

Max Fuchs / Tom Braun (Hrsg.)
Kritische Kulturpädagogik

Max Fuchs / Tom Braun (Hrsg.)

Kritische Kulturpädagogik

Gesellschaft – Bildung – Kultur

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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

ISBN 978-3-86736-416-4

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Tom Braun & Max Fuchs</i>	
Vorbemerkungen	7
Zur Einleitung	
<i>Max Fuchs</i>	
Brauchen wir eine kritische Kulturpädagogik?	11
Eine Skizze	
Teil 1: Gesellschaft und Bildungspolitik im Neoliberalismus	
<i>Wassilios Baros & Heinz Sünker</i>	
Globalisierung und Bildung	37
Zum Verhältnis von Politik und Bildungstheorie	
<i>Jochen Krautz</i>	
Neoliberale Bildungsreformen als Herrschaftsinstrument	59
<i>Susanne Keuchel</i>	
Werteverzicht, Wertewandel oder Wertediskurs?	75
Teil 2: Bildungstheoretische Grundlagen	
<i>Max Fuchs</i>	
Das starke Subjekt als Bildungsziel	89
<i>Albert Scherr</i>	
Subjektbildung: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven	99
<i>Christian Rittelmeyer</i>	
Technokratisch-ökonomische und humanistisch-ästhetische Menschenbilder in der Pädagogik	109
Eine auf Tatsachen beruhende Erzählung	
<i>Bettina-Maria Gördel</i>	
Das starke Subjekt in Verfassung, Staat und Pädagogik	119

Teil 3: Medien, Kunst und Ästhetik

<i>Horst Niesyto</i>	
Kritische Medienpädagogik	137
<i>Jens Kastner</i>	
„a recognition of related practices	149
Kritische Kunsttheorie und / als materialistische Praxistheorie	
<i>Christoph Scheurle</i>	
Jenseits der Ästhetik	163
Die Ent-Kunstung der Kunst durch Politik	
<i>Jürgen Vogt</i>	
Kritische Musikpädagogik und ihr Verschwinden	171
<i>Ute Pinkert</i>	
Sich zu den Vorannahmen der eigenen	
Wissensproduktion zurückbeugen ...	187
Kritik innerhalb einer reflexiven Theaterpädagogik	
<i>Tania Meyer</i>	
Kritik der Kritik der Kritik	197
Überlegungen zu kritischer Theaterpädagogik	

Teil 4: Politik, Institutionen und Bildungsforschung

<i>Max Fuchs</i>	
Kulturelle Bildung zwischen Evidenzbasiertheit, Governance	
und neuen Akteuren	209
<i>Tobias Dörler</i>	
Kritische Schulentwicklung	221
<i>Tom Braun</i>	
Teilhabe, Anerkennung und Kritik	233

Schlussbemerkungen

<i>Tom Braun</i>	
Einige Herausforderungen und Aufgaben	247
Die Autorinnen und Autoren	249

Tom Braun & Max Fuchs

Vorbemerkungen

„Kritik“ wird spätestens seit dem 18. Jahrhundert zu einem wichtigen Begriff bei der Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse. Und selbst dort, wo dieser Begriff nicht explizit erwähnt wird, gibt es eine immer größer werdende Zahl von Schriften, die ihre Unzufriedenheit mit der jeweiligen Situation artikulieren.

Gelegentlich griff man zu dem Trick, dass man die (angeblich) erstaunten Eindrücke von (fiktiven) Reisenden aus fremden Ländern über das eigene Land mitteilte, um auf diese Weise Sanktionen zu entgehen. Die „Persischen Briefe“ von Montesquieu aus dem Jahre 1721 sind ein bekanntes Beispiel dafür.

Auch wenn man in Deutschland heute wegen einer kritischen Beschreibung der aktuellen Situation nicht mehr um Leib und Leben fürchten muss: Wirklich beliebt sind Kritiker vor allem dann nicht, wenn sie an die Grundfesten unserer Gesellschaft, nämlich an der ökonomischen Ordnung und der praktizierten Politik etablierter Parteien, rühren.

In den Wissenschaften scheint es im Hinblick auf eine kritische Haltung entspannter zuzugehen. Denn es gehört zu den Standards eines modernen wissenschaftlichen Vorgehens, kritisch gegenüber dem Gegenstand und vor allem auch kritisch gegenüber den eigenen Methoden zu sein. Der Ansatz des Kritischen Rationalismus von Karl Popper, sich nämlich anzustrengen, um Hypothesen – auch die eigenen – zu widerlegen und nicht nach Argumenten zu suchen, um sie um jeden Preis zu bestätigen, dürfte weitgehend unbestritten sein.

Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft und es gilt für eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die das Attribut kritisch in ihrer Bezeichnung verwendet. Doch gehen eine kritische Erziehungswissenschaft, eine kritische Pädagogik und somit auch eine kritische Kulturpädagogik über diese Verständnisweise des Kritikbegriffs deutlich hinaus.

Es geht natürlich auch um eine kritische Reflexion von Forschungsmethoden. Es geht aber auch um eine kritische Behandlung des Gegenstandes, so wie er sowohl in Theorievorschlügen als auch in der Praxis vorzufinden ist.

Beides spielt in der vorliegenden Textsammlung eine Rolle. Zum einen geht es darum, nicht bloß in eine Diskussion über das angemessene Verständnis von ästhetischer oder kultureller Bildung einzutreten und einer solchen Diskussion neue Impulse zu geben. Es geht auch um eine kritische Reflexion der Rahmenbedingungen, in denen sowohl die wissenschaftliche als auch die praktische Arbeit stattfindet.

Notwendig ist eine solche kritische Kulturpädagogik, weil es in beiden Bereichen aus unserer Sicht einen Nachholbedarf gibt. So gibt es zwar im Moment eine Konjunktur kultureller Bildung, doch verstärken sich die Tendenzen, gesellschaftliche Rahmenbedingungen kulturell-ästhetischer Bildungsprozesse nicht mehr mit zu reflektieren bzw. so verharmlosend darzustellen, dass sie kaum noch etwas mit der gegenwärtigen Situation in Deutschland zu tun haben.

Es geht daher darum, sich erneut mit solchen Fragen zu befassen, denn offenbar hat man im Laufe der 1990er Jahre vergessen, dass Pädagogik, Gesellschaftsanalyse und Politik aufs engste zusammen gehören.

Die politische Dimension ist ein weiterer, kritisch zu reflektierender Bereich, wenn es um die theoretische Erfassung und die praktische Implementierung kulturell-ästhetischer Bildung geht. Es ist zu beobachten, dass auf der politischen Ebene im Moment ein starker Trend zu einer sogenannten evidenzbasierten Politik vorherrscht.

Auf den ersten Blick ist dieser Ansatz plausibel, denn es geht letztlich um Steuergelder, bei denen man wissen will, ob sich der versprochene Nutzen auch einstellt. Zum Problem wird dieser Ansatz dort, wo man glaubt, eine Evidenz des praktischen Handelns nur noch mit einem schmalen Spektrum wissenschaftlicher Methoden erkunden zu können. So werden Forschungsprogramme ausgeschrieben, bei denen Fördergelder nur noch für empirische, meist sogar nur für quantitative Ansätze ausgegeben werden. Es scheint so zu sein, dass historische und theoretische Reflexionen, die eine kritische Messlatte auch für solche wissenschaftlichen Ansätze sein könnten, nicht mehr von Interesse sind. Damit wird der Reichtum pädagogisch möglicher Wissens- und Erkenntnisformen nicht nur nicht genutzt, sondern mittelfristig sogar dezimiert.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes befassen sich auf unterschiedliche Weise mit verschiedenen Aspekten aus diesem Problemkomplex. Dabei beziehen sich diese Beiträge nicht bloß auf unterschiedliche Bereiche und Facetten kulturell-ästhetischer Bildung, sie gehen auch von zum Teil unterschiedlichen philosophischen und wissenschaftlichen Basistheorien aus. Es handelt sich also nicht um die Gründung einer neuen „Schule“, sondern es geht um die Artikulation von Problemanzeigen.

Die vorliegende Textsammlung versteht sich als eine erste Standortbestimmung, bei der Vollständigkeit nicht angestrebt wurde und werden konnte. Wir haben daher auch solche Beiträge aufgenommen, die bereits an anderer Stelle publiziert wurden, die aber aufgrund der Ausdifferenzierung des Feldes nicht jedem bekannt oder zugänglich sind. Flankiert wird diese Initiative dadurch, dass es inzwischen im Forschungsnetzwerk kulturelle Bildung ein eigenes Cluster „Kritische Kulturpädagogik“ gibt, das offen ist für Interessenten an der Thematik.

Zur Einleitung

Max Fuchs

Brauchen wir eine „Kritische Kulturpädagogik“?

Eine Skizze

Was heißt „Kritische Kulturpädagogik“?

Da der Begriff der Kritischen Kulturpädagogik bislang noch nicht zu den eingeführten Begriffen im pädagogischen Kontext gehört, wird man zunächst einmal klären müssen, ob er überhaupt Sinn macht, ob es analoge Begriffe schon gibt, gegen welche Begriffe er sich unter Umständen absetzt und auf welche Praxis er zielt. Er verwendet dabei in seinen Wortbestandteilen Begriffe, die durchaus eingeführt sind. Dies gilt etwa für „Kulturpädagogik“, mit der man alle Aktivitäten bezeichnen kann, die die Entwicklung kultureller Bildung zum Ziel haben (Fuchs 2008, Zacharias 2001). „Kulturelle Bildung“ wiederum darf inzwischen als eingeführter Begriff gelten, und dies in der Politik, in der öffentlichen Kommunikation, in der Wissenschaft und in einer entsprechenden Praxis (vgl. www.kubi-online.de).

Unter diesen genannten Diskurszusammenhängen sind zunächst einmal zwei Dimensionen relevant: Es geht zum einen um eine Praxis, in der pädagogische Fachkräfte mit anderen Menschen zusammenarbeiten. Und es geht zum andern um eine Reflexion dieser Praxis, es geht um Grundbegriffe, die hierbei eine Rolle spielen, es geht um theoretische und historische Zusammenhänge, es geht um empirische Forschung, speziell um die Wirksamkeit der jeweiligen Ansätze, kurz: Es geht um Wissenschaft. Diese Überlegung führt auch bei der in der Überschrift gestellten Frage weiter, da man nunmehr beide Bereiche getrennt voneinander betrachten kann.

Die meisten werden ein kulturpädagogisches Projekt dann als „kritisch“ bezeichnen, wenn darin bestimmte gesellschaftliche Missstände thematisiert werden. Es geht dabei darum, dass es Situationen gibt, in denen Menschen nicht gut behandelt werden. Solche Situationen will man darstellen, um sie anderen zu zeigen, um sie auf diesen Missstand aufmerksam zu machen. Es handelt sich also um einen Prozess der Wahrnehmung eines Sachverhaltes, es handelt sich darum, dass dieser Sachverhalt mithilfe der verwendeten kulturpädagogischen – zum Beispiel künstlerischen – Methoden dargestellt und anderen gezeigt wird. Dabei liegt diesem Prozess eine Bewertung zugrunde, nämlich, dass man den dargestellten Sachverhalt negativ bewertet, vielleicht sogar als skandalös betrachtet.

Ein aktuelles Beispiel sind kulturpädagogische Projekte mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen, bei denen zum einen den betroffenen Heranwachsenden die

Gelegenheit gegeben wird, sich mit ihrer Situation auseinanderzusetzen. Zum anderen werden die damit verbundenen desolaten Zustände öffentlich gemacht und es wird auf eine verfehlte Politik hingewiesen, die wenig mit den so oft zitierten „westlichen Werten“ zu tun hat. Implizit oder explizit steckt bei einem solchen wertenden Prozess also ein Maßstab dahinter. Im konkreten Fall bedeutet das: Man hat eine Vorstellung davon, wie ein humaner oder zumindest angemessener Umgang mit anderen Menschen aussehen müsste (wie er etwa im Einklang mit den „westlichen Werten“, also z. B. den Menschenrechten steht).

In einem solchen Alltagsverständnis einer Kritischen Kulturpädagogik kann man wesentliche Bestimmungsmomente des Attributs „kritisch“ erkennen: Es geht um eine Analyse eines Sachverhaltes, unter dem Menschen leiden, es geht um die Feststellung einer Differenz zwischen dem, was ist, und dem, was sein müsste. Es geht um Prozesse der Bewertung und – damit verbunden – um Normen und Maßstäbe.

Zieht man an dieser Stelle ein Wörterbuch zurate (zum Beispiel den Artikel „Kritik“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie, der von C. v. Bormann, G. Tonelli und H. Holzhey verfasst wurde; Ritter/Gründer 1976: 1250 ff.), so stellt man fest, dass all dies der griechischen Herkunft und der Geschichte des Wortes „Kritik“ entspricht: Es geht um Beurteilen, Unterscheiden und Entscheiden in ethisch-politischer und juristischer Hinsicht und ganz allgemein im Hinblick auf Wahrnehmungen und Denkkakte. Ohne hier diesen differenzierten Artikel zusammenfassen zu können, sind weitere dort erwähnte Aspekte bedeutsam: die Suche nach Sicherheit und Wahrheit, also die Suche nach Wahrem und Falschem, was insbesondere den Umgang mit überlieferten Texten bei den Renaissance-Humanisten kennzeichnet. Es gibt zudem auch die sprachliche Verbindung von Kritik und Krise (Kosellek 1973) und natürlich prägt die „kritische Philosophie“ von Immanuel Kant seither den weiteren Wortgebrauch. Hierbei geht es um die Leistungsfähigkeit der menschlichen Vernunft, nämlich um eine strenge Suche nach Wahrheit und ihrer Beweisbarkeit gegen Dogmatismus und bloße Behauptung.

In diesem Sinne formulieren die Herausgeber des Buches „Was ist Kritik?“ (Jaeggi/Wesche 2009: 7):

„Was ist und wozu betreiben wir Kritik? Die Frage nach den Bedingungen und der Möglichkeit von Kritik stellt sich immer dort, wo Gegebenheiten analysiert, beurteilt oder als falsch abgelehnt werden. Kritik ist so verstanden konstitutiver Bestandteil menschlicher Praxis. Immer dann, wenn es Spielräume, Deutungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gibt, setzt sich menschliches Handeln der Kritik aus. Wo so oder anders gehandelt werden kann, kann man auch falsch oder unangemessen handeln – und entsprechend dafür kritisiert werden. Sofern sie sich auf soziale Verhältnisse richtet, stellt

Kritik gesellschaftliche Werte, Praktiken und Institutionen und die mit diesen verbundenen Welt- und Selbstdeutungen ausgehend von der Annahme infrage, dass diese nicht so sein müssen, wie sie sind.“

Ein kritischer Zugang belegt die Kontingenz des jeweils untersuchten Bereiches, weist also darauf hin, dass die Gegebenheiten überhaupt nicht alternativlos sind. Allerdings geht der Kritiker davon aus, dass es Veränderungsmöglichkeiten gibt. Man kann dies durchaus als optimistisches Bild von Welt bezeichnen. Resignation oder Kapitulation vor den Gegebenheiten gehört also nicht zu den Dispositionen einer kritischen Haltung.

In der bis heute maßgeblichen „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule geht es dabei zwar auch um Ideologiekritik, also um die Entschlüsselung vermeintlicher Wahrheiten. Das Spezifikum dieses „kritischen“ Ansatzes besteht dabei darin, dass es nicht bloß bei einer wissensbezogenen Analyse bleibt, sondern dass man ganz praktisch eine Gesellschaftsveränderung betreiben soll. Darauf komme ich später zurück.

Im Hinblick auf die Kulturpädagogik ist dabei die Verwendung des Kritikbegriffs auch dort relevant, wo es um Film-, Kunst-, Theater- oder Literaturkritik geht. Auch hierbei geht es um Analyse, geht es um Werturteile, geht es um Maßstäbe, wobei eine „kritische Kritik“ daran erkannt werden kann, dass die Beurteilungsmaßstäbe auch offen gelegt werden.

Während es also in der kulturpädagogischen Praxis durchaus verbreitet ist, eine kritische Haltung einzunehmen und zu zeigen, ist dies – zumindest in demselben Maße, wie in der Praxis – in der wissenschaftlichen Kulturpädagogik nicht der Fall. So gibt es zwar in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Pädagogik unterschiedliche Ansätze, die sich als kritisch verstehen und dieses Wort auch als Teil ihrer Selbstbezeichnung verwenden, doch spielen diese Ansätze in der aktuellen scientific community in der Erziehungswissenschaft nur eine Nebenrolle und in der wissenschaftlichen Kulturpädagogik nahezu keine. Dies ist nicht zuletzt auch der Grund für die vorliegende Skizze.

Armin Bernhard als ein Vertreter einer „Kritischen Pädagogik“ (im Anschluss an die „Darmstädter Schule“: Heydorn, Koneffke, Gamm) erläutert sein Verständnis von Kritik wie folgt:

„Kritik heißt in diesem Falle systematische Beanstandung der gesellschaftlichen Verhältnisse, ihrer Unzulänglichkeit aus der Perspektive eines menschlichen Maßstabs. Solange die gesellschaftliche Welt nicht nach menschlichen Kriterien eingerichtet ist, bleibt die Kritik Motor von Theorie, auch Motor pädagogischen Denkens, wird doch gerade das pädagogische

Handeln tagtäglich mit dem Verlust dieses menschlichen Maßstabes konfrontiert. Kritik ist Einspruch der Gesellschaft in ihrer Verfasstheit, sie ist die negative Seite der humanistischen Philosophie des Geschichtsmaterialismus, der Idee, dass die Menschen ihre Fähigkeiten in einer entsprechend menschlich organisierten Gesellschaft in zivilen Umgangsformen entwickeln können.“ (Bernhard 2011: 39)

Damit wird deutlich, dass es eine Messlatte gibt, nämlich „menschliche Kriterien“, dass es wie bei dem etymologischen Ursprung des Kritikbegriffs um Vergleichen und Urteilen geht und dass dies gerade für die Pädagogik als menschliche Praxis relevant ist.

Geht es um die Benennung von Normen und Werten als Maßstäben der Bewertung in einer kritischen Zugangsweise, so wird man – in der Präzisierung der Ausführungen von Bernhard und im Rückgriff auf Kant – von Aufklärung, Vernunft, von Mündigkeit und Widerständigkeit, von Emanzipation und Befreiung sprechen müssen. All dies sind keine unbekanntes Begriffe in der pädagogischen Diskussion, einige dieser Begriffe sind nur in den letzten Jahren deutlich in den Hintergrund gerückt, wobei kaum anzunehmen ist, dass sich die Verhältnisse in einer Weise verbessert hätten, dass eine solche Kritik nunmehr überflüssig wäre. Es dürfte eher das Gegenteil der Fall sein, so dass es interessant wäre, die Gründe für einen Rückzug emanzipatorischen Denkens kennenzulernen.

Hierbei ist es interessant und hilfreich, die genannten Begriffe mit möglichen Gegenbegriffen zu kontrastieren, weil dann die Ausrichtung in Wissenschaft und in der Praxis deutlicher wird: Befreiung/Unterdrückung; Emanzipation/Manipulation; Aufklärung/Verdeckung; Reflexivität/Affirmation; Empowerment/Schwächung; Mündigkeit/Entmündigung; Widerständigkeit/Konformität; Autonomie und Eigensinn/Fremdbestimmung. Eigentlich sollte es bei dieser Auflistung verwundern, wenn man keine kritische Haltung einnehmen würde.

In diesem Sinne könnte man zudem einwenden, dass es sogar unnötig ist, das Attribut „kritisch“ explizit zu erwähnen, da kritisch zu sein ein Wesenselement von Wissenschaft ist. In diesem Zusammenhang bedeutet das etwa, sorgfältig mit Quellen umzugehen, seine Thesen zu belegen und nachvollziehbare Argumentationszusammenhänge vorzulegen. Man kann aber auch sagen, dass in diesem Sinne „kritisch“ auch jede handwerkliche Tätigkeit ist: Sorgfalt in der Auswahl des Materials, Sorgfalt bei der Herstellung, Redlichkeit im Umgang mit dem Kunden etc..

Karl Popper hat diesen generellen Ansatz einer Sorgfaltspflicht und Redlichkeit mit seiner Fallibilismus-Theorie bekanntlich deutlich verschärft. Auch dies – als Kernelement des Kritischen Rationalismus – gilt inzwischen als allgemein akzeptierter

Standard von Wissenschaftlichkeit. Allerdings bleibt dieses Verständnis insofern ein rein wissenschaftsimmanentes, als dass oben von Bernhard angedeutete und von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ausgearbeitete Verständnis von Kritik als Gesellschaftskritik nicht nur nicht berücksichtigt, sondern vor dem Hintergrund einer geforderten Wertefreiheit (im Sinne Max Webers) auch abgelehnt wird. Dies war der Kern des Positivismusstreites in der Soziologie, der zuerst von Adorno und Popper und später von Habermas und Albert betrieben wurde (Adorno 1993).

Im Hinblick auf die Kulturpädagogik – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis – ist ein weiterer Bereich von Bedeutung. Wie man zeigen kann, ist ein Wesenselement der Moderne der Zusammenhang von Kritik und Krise. Eine Kritik der Moderne enthielt nicht nur immer eine Kritik der jeweiligen Kultur, sondern war sogar wesentlich Kulturkritik (Bollenbeck 2007, Konersmann 2001). Auch bei einer solchen Kulturkritik geht es darum, bestehende reale Verhältnisse in Beziehung zu setzen, entweder zu einer emphatischen Selbstbeschreibung dieser Verhältnisse oder zu begründeten Visionen und Utopien.

Klassische Topoi der Kulturkritik der Moderne waren spätestens seit Beginn der Industrialisierung – etwa bei Rousseau – Entfremdung, Entzweiung, Verdinglichung, kulturelle Verarmung, Begrenzung von Entwicklungsmöglichkeiten. Bei einer solchen Kulturkritik ist allerdings zu berücksichtigen, dass es eine Kritik von rechts und von links geben kann. So beschreibt der Historiker Fritz Stern in seinem Buch „Kulturpessimismus als politische Gefahr“ (1963), dass und wie die rechtskonservativen Kulturkritiker rund um die Jahrhundertwende 1900, wie Paul de Lagarde, Julius Langbehn oder Moeller van den Bruck mit ihrer Kritik an der Moderne, zu Wegbereitern des Nationalsozialismus wurden. Kritik ist also nicht per se gut, sondern sie muss sich ebenfalls kritisch beurteilen lassen, etwa anhand der Maßstäbe, die sie zugrunde legt.

Wozu Kritik? Anlässe und Auslöser

Sieht man vom Kritischen Rationalismus ab, bei dem es eher um wissenschaftsmethodische Fragen geht, dann dürfte es bei den meisten, die sich als kritisch verstehen, um gesellschaftliche Fehlentwicklungen handeln, auf die sie reagieren. Zu solchen Fehlentwicklungen kann man auch solche Strömungen in den Wissenschaften zählen, die sich weigern, Fehlentwicklungen zu registrieren und in ihre Arbeit einzubeziehen.

So ging es etwa bei dem Positivismusstreit in der deutschen Soziologie zwischen Adorno und Popper (Adorno u. a. 1973) zwar auch um wissenschaftsmethodische Fragen, etwa um die (auch wieder aktuelle) Frage nach der Relevanz bzw. alleinige

Legitimität quantitativer empirischer Studien. Primär ging es jedoch um die bewertende Stellungnahme zu der Gesellschaft, mit der sich die Soziologie befasst. War es für den einen reine Ideologie, einen an Marx geschulten kritischen Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse zu werfen und hierbei die nahezu totale Dominanz einer Kommodifizierung und einer Orientierung an kapitalistischen Verwertungsinteressen zu betonen, so war es für den anderen nicht nur ein wissenschaftliches Versäumnis oder politische Naivität, sondern sogar ein Verstoß gegen einen wissenschaftlichen und menschlichen Ethos, genau dies nicht zu tun.

Gerade eine Wissenschaft wie die Erziehungswissenschaft und eine Praxis wie eine pädagogische Praxis, die es beide mit einem gelingenden oder misslingenden Aufwachsen von Menschen zu tun haben, müssen Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen bei der Realisierung des Projektes des guten Lebens in den Blick geraten. Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind normative Disziplinen, die nicht (nur) wertfrei Entwicklungsprozesse beobachten, beschreiben und bei der Gestaltung unterstützen, sondern sie messen diese Beobachtungen an einer bestimmten Vorstellung einer entwickelten Persönlichkeit.

Solche normativen Vorgaben muss man nicht erfinden, sondern sie sind sogar gesetzlich fundiert. So ist unser Grundgesetz keine wertneutrale Organisationsregel für das Zusammenleben von Menschen, sondern es ist normativ in höchstem Maße gehaltvoll. Zudem bezieht sich das Grundgesetz auf den Katalog der Menschenrechte, denen wiederum eine Vorstellung gelingenden Lebens zugrunde liegt. Der gesamte Katalog von Schutzrechten, die den Einzelnen vor Gewalt oder auch nur vor Eingriffen in die Privatsphäre durch den Staat oder andere gesellschaftliche Kräfte schützen, wird hierbei ergänzt durch einen weiteren Katalog von Anspruchsrechten, bei denen es um eine umfassende soziale, politische, kulturelle und ökonomische Teilhabe geht.

Dahinter steckt der Gedanke der Nichtverfügbarkeit menschlicher Subjektivität, so wie er etwa von Kant entwickelt worden ist. Man kann durchaus davon sprechen, dass das dahinter stehende Menschenbild die Vorstellung eines „starken Subjekts“ (Fuchs 2016, Taube 2017) ist. Ein solches Menschenbild lässt sich auf rationale Weise begründen und es kann als Messlatte dafür dienen, jeweils aktuell vorliegende gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungsbedingungen zu bewerten. Einige Aspekte kritikwürdiger Umstände sollen hier benannt werden.

So liefern die inzwischen regelmäßig vorgelegten Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung hinreichende Informationen darüber, dass eine immer größer werdende Zahl von Kindern und Jugendlichen unter Armut leidet. Ökonomische Armut ist dabei oft verbunden mit kultureller Armut, wobei immer wieder daran zu erinnern ist, dass menschliches Leben, so wie es im ersten Abschnitt ange-

sprochen worden ist, mehr ist als rein biologisches Überleben. Die Erfüllung kultureller Bedürfnisse gehört zum Menschsein ebenso dazu wie ein Mindestmaß an ökonomischen Ressourcen. Ähnliche Befunde liefern sowohl die PISA-Studien im Hinblick auf die Möglichkeit zur Teilhabe sowie die regelmäßig vorgelegten Kinder- und Jugendberichte des Bundes.

Aufgrund dieser Datenlage kann heute niemand sagen, dass er das Problem ungleicher Chancen und massiver Ungerechtigkeiten in unserer Gesellschaft nicht kennt. Eine Pädagogik, die diese Formen von Ausschluss und Vernachlässigung nicht zur Kenntnis nimmt, verfehlt ihren Anspruch. Eine Kritische Pädagogik, auch eine Kritische Kulturpädagogik muss daher in besonderer Weise eine soziale Sensibilität für diese Verwerfungen in unserer Gesellschaft haben.

Vor diesem Hintergrund ist es durchaus eine wichtige Errungenschaft, dass die genannten Formen einer quantitativen Zustandsbeschreibung, die überzeugend die Mängel in unserer Gesellschaft aufzeigen, inzwischen sogar gesetzlich vorgeschrieben sind. Allerdings genügt eine solche Zustandsbeschreibung nicht, um zu erkennen, dass es möglicherweise tiefer liegende Strukturen und historische Entwicklungsprozesse sind, die zu solchen Verwerfungsprozessen geführt haben. Hier liegt daher auch die Grenze einer bloß quantitativen empirischen Erfassung, weswegen es notwendig ist, sowohl eine historische als auch eine theoretische Forschung einzubeziehen.

Damit ist man allerdings bei einem zweiten Problem angelangt, nämlich einer deutlich zu beobachtenden Einengung wissenschaftlicher Forschungsmethoden durch die Politik. Denn im Zuge einer „Evidenzbasiertheit von Politik“ werden zunehmend theoretische und historische Forschungen zurückgedrängt, zugunsten einer quantitativen empirischen Forschung. Damit wird das notwendige kritische Potenzial von Wissenschaft, der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten, ganz so, wie es auf andere Weise auch die Künste tun, deutlich zurückgedrängt. Eine Kritische Kulturpädagogik braucht aber beides: Sie braucht zuverlässige Daten, die die gesellschaftliche Situation der Menschen beschreiben, sie braucht aber auch theoretisch und historisch gestützte Reflexionen, um diese Daten bewerten zu können.

Einige Ansätze Kritischer Erziehungswissenschaft und Pädagogik

Einen großen Einfluss in der Geschichte der Erziehungswissenschaft hatte die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Als ein zentrales Gründungsdokument dieses Ansatzes ging der Aufsatz von Max Horkheimer „Traditionelle und kritische Theorie“, der zuerst in der Hauszeitschrift dieser Forschergruppe, der Zeitschrift für Sozialforschung, im Jahre 1937 veröffentlicht wurde (Horkheimer 1974: 12 ff.).

Horkheimer arbeitet sich dabei kritisch an der erkenntnistheoretischen Tradition der europäischen Neuzeit seit Descartes ab, wobei im Mittelpunkt eine Kritik an der Überdehnung des Anwendungsbereichs der mathematisch-naturwissenschaftlichen Methode steht.

Er unterscheidet zwei Erkenntnisweisen:

„Theorie im traditionellen, von Descartes begründeten Sinn, wie sie im Betrieb der Fachwissenschaften ist, organisiert die Erfahrung aufgrund von Fragestellungen, die sich mit der Reproduktion des Lebens innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft ergeben. Die soziale Genese der Probleme, die realen Situationen, in denen die Wissenschaft gebraucht, die Zwecke zu denen sie angewandt wird, gelten ihr selbst als äußerlich.“ (ebd., 57)

Im Gegensatz zu dieser, von ihm positivistisch genannten Methode und Theoriebildung unterscheidet er eine kritische Theorie der Gesellschaft:

„Die kritische Theorie der Gesellschaft hat dagegen die Menschen als die Produzenten ihrer gesamten historischen Lebensformen zum Gegenstand. Die Verhältnisse der Wirklichkeit, von denen die Wissenschaft ausgeht, erscheint ihr nicht als Gegebenheiten, die bloß festzustellen und nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeit vorzuberechnen wären. Was jeweils gegeben ist, hängt nicht allein von der Natur ab, sondern auch davon, was der Mensch über sie vermag. Die Gegenstände und die Art der Wahrnehmung, die Fragestellung und der Sinn der Beantwortung zeugen von menschlicher Aktivität und dem Grad ihrer Macht.“ (ebd.).

Neu ist das Ringen um die richtige und angemessene Methode nicht. In der Tat gab es seit der Antike gleich zwei Methoden, die man versucht hat, aus der Mathematik auf andere Wissensgebiete zu übertragen: die axiomatische-deduktive Methode, so wie sie etwa Euklid in seinen Elementen (im Grundlagenwerk der Geometrie) praktiziert hat, und der algebraische Kalkül, also ein operativer Umgang mit Zeichen. Beide Ansätze haben sich in der Mathematik als überaus erfolgreiche Verfahren gezeigt, sodass es verständlich ist, dass man sich von einer Anwendung solcher Methoden eine Vergrößerung der Rationalität bei der Wahrheitssuche auch in anderen Wissensgebieten versprochen hat.

Mit der neuen Naturwissenschaft kam als weitere Methode eine experimentell-empirische Methode dazu, wobei die großen Naturwissenschaftler zu Beginn der Neuzeit souverän mit diesen Methoden spielten. Immerhin war bereits zu dieser Zeit der Unterschied zwischen dem Finden neuen Wissens, seiner Begründung und der letztlich Darstellung bekannt. So praktizierte Newton zwar eine experimentelle Methode, stellte aber in seinem Hauptwerk, den „Mathematischen Prinzipien der

Naturphilosophie“, seine Erkenntnisse in einer axiomatischen-deduktiven Form vor (vgl. Fuchs 2017). Speziell für die Pädagogik und die Geisteswissenschaften insgesamt war die Unterscheidung von Wilhelm Dilthey gegen Ende des 19. Jahrhunderts wichtig, der gegen die Überdehnung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Methode („Positivismus“) für die Geisteswissenschaften die hermeneutische Methode als einzig angemessene proklamierte.

In dieser Traditionslinie des Ringens um die richtige Methode steht der Text von Max Horkheimer, der zudem starke Sympathien für die Hegel-Marxsche Dialektik hegt. Dabei muss man berücksichtigen, dass es seit Beginn des 19. Jahrhunderts neben den Natur- und den Geisteswissenschaften auch eine Sozialwissenschaft gibt und sich insgesamt das System der Wissenschaften im Verlaufe des 19. Jahrhunderts erheblich ausdifferenziert hat.

Auch in den Naturwissenschaften entwickelt sich ein Streit darüber, ob man diese als rein immanent verlaufende Erkenntnisprozesse verstehen müsse oder ob auch soziale Faktoren eine Rolle spielen, die in diesen Erkenntnisprozessen einbezogen werden müssen. Dies gilt umso mehr für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Zudem spielten die individuellen Überzeugungen und Werthaltungen der Forscher eine Rolle, so wie sie etwa einen Streit um die Wertfreiheit von Wissenschaft und Forschung und um die Jahrhundertwende 1900 im Mittelpunkt stand (Max Weber).

In der Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg dominierten zunächst die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Tradition von Wilhelm Dilthey. Aus verschiedenen Gründen ist dieser Ansatz der folgenden Generation von Erziehungswissenschaftlern zum Problem geworden. Zum einen gab es einiges an Geschichte (wegen den nationalsozialistischen Verstrickungen der Geistesgrößen der 1920er Jahre) aufzuarbeiten, zum anderen wollte man eine größere Sachlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Argumentation. Dies erklärt die große Resonanz des nach Göttingen berufenen Heinrich Roth, der eine „realistische Wende in der Erziehungswissenschaft“ proklamierte, die unter anderem darin bestand, die nüchternen empirischen Zugangsweisen aus der amerikanischen Sozialwissenschaft nach Deutschland zu importieren.

Bei einer ideologiekritischen Aufarbeitung der Geschichte des eigenen geisteswissenschaftlichen Ansatzes wiederum spielten Adorno und Horkheimer eine entscheidende Rolle. Auf beide beziehen sich daher die Schüler der Pädagogen, die bereits in der Weimarer Zeit eine große Rolle spielten. Aber auch Erziehungswissenschaftler mit einem anderen geistigen Hintergrund bezogen sich auf die Schriften der Frankfurter Philosophen. So gab es zum einen die Ansätze von Klafki, Blankertz, Mollenhauer und zum anderen, die ihre ursprünglichen geisteswissenschaftlichen Konzeptionen um die kritisch-dialektische Sichtweise der marxistisch

inspirierten Frankfurter Schule erweiterten Ansätze, wobei hierbei der Einfluss von Jürgen Habermas immer größer wurde. Zum anderen gab es etwa Heydorn und seine Nachfolger, die später sogenannte „Darmstädter Schule“.

In seiner kritischen Analyse dieser Entwicklungstrends schreibt der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth (in Sünker/Krüger 1999: 135 ff., hier: 138):

„Kritische Erziehungswissenschaft, das ist meine Ausgangsthese, ist keine Erfindung der Studentenbewegung oder gar die theoretische Begleitreflexion antiautoritärer Erziehung. Hier wurde von kritischer Wissenschaft Gebrauch gemacht, hier wurde sie pädagogisch und politisch auch schon deformiert, hier wurde sie aber nicht erfunden. Kritische Erziehungswissenschaft ist vielmehr ein genuines Produkt der Erziehungswissenschaft selbst, eine Form der Verarbeitung von Erfahrungen, die Pädagogik als Wissenschaft nach 1950 mit sich selbst und mit der Realität von Erziehung gemacht hat.“

Als Geburtsstunde einer später so genannten „Kritischen Erziehungswissenschaft“ identifiziert Tenorth das Jahr 1964, nämlich das Erscheinungsjahr des Aufsatzes „Pädagogik und Rationalität“ von Klaus Mollenhauer. Er beschreibt die Notwendigkeit einer Wende in der Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer Realitätsvergessenheit und spricht im späteren Verlauf von einer Konvergenz kritischer Bildungstheorie und empirischer Sozialisationsforschung. Er erläutert aber auch die unterschiedlichen Entwicklungspfade dieses Ansatzes. So scheint ihm plausibel, dass sich der späte Klaus Mollenhauer von dem frühen, an Emanzipation orientierten Mollenhauer distanziert (Stichwort: Vergessene Zusammenhänge), wohingegen Wolfgang Klafki den negativen und bloß kritischen Analyseansatz der Frankfurter Schule zu einer konstruktiv-kritischen Pädagogik weiter entwickelt (siehe hierzu das aufschlussreiche Generationengespräch mit Mollenhauer, Bollnow, Klafki, Gruschka, Wilhelm und Andreas Flitner und anderen in Kaufmann 1991).

In diesem Zusammenhang ist es nicht unwichtig darauf hinzuweisen, dass die Entwicklung einer kritischen Pädagogik keineswegs eine bloß deutsche Erscheinung ist. So gibt es starke, sozialdemokratisch zu nennende Reformbewegungen in den Vereinigten Staaten etwa im Anschluss an John Dewey, um nur ein Beispiel zu nennen. So findet sich in dem Sammelband Sünker/Krüger 1999 auch ein Beitrag des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Peter McLaren.

Einen guten Überblick, nicht nur über Entwicklungstendenzen in den Vereinigten Staaten, sondern ebenso in Japan, China, Brasilien und anderen Ländern, gibt das „Handbook of Critical Education“ (Apple u. a. 2009) rund um den international umtriebigen Erziehungswissenschaftler Michael W. Apple. Interessant sind die Bezugsautoren der unterschiedlichen Beiträge, bei denen, neben Adorno und

Horkheimer, prominente Vertreter der Cultural Studies sowie Antonio Gramsci, Nancy Fraser und Axel Honneth eine wichtige Rolle spielen. Es geht um eine harte Kritik an der kapitalistischen Gesellschaft, die – bei allen Unterschieden im Einzelnen – die Gemeinsamkeit dieser Ansätze ausmachen. Es geht um Demokratie, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, wobei die „Pädagogik der Befreiung“ von Paulo Freire eine wichtige Modellfunktion hat.

In diese Denkweise fügen sich auch die jüngeren Vertreter der Darmstädter Schule (Pongratz, Euler, Bernhard) ein. So versuchte etwa Armin Bernhard (2011) die in der Praxis letztlich hilflose Negativität einer bloß kritischen Analyse der Frankfurter Schule durch den praktisch wirksamen Ansatz des italienischen Theoretikers Antonio Gramsci zu ergänzen. Zentraler Kritikpunkt ist die wachsende Dominanz einer neoliberalen ökonomischen Denkweise, die inzwischen auch das Bildungswesen von der Früherziehung bis zur Hochschule ergriffen hat. Es geht um die Ersetzung des Bildungsbegriffs durch einen positivistisch verstandenen Kompetenzbegriff, es geht um das Ersetzen eines facettenreichen Konzepts von Persönlichkeit und ihrer Bildung durch den Begriff des Humankapitals. Es geht um den Verlust kritisch-emanzipatorischer Traditionen, so wie sie in der Aufklärung und schließlich bei Kant mit seinem Konzept der Vernunft und der Mündigkeit ausformuliert wurden.

Neben solchen Ansätzen, die ihre pädagogischen Überlegungen nicht bloß in eine entsprechende historische Traditionslinie, sondern auch in eine umfassende Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen einbetten, gibt es Vertreter, die ebenfalls skeptisch oder sogar kritisch gegenüber einzelnen solcher Entwicklungen sind, die etwa ein gewisses Unbehagen gegenüber Tendenzen haben, die mit der Globalisierung verbunden sind, ohne jedoch dies mit einer kritischen Gesellschaftsanalyse zu verbinden. Man findet hier unterschiedliche Anlässe für eine Reserviertheit gegenüber dem gesellschaftlichen und politischen Alltag, etwa eine Gefährdung der Kindheit durch Medien, einen Verlust nationaler Identität, die Zurückdrängung traditioneller Künste und ihrer Rolle im Bildungsdiskurs, einen tatsächlichen oder vermeintlichen Werteverlust, gelegentlich verbunden mit einem Bedauern über die geringer werdende Relevanz der christlichen Religion etc.. Ich werde später versuchen, eine Typologie der unterschiedlichen Ansätze zu entwickeln.

Elemente und Bezugsdisziplinen einer Kritischen Kulturpädagogik

Pädagogik hat es mit der Unterstützung der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten zu tun. Das bedeutet, dass alle wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Menschen und seiner Entwicklungsfähigkeit befassen, eine Relevanz für die Pädagogik haben. Dies betrifft auf einer grundsätzlichen Ebene die philosophische

Anthropologie sowie anthropologisch relevante Aussagen von Einzelwissenschaften. Unter diesen spielen etwa die empirischen Forschungen der in letzten Jahren aktuell gewordenen evolutionären Anthropologie (siehe etwa die Schriften von Michael Tomasello) eine zentrale Rolle, weil sie bestimmte konzeptionelle Grundideen der philosophischen Anthropologie, insbesondere der Anthropologie etwa von Helmuth Plessner (1976) oder der kombinierten Kulturphilosophie und Anthropologie von Ernst Cassirer (1990), die zu ihrer Zeit noch einen gewissen spekulativen Anteil hatten, nunmehr zu einer stärkeren empirisch abgesicherten Fundierung verhelfen. Trotzdem verbleiben gerade bei Fragen des Menschenbildes und des anzustrebenden Zieles der Persönlichkeitsentwicklung normative Anteile, die zwar sorgfältig begründet werden können, bei denen es letztlich aber doch auf weltanschauliche Grundüberzeugungen ankommt.

Im vorliegenden Text gehe ich von der Idee eines „starken Subjektes“ aus, bei dem zwar auch normative Entscheidungen eine Rolle spielen, bei dem man sich allerdings auch auf einem durchaus nicht unsicheren Fundament theoretischer, historischer und empirischer Erwägungen befindet (vgl. Taube 2017). In pädagogischer Hinsicht bedeutet dies, dass man sich auf die Ausarbeitung einer entsprechenden Erziehungs- und Bildungstheorie konzentrieren muss. Dazu gehört auch eine Analyse der jeweiligen Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsinstitutionen.

Unterstützt werden solche Ansichten durch wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, was die Persönlichkeit des Menschen ausmacht, welche Differenzierungen man vornehmen muss und wie die Gelingensbedingungen aussehen, damit bestimmte Entwicklungsprozesse auch stattfinden können.

Es gehört heute zum wissenschaftlichen Standard im Umgang mit der Entwicklung des Subjekts, sich ein solches Subjekt nicht als isoliertes Einzelwesen vorzustellen, so wie es noch bei der Idee der Monade in der Philosophie von Leibniz auftaucht. Es dürften heute alle Experten davon ausgehen, dass auch die Entwicklung von Individualität nur in einem sozialen Kontext möglich ist. Eine große Akzeptanz in dieser Hinsicht erfährt hierbei die Sozialphilosophie, so wie sie wesentlich etwa von George Herbert Mead in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Chicago entwickelt worden ist (und bei der es überraschende Parallelen zu ähnlichen Überlegungen von Theodor Litt in den 1920er Jahren gibt). Dies bedeutet aber auch, dass die sozialen Kontexte des Aufwachsens eine wichtige Rolle spielen. Diese sozialen Kontexte werden bestimmt von der spezifischen Gesellschaftsstruktur, von der sozialen Lage des betroffenen Subjekts und seiner Bildungseinrichtungen, von politischen Rahmenbedingungen, die entweder Ressourcen bereitstellen oder vorenthalten. Dies bedeutet für jede Pädagogik und somit auch für die Kulturpädagogik – insbesondere dann, wenn man einen kritischen Ansatz verfolgt – dass die

politische und soziale Analyse, zusammen mit den dazugehörigen Wissenschaften, mit einbezogen werden müssen.

Kulturpädagogik wiederum hat es mit einer größeren Anzahl unterschiedlicher kulturpädagogischer Methoden zu tun, deren Spektrum bewusst offen gehalten ist. Sowohl theoretisch als auch historisch kann man als Kern dieses Methodenspektrums das Feld künstlerischer Verfahren betrachten. Möglicherweise klingt das einfacher, als es in der Realität ist. Denn bei der Betrachtung der Entwicklung der Künste muss man sehen, dass spätestens seit dem 19. Jahrhundert Künstlerinnen und Künstler in ihrer Praxis nicht nur neue Werke schaffen, sondern mit diesen Werken auch ein neues Verständnis von Kunst durchsetzen wollten (Fuchs 2011).

Das Kunstverständnis ändert sich also gravierend im Laufe der Jahrzehnte und Jahrhunderte, so dass eine jegliche Selbstgewissheit darüber, was unter „Kunst“ oder unter künstlerischen Methoden verstanden werden kann, völlig fehl am Platze ist. Dies bedeutet aber auch, dass immer wieder in der Kulturpädagogik vorfindliche Versuche, „künstlerische Qualität“ definieren zu wollen, vor dem Hintergrund dieser dynamischen Entwicklungsgeschichte scheitern müssen, wenn sie allzu apodiktisch vorgetragen werden. Solche Versuche haben stets eine enge Verwandtschaft mit den eigentlich überwundenen Ansätzen essentialistischer Kunsttheorien, also mit den vergeblichen Versuchen, das „Wesen von Kunst“ eindeutig zu definieren.

Zudem macht man sich leicht bei einer zu selbstgewissen Konzentration auf die in Europa wichtig gewordenen künstlerischen Ausdrucksformen eines Kulturimperialismus schuldig. So haben etwa Kolleginnen und Kollegen aus Afrika, Asien oder Südamerika bei internationalen UNESCO-Konferenzen zur kulturellen Bildung darauf hingewiesen, dass die traditionellen europäischen Kunstformen keineswegs in allen Teilen der Welt dieselbe Relevanz haben, wie dies in Europa und Nordamerika der Fall ist. Damit wird aber auch deutlich, dass eine kritische Kunsttheorie eine wesentliche Bezugsdisziplin einer kritischen Kulturpädagogik sein muss.

Ähnliches ist zu dem Begriff der Kultur zu sagen. Es kann hier nur auf die Vielfalt unterschiedlicher Kulturbegriffe hingewiesen werden, wobei ein gravierendes Problem darin besteht, dass man in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, in der politischen, alltäglichen und öffentlichen Kommunikation sehr unterschiedliche Kulturbegriffe verwendet. So gelten solche Kulturbegriffe in den Wissenschaften als verpönt, die in der politischen und pädagogischen Praxis eine zentrale Rolle spielen. Dies bedeutet, dass eine Kritische Kulturpädagogik als Basisdisziplin auch eine kritische Kulturtheorie benötigt.

Ein weiterer Aspekt, der zu berücksichtigen ist – gerade in einer politischen Perspektive –, ist darin zu sehen, dass die Konjunktur des Kulturbegriffs, sein

Aufkommen und seine Geschichte im 19. Jahrhundert, sehr viel mit den sozialen Auseinandersetzungen dieser Zeit zu tun haben. So lässt sich pauschal sagen, dass der Kulturdiskurs nicht nur ein Krisendiskurs der Moderne ist, sondern man kann auch zeigen, dass man mithilfe eines Kulturdiskurses soziale Fragen in den Hintergrund drängen wollte. Dies spielt für die aktuelle Kulturpädagogik dort eine Rolle, wo man sich fragen muss, welches die gesellschaftlichen Gründe für die derzeitige Konjunktur kultureller Bildung sind. Einer naiven Freude darüber, dass ein länger vernachlässigter pädagogischer Bereich und eine wichtige Dimension persönlicher Bildung nunmehr besser zu ihrem Recht kommen, als das bislang der Fall war, wird man zumindest mit dem Wermutstropfen begegnen müssen, dass in der Geschichte, speziell in der Geschichte der Weimarer Republik, eine entsprechende Kulturpädagogik nicht bloß bereits einmal existiert hat, sondern auch eindeutige politische Ziele verfolgte (zur Geschichte siehe Zirfas 2015). Also auch hier ist es gerade im Sinne einer Aufklärungstradition notwendig, ideologiekritisch und selbstreflexiv das eigene Feld zu betrachten.

Im Folgenden sollen zu den genannten Feldern (Anthropologie, Persönlichkeits-theorie, Bildungstheorie, Kunsttheorie, Kulturtheorie, Gesellschaftstheorie, politische Theorie etc.) nur einige äußerst knappe Anmerkungen gemacht werden.

Bei dem Konzept eines starken Subjektes geht es darum, dass der Einzelne als Moment der Entwicklung der Moderne nunmehr selbst in der Verantwortung steht, sein eigenes Projekt des guten Lebens zu realisieren. Dass er dies nicht alleine bewerkstelligen kann, dass er also eine Fülle sozialer Beziehungen und auch materielle und ideelle Ressourcen benötigt, wurde bereits oben angesprochen. Die Rede von einem starken Subjekt bedeutet daher nicht, dass er – so wie es im romantischen Denken vorzufinden war – in unrealistischen Allmachtsfantasien schwelgen kann, also seine Möglichkeiten der Steuerung und vielleicht sogar Beherrschung der Lebensumstände völlig überdehnt. Man hat vielmehr zur Kenntnis zu nehmen, dass einer solch produktiven Lebensgestaltung vielfache Hindernisse entgegenstehen. Es gibt eine große Zahl von Zumutungen, deren Bewältigung man vom Einzelnen erwartet. Von daher ist ein wesentliches Prinzip der Lebensgestaltung das Prinzip der Widerständigkeit. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die Umstände und Ursachen zu analysieren, die sich der eigenen Lebensgestaltung entgegenstellen. Dies bedeutet auch „Kritische Kulturpädagogik“, weil diese den Einzelnen auch in dieser Hinsicht stark machen soll. Eine „Kritische Kulturpädagogik“ kann sich in theoretischer Hinsicht hierbei auf eine Fülle bildungstheoretischer Überlegungen stützen.

Einige Ausführungen im Umgang mit dem Kunst- und Kulturbegriff habe ich bereits oben gemacht. Diese sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Von besonderer Bedeutung – auch als spezifische Motivation für die Entwick-

lung einer Konzeption einer Kritischen Kulturpädagogik – ist die Analyse der derzeitigen Gesellschaft. Es wurde oben bereits davon gesprochen, dass auch jenseits einer harten Kapitalismuskritik viele Menschen ein gewisses Unbehagen an der derzeitigen ökonomischen Entwicklung empfinden. Die Folgen der aktuell praktizierten ökonomischen Theorie und der darauf aufbauenden wirtschaftspolitischen Steuerung der Gesellschaft sind an den Armuts- und Reichtumsberichten der Bundesregierung abzulesen: Die Kluft zwischen Arm und Reich wird immer breiter, zugleich wächst die Unzufriedenheit mit dem politischen System. Denn zurecht gehen die Menschen davon aus, dass das politische System in erster Linie die Aufgabe hat, für eine wohlgeordnete Gesellschaft zu sorgen. In dem Maße, in dem dies misslingt, verliert das jeweilige System an Rückhalt und an Legitimation. Statistiken zeigen, dass genau dies zurzeit mit der demokratischen Ordnung in den Ländern geschieht, in denen es zu gravierenden Pathologien des Sozialen gekommen ist.

Es geht also nicht um Ökonomie schlechthin, denn dass der Mensch wirtschaftlich handeln muss, um notwendige Ressourcen seines Lebens sicherzustellen, darf man als anthropologische Grundtatsache annehmen und wird ernsthaft von niemandem bestritten. Deshalb findet sich auch die Wirtschaft als eine der symbolischen Formen bei Ernst Cassirer, wobei auch der konservativ-liberale Philosoph zustimmend die Kapitalismuskritik des später von rechten Kräften ermordeten Politikers und ehemaligen Chefs der AEG, Walter Rathenau, zur Kenntnis nimmt. Es geht also keineswegs um Ökonomie schlechthin, es geht noch nicht einmal primär um eine grundsätzlich kapitalistisch organisierte Marktgesellschaft. Zu letzterem Punkt ist daran zu erinnern, dass es bereits einmal eine Schule von Ökonomen gegeben hat, die sich selbst „neoliberal“ nannte, und die – im Gegensatz zu dem heutigen Neoliberalismus – einen unkontrollierten Kapitalismus deshalb kritisierte, weil dieser in der Tendenz die Marktwirtschaft und das Prinzip des freien Wettbewerbs aufhob (Alexander Rüstow, Wilhelm Röpke). Deshalb forderte diese Gruppe von Ökonomen starke staatliche Interventionen, etwa im Bereich des Kartellrechts.

All diese Überlegungen übersieht eine aktuelle Studie des Rates für kulturelle Bildung (2017), die sich mit dem Verhältnis von Ökonomie und kultureller Bildung befasst. Im Vorwort moniert man, dass man sich in der künstlerischen und kulturpädagogischen Praxis in einer gewissen Distanz zur Ökonomie sieht und spricht von einem „Ökonomie-Bashing“, von dem man sich offenbar absetzen will. In der Folge spricht man allerdings durchaus auch von einer „erbärmlichen materiellen Armut“, bezieht diese allerdings nur auf die begrenzten Teilhabechancen an der Kultur bei bestimmten Bevölkerungsgruppen. Es wird dann zwar angekündigt, dass sich ein eigenes Kapitel mit der „Vielfalt der relevanten Ökonomie-Verständnisse“

befasst, wobei bei der Erläuterung der Notwendigkeit von Ökonomie bloß auf die oben erwähnte anthropologische Grundtatsache ökonomischen Handelns hingewiesen wird. Auf aktuelle Ökonomie-Diskurse, die in dem erwähnten Bashing eine zentrale Rolle spielen, geht die Studie trotz der Ankündigung erst gar nicht ein. Damit übersieht diese Studie (bewusst?) entschieden das Problem: Es geht eben nicht um eine abstrakte Ökonomie im Verständnis von Aristoteles als anthropologischer Grundtatsache, sondern es geht um die aktuell vorfindliche Umgangsweise mit ökonomischen Fragen, so wie sie inzwischen auch von FachökonomInnen kritisiert wird (das hier relevante Buch von Piketty wurde sogar erwähnt, ohne Konsequenzen daraus zu ziehen). Damit verfehlt die Studie auf grundsätzliche Weise ihren eigenen Anspruch, etwas Klärendes zum Verhältnis von Ökonomie und kultureller Bildung sagen zu wollen. Sie muss vielmehr als ein Beitrag zu einem affirmativen Verständnis von Ökonomie gesehen werden, gegen das nicht nur eine Kritische Kulturpädagogik angehen muss, sondern das inzwischen weltweit zu massenhaften Protesten geführt hat.

Vor diesem Hintergrund scheint eine Lektüre der Studien des Freiburger Soziologen Günter Dux (2013) interessant zu sein, der – gerade nicht unter Bezug auf Karl Marx – umfassend und detailliert seine These begründet, dass der derzeitige Kapitalismus mit einer demokratischen Grundordnung nicht vereinbar ist. Demokratie als politische Grundordnung habe die Aufgabe, „die gesellschaftlichen Bedingungen einer selbstbestimmten Lebensführung“ zu schaffen (74). Und genau dies wird durch die Art der derzeitigen Wirtschaftsordnung verhindert. Wohlgermerkt: Es geht nicht um die Abschaffung der Marktwirtschaft oder sogar eine Einführung einer neuen Planwirtschaft, sondern es geht um die Art und Weise, wie sich der Kapitalismus heute organisiert. Denn es gibt nicht bloß eine einzige Form einer marktwirtschaftlichen und kapitalistischen Wirtschaftsordnung, sondern man spricht inzwischen von „varieties of capitalism“ (Peter Hall/David Soskice 2001).

Forschungsthemen und Fragestellungen

Eine kritische Kulturpädagogik will mehr sein als die Artikulation von Unbehagen an bestimmten Entwicklungstendenzen der neoliberal organisierten Gesellschaft. Ein solches Unbehagen kann allerdings durchaus der Ausgangspunkt für weitergehende Überlegungen sein. Diese müssen aber im ursprünglichen Wortsinne „radikal“ sein, also an die Wurzel der festgestellten Deformationen gehen. Wie an der Publikation des Rates für kulturelle Bildung gezeigt, genügt es dabei keineswegs, auf anthropologisches Grundwissen wie der Notwendigkeit ökonomischen Handelns oder auf entsprechende Theorien von Aristoteles hinzuweisen. Das kann jeder selbst am eigenen Leibe spüren, dass man mit Ressourcen sparsam umgehen