulturellen und ästhetischen Praktiken und Gegenständen beschäftigt. Diese Entwicklung wird zunächst von folgenden Protagonisten getragen, die die Kulturpädagogik vor allem praktisch und politisch weiterentwickeln: Rudolf Mirbt (1896–1974), Hugo Kükelhaus (1900–1984), Hilmar Hoffmann (geb. 1925), Gunter Otto (1927–1999), Hermann Glaser (geb. 1928), Hans-Wolfgang Nickel (geb. 1933) und Wolfgang Zacharias (geb. 1941).

Im Mittelpunkt der Etablierung der neueren Kulturpädagogik, die hier in zwei Schritten als emanzipatorische und als reflexive (s. unten) vorgestellt wird, stehen zunächst praktische, politische, soziale und bildungspolitische Motive. Mehrere Entwicklungen begünstigen diese emanzipatorische Kulturpädagogik, die man vor allem vor dem gesellschaftlichen Wandel seit Ende der 1960er-Jahre verstehen muss (vgl. Liebau 2007): Da sind zu nennen die Studentenbewegung, die neuen sozialen Bewegungen (zum Beispiel die Frauen-, Ökologie-, Friedensbewegung), die reale Zunahme an Freizeit, die gegenüber der Arbeit sukzessive an Bedeutung gewann, und vor allem die sozialliberale „neue Kulturpolitik“, die Sozialpolitik mit anderen Mitteln intendierte und Kulturarbeit als Sozialarbeit verstand (Soziokultur). Kurz gesagt, ging es zunächst und zumeist um eine *Kultur für alle* (Hoffmann 1981), das heißt um eine Demokratisierung von Kultur und um eine Erleichterung der Zugänge zu traditionellen und modernen Formen der Hochkultur, mit einem starken Akzent auf der Rezeption von Kultur. Hierbei ging es vielfach nicht um eine Popularisierung von Kultur, sondern um das Bestreben, über ein Angebot für alle den Weg in die Hochkultur zu ebnen. Und selbst im Begriff der *Soziokultur* schwingt noch der Gedanke mit, dass diese als Vor-

stufe und Durchgangsstadium zu einer bedeutsameren Kultur gesehen werden kann.

Der von Hermann Glaser und Karl Heinz Stahl 1974 in die deutsche Debatte eingebrachte Begriff der Soziokultur richtete sich dezidiert gegen die restaurative Kulturpolitik der 1960er- und frühen 1970er-Jahre mit ihrer Betonung einer bürgerlich-idealistischen Kultur, die sich von den zivilisatorischen Entwicklungen strikt abgrenzte. Der Begriff der Soziokultur diente dabei als Kampfbegriff einer „Neuen Kulturpolitik“ (vgl. Rübke 1993). Die Kritik am Unbehagen an der Kultur, die mit dem Konzept einer elitären Hegemonialkultur und ihrem vermeintlichen interesselosen, apolitischen Charakter verbunden war, sollte einem kulturellen Behagen weichen, das mit Chancengleichheit, Mitbestimmung und Versöhnung einherging und sich auf die konkreten Interessen der Betroffenen bezog. Zeitgenössische Kategorien wie Kommunikation und Emanzipation dienten hier zur Etablierung eines neuen Kulturbegriffs und auch eines neuen Zugangs zur Kultur. Wenn jegliche Kultur Soziokultur ist, lassen sich die bislang gültigen Etikettierungen einer legitimen bzw. illegitimen Kultur oder auch einer Hoch- und Subkultur nicht mehr aufrechterhalten. Insofern steht jede Kulturform in einer politischen Arena des Kampfes um Anerkennung und Partizipation. Ziel dieser neuen Kulturpolitik sollte es dementsprechend sein, „die Mitbestimmung des Individuums durch Mitbestimmung in und an der Gemeinschaft [...] in den Spielräumen der Kultur“ einzuüben (Glaser/Stahl 1974: 141).

Zum Zweiten gibt es bereichsspezifische kulturelle Bewegungen in den einzelnen Kunstsparten; hierbei ist die Alternativszene mit ihren freien Künstlergruppen und Geschichtsinitiativen bedeutsam, da sie den Fokus auf die künstlerischen Produktionen richteten, das heißt hier geht es um eine *Kultur von allen*, die die Autonomie kultureller Eigentätigkeit in den Mittelpunkt rückt.

Und da ist schließlich drittens eine gesellschaftlich zugespitzte Kunst- und Kulturkritik, die die kulturelle Affirmativität traditioneller Werke im Namen einer kritischen Legitimität infrage stellt. Wenn traditionelle Werke nichts anderes verkörpern als illegitime Herrschaft und Unterdrückung, dann sollten diese zugunsten der Idee *Kultur ist alles* verabschiedet werden, das heißt einer Kultur, die neue Ausdrucks- und Darstellungsformen ohne qualifizierende Differenzieren generiert und zulässt. Nicht nur die Kunst-Kultur, sondern auch die Sub-Kulturen, die Stadtteil-Kulturen oder auch die Musik-, Sprache-, Jugend-, Ess-, Trinkkulturen etc. werden im Zuge dieser Entwicklung bedeutsam – und dann noch einmal um den Faktor der Migrationskulturen multipliziert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die emanzipatorische Kulturpädagogik das gesamtgesellschaftliche Interesse und Bedürfnis an Kultur (im weiten Sinne) in einer Wechselwirkung mit der gesamtgesellschaftlichen

Bedeutung und dem Angebot von Kultur sah und entwickelte, und dass sie hierbei von einer stetigen Zunahme des Bedürfnisses an Kultur wie der Bedeutung von Kultur für die Menschen und die Gesellschaft ausging. Das kulturelle Angebot, so die Hoffnung, würde die (latente) Nachfrage schon erzeugen. Allerdings heißt es noch bei Glaser im Jahre 1989: „Die Lösung für den ästhetischen Staat bedeutet somit: Massenkultur – ohne Führungszeichen! Jeder muss in der Lage sein, an der ‚Kultur‘ teilzuhaben und schöpferisch dort tätig zu werden. Noch sind die Tage einer ‚Kultur für alle fern‘.“ (Glaser 1989: 22) Und bis heute ist der Traum einer Kultur für alle weder ausgeträumt noch realisiert (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014).

Doch nicht nur die soziale und kulturelle Entwicklung ist für die emanzipatorische Kulturpädagogik günstig. Denn da ist zum anderen die Entwicklung der Erziehungswissenschaften in den 1970er-Jahren selbst. Obwohl sich historisch betrachtet auch praktische Ursprünge der Kulturpädagogik schon im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Arbeitsfeldern der Jugend- und Erwachsenenbildung, der Kunsterziehungsbewegung, der religiösen und politischen Bildungsarbeit sowie den sozialpädagogischen Tätigkeiten nachweisen lassen, ist die Eigenständigkeit des kulturpädagogischen Feldes auch auf die hochschul- und arbeitsmarktpolitische Neuorientierung der Pädagogik als universitäres Fach zurückzuführen. Denn in den Blick einer sich stetig auf den Lebenslauf und auf alle Lebensbereiche entgrenzenden Pädagogik geraten nun auch die außerschulischen kulturellen Angebote und Möglichkeiten, die neue Arbeits- und Beschäftigungsfelder für qualifizierte Absolvent/innen pädagogischer und kulturwissenschaftlicher Fächer versprochen.

Diese beiden emanzipatorischen Entwicklungen – die soziokulturelle und die akademische – führen zu einer praktischen Ausdifferenzierung dieses pädagogischen Feldes. Zu den wichtigen Arbeitsfeldern der Kulturpädagogik zählen seitdem die Museumspädagogik mit ihren Aufgaben der didaktisch-methodischen Vermittlung von Museumsbeständen und Ausstellungen, die Theaterpädagogik mit der Durchführung von rezeptiven und produktiven Veranstaltungen zur Theaterarbeit, die Spielpädagogik, die – oftmals an romantische Traditionen anschließend – die ganzheitliche Entwicklung des Menschen intendiert, die Musikpädagogik, die vor allem durch die zahlreichen Musikschulen die musikalische Praxis unterschiedlichster Musikstile zu promovieren sucht; zu nennen sind aber auch bildende Kunst, Tanzpädagogik, Literaturarbeit, Lesezirkel, Schreibwerkstätten, Biografiearbeit, Zirkuspädagogik und (auch) die sich zunehmend etablierende Medienpädagogik, die in den 1970er- und 1980er-Jahren vor allem pädagogische Arbeit mit Fernsehen, Fotografie und Film bedeutete.

Intendiert wurden in dieser Zeit also im eigentlichen Sinne nicht nur ästhetische und kulturelle, sondern auch soziale und politische Ziele. So ging es um Formen des individuellen und kollektiven kulturellen Lernens, um

Fragen der ästhetischen Wahrnehmung, Kommunikation und Produktion, um Prozesse der Darstellung, Gestaltung und Reflexion von ästhetischen und kulturellen Artefakten; und es ging um neue soziale Formen von Kultur, um die Anerkennung von Alltagskultur, um die Abkehr von einer objektiven Werkästhetik, die vor allem durch das Bildungsbürgertum vertreten wurde, um den Umgang mit kulturpolitischen Informationen und Kritikfähigkeit, und um neue soziale, politische und wissenschaftliche Modelle für die Legitimität von Kultur.

Darüber hinaus etablierten sich auch kulturpädagogische Ansätze, die therapeutische, sozialisatorische und qualifikationsbezogene Ziele verfolgten. So werden mit den entsprechenden Kunst- und Musiktherapien dezidiert gesundheitspädagogische Anliegen verfolgt, mit Rollenspiel und Psychodrama versucht man – präventiv und intervenierend – deviantem Verhalten zu begegnen und mit diversen kulturpädagogischen Arbeitsformen – vom Filmen bis hin zu Stadtteilaktionen – sollen Schlüsselkompetenzen in personeller, sozialer und methodischer Hinsicht gefördert werden.

Während der Kulturbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch von einem normativen Hochkulturmodell geprägt ist, wandelt sich das Verständnis von Kultur zu einem sehr dehnbaren empirischen Kulturverständnis. Dazu beigetragen hat die Rezeption der angloamerikanischen und französischen Kulturanthropologie und Kulturosoziologie, die die kulturellen Lebensformen und Mentalitäten analysierten, die Arbeiten der Frankfurter Schule, die über die mit der Kulturindustrie verbundenen Manipulationen und Standardisierungen aufklärten, und die Forschungen des Birminghamer *Centre for Contemporary Cultural Studies*, die vor allem die Alltags- und Popkultur in den Mittelpunkt rückten. Die modernen Formen der Kulturpädagogik propagieren überwiegend einen *erweiterten* Kulturbegriff, der nicht mehr auf die Differenz von „niederer“ und „höherer“ Kultur abhebt, sondern die Gesamtheit von Lebensformen und mentalen Grundlagen einer Gruppe in den Blick nimmt. Statt in einer diachronen Perspektive auf eine überhistorische und kanonische abendländische Wertekultur zurückzugreifen, bezieht man sich in einem synchronen Blick auf die jeweiligen sozialen Ausprägungen unterschiedlichster Formen der kulturellen Diskurse und Praktiken (wozu dann auch historische Praktiken gehören können). In den Blick genommen werden nun technische und materielle Grundlagen, die „hohe“ (ästhetische) Kultur, aber auch (institutionalisierte) Denk-, Sprach- und Interaktionsmuster der Alltagskultur. Dabei wird vor allem auf die Soziokultur als sozial-kulturelle Ausformung eines Lebenszusammenhangs abgehoben; und hierbei geht es der Kulturpädagogik nicht nur um die Arbeit an der symbolischen und repräsentativen Seite der Kultur, das heißt um Rezeptionsarbeit, die die Lesbarkeit der Kultur gewährleisten soll, sondern durchaus um die Arbeit an der performativen Seite der Kultur, das heißt um Produktionsar-

beit, die neuartige Darstellungs- und Gestaltungsformen experimentell entwickeln soll. Produktionsästhetiken treten dabei in Konkurrenz zu Prozessästhetiken. In den Mittelpunkt rücken damit die kulturellen und ästhetischen Bedürfnisse und Interessen unterschiedlichster gesellschaftlicher Gruppen, deren kulturelle Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten sowie deren kulturelle Alphabetisierungs- und Reflexionsfähigkeiten.

Die Bedürfnis- und Interessenorientierung der emanzipativen Kulturpädagogik kommt wohl am ehesten in den sich etablierenden soziokulturellen Zentren und Initiativen zum Ausdruck (vgl. Schulze 1993). Diese Einrichtungen, die sich in den 1970er-Jahren parallel zur neuen Kulturpolitik entwickelten, waren zunächst überwiegend als Kommunikationszentren konzipiert, die sich durch ein hohes Maß an Eigenaktivität und Selbstreflexivität auszeichneten. Darunter wurden subsumiert: Kommunikationszentren, Medienzentren, Jugendzentren, Kulturläden, Bürgerhäuser, Häuser der offenen Tür, Stadtteilarbeit und -feste, Bürgerinitiativen und -projekte. Die 1979 in einem Dachverband zusammengeschlossenen Soziokulturellen Zentren betrieben Kulturpolitik von unten, indem sie über alle Kultur- und Kunstsparten hinweg verschiedene Altersgruppen, Milieus und Nationalitäten ansprachen. Die hier erprobten Arbeitsformen der Projektmethode, Werkstätten, Kurse, Gemeinwesenarbeit und Begegnung (Gastronomie) u. a. wurden auch in anderen kulturpädagogischen Feldern paradigmatisch bedeutsam. Denn sie intendierten und praktizierten den Abbau von Zugangsbarrieren, eine offene und flexible Planung, eine Berücksichtigung ganzheitlicher Aneignung, ein Höchstmaß an Partizipation in der Durchführung, die Betonung der sozialen und politischen Relevanz und die Entwicklung von personalen und sozialen Handlungskompetenzen. Diese Zentren praktizieren insofern pädagogische Prinzipien, die auch noch heute zum Kernbestand der Kulturpädagogik zu rechnen sind, etwa den Adressatenbezug, die Ganzheitlichkeit, die Partizipation, die kulturelle oder ästhetische Vielfalt sowie die Reflexivität.

In diesem Kontext stehen auch die Theorie und die Praxis der Kultursozialarbeit (vgl. Koch 1989). Berufsgeschichtlich leitet sich die Programmatik dieses pädagogischen Feldes aus der Ausbildung zur Kindergärtnerin ab, in der Entwicklung der Persönlichkeit eine zentrale Rolle spielte. Da diese als vorrangiges pädagogisches Medium dienen sollte, wurde in der Ausbildung vor allem auf den Umgang mit den Künsten abgehoben, um der Einseitigkeit einer rein kognitiven Prägung entgegenzuwirken.

Daneben gibt es noch andere Entwicklungslinien, die die Kultursozialarbeit beeinflusst haben: Da ist zum einen die sozialpädagogische und kultur- bzw. kunstpädagogische Tradition in der Folge der reformpädagogischen Jugendbewegung, in der es sowohl um schulische als auch um außerschulische neue Formen des Lehrens und Lernens ging; da ist zum Zweiten die schon angesprochene Erweiterung des Kulturbegriffs, der immer stärker das So-