

Fuchs
Das starke Subjekt

KULTURELLE BILDUNG ///49

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid bei kopaed

Beirat

Hildegard Bockhorst	[BKJ/Kulturelle Bildung Online]
Karl Ermert	[Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.]
Burkhard Hill	[Hochschule München]
Birgit Jank	[Universität Potsdam]
Peter Kamp	[Vorstand BKJ/BJKE]
Birgit Mandel	[Universität Hildesheim]
Vanessa Reinwand-Weiss	[Bundesakademie Wolfenbüttel]
Wolfgang Sting	[Universität Hamburg]
Rainer Treptow	[Universität Tübingen]
Wolfgang Zacharias	[Hochschule Merseburg]

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Max Fuchs

Das starke Subjekt

Lebensführung, Widerständigkeit und ästhetische Praxis

www.kopaed.de

Der Autor **Prof. Dr. Max Fuchs** war bis Ende 2013 Direktor der Akademie Remscheid und Präsident des Deutschen Kulturrates (2001 bis 2013). Er ist Ehrenvorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und des Instituts für Bildung und Kultur. Er lehrt Allgemeine Pädagogik und Kulturpädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

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

Gefördert vom:



ISBN 978-3-86736-449-2

Coverabbildung © Christian Hagemann

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

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

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

1	Vorwort	7
2	Einleitung	11
Teil 1 Das Subjekt – Grundlagen und Grundbegriffe		17
3	Anthropologische Grundlagen	19
4	Hinweise zur historischen Entwicklung	25
5	Einige Grundbegriffe in ihrer Genese und in ihrem systematischen Zusammenhang	31
Teil 2 Widerständigkeit – ein zentrales Element einer selbstbestimmten Lebensführung		45
6	Widerständigkeit – alter Wein in neuen Schläuchen?	47
7	Wertideen	51
8	Formen der Unterdrückung: Macht, Gewalt, Herrschaft	55
9	Formen von Widerstand	71
10	Gewalt, Kunst, Widerständigkeit und Bildung	75
Teil 3 Künste, Ästhetik und das Subjekt		89
11	Einführung	91
12	Die Krisen der Gesellschaft und ihre Verarbeitung durch Kunst und Subjekt	97
13	Ästhetische Erfahrung und das Subjekt	101
Teil 4 Lebensführung, ästhetische Praxis und die Pädagogik		119
14	Lebenswelt – Lebensform – Lebensführung	121
15	Dimensionen des Ästhetischen und die Lebensführung	131
16	Lebensführung, ästhetische Praxis und die Pädagogik	143

Teil 5 Die Rolle von pädagogischen Institutionen:	
Widerständigkeit und die Kulturschule	149
17 Der allgemeine Rahmen: Institution und Organisation	151
18 Pädagogische Institutionen und die Kulturschule	157
19 Ästhetische Praxis in der Kulturschule und das Bildungsziel der Widerständigkeit	165
20 Schlussbemerkungen	173
Literatur	175

1 Vorwort

Unter dem eingängigen Slogan „Kultur macht stark“ werden im Moment Gelder in Millionenhöhe für Projekte kultureller Bildung ausgegeben. Dies freut natürlich die Akteure und Organisationen in diesem Feld, zumal sich das gleichnamige Programm an solche Kinder und Jugendliche wenden will, die von Hause aus nicht unmittelbar eine starke Präferenz für kulturelle Aktivitäten haben. Dass dabei die Umsetzung dieses ambitionierten Programms auf der Organisationsebene einige Probleme mit sich bringt, soll an dieser Stelle nicht weiter interessieren. Interessieren soll allerdings die Frage danach, in welcher Weise die Stärke gedacht werden kann, die durch einen Umgang mit *Kultur* entwickelt werden soll. Sicherlich geht es darum, über eine (pädagogisch gestaltete) künstlerische Praxis die Entwicklung kultureller Bildung zu ermöglichen. Zu dieser Bildung gehört die Fähigkeit, ein gutes, gelingendes und glückliches Leben zu führen.

Dieses Ziel ist durchaus anspruchsvoll, da man sofort an einen Menschen denken muss, der über die Kompetenzen und Ressourcen verfügt, die entsprechenden Entscheidungen zu treffen, geeignete Ziele zu formulieren und durch ein passendes Verhalten diese Ziele auch zu realisieren. Man denkt an Kategorien wie Selbstbewusstsein und Selbststärke, man denkt an das von Ernst Bloch so treffend formulierte Bild eines „Lebens im aufrechten Gang“.

Genau dies meinte man in der Sattelzeit, also in der Zeit von 1770 bis 1830, als man dem Begriff des *Subjekts* eine neue Deutung gab: War das Subjekt bis dahin das Unterworfene, so verstand man nunmehr unter einem Subjekt das Zentrum eines selbstgesteuerten Handelns. Ein solches Subjekt weiß nicht nur, was für es selbst am besten ist, es ist auch ein kritischer Staatsbürger, der sich aktiv an der Gestaltung des Gemeinwesens beteiligt.

Der Slogan „Kultur macht stark“ kann zwar als empirische Aussage verstanden werden, die dann aber auch belegt werden muss. Er hat allerdings auch einen stark normativen Charakter, insofern implizit das Ziel in seiner Aussage steckt, dass es um eine Bildung für starke Subjekte geht.

Daran schließen sich jedoch einige Fragen an. Zum einen kann man fragen, was denn genau ein starkes Subjekt ausmacht, welche Dispositionen es hat, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten es verfügt, welche Lebensziele es verfolgt und wie es insgesamt mit sich und der Welt umgeht. Dies ist es, was man mit *Bildung* bezeichnen kann.

Man kann in diesem Zusammenhang fragen, ob es dem Staat tatsächlich gleichgültig ist, in welcher Weise sich die Stärke eines Subjekts ausdrückt. Auch für den demokratischen Staat gilt nämlich, dass er es nicht dem Zufall überlässt, in welcher Weise seine Bürgerinnen und Bürger – etwa durch das öffentliche Bildungswesen – geformt werden. Es ist daher zu fragen, ob die in dem Programm formulierte Stärke eine gewisse Ausrichtung nur auf bestimmte Bereiche hat und ob es Grenzen der Entwicklung gibt. Zum anderen ist zu fragen, ob Kultur dies auch wirklich leisten kann. Bei dem Kulturbegriff handelt es sich dabei um den in der Wissenschaft verpönten engen Kulturbegriff, der sich sehr stark auf künstlerische und ästhetische Praxen bezieht.

Die Frage nach der Leistungsfähigkeit einer so verstandenen Kultur im Hinblick auf die Entwicklung von Stärke des Subjekts ist also aufs engste verbunden mit der Frage nach der Wirksamkeit einer künstlerisch-ästhetischen Praxis. Da sich das Programm zudem an Schulen wendet, ist außerdem zu berücksichtigen, welche Möglichkeiten und Grenzen diese Institution für die Entwicklung einer so verstandenen Bildung anbietet.

Im vorliegenden Text greife ich daher all diese genannten Fragestellungen auf:

Bei der Frage nach dem Subjekt ist natürlich zu berücksichtigen, dass in den letzten Jahrzehnten insbesondere im Zuge der Postmoderne dieses Konzept infrage gestellt worden ist. Es ist zudem zu berücksichtigen, dass zu dem Wortfeld des Subjekts auch solche Begriffe wie etwa Person, Selbst, Ich, Identität, Individuum etc. gehören. Ein Subjekt mit seiner selbstbestimmten Lebensweise ist zudem Gegenstand verschiedener Disziplinen. Insbesondere spielt die politische und Moralphilosophie eine Rolle, weil dieses starke Subjekt nur im Kontext solch anspruchsvoller Begriffe wie Freiheit, Selbstbestimmung, Autonomie oder Würde verstanden werden kann.

Ein *zweiter Teil* wird das Thema *Widerständigkeit* aufgreifen. Denn im *ersten Teil* zeigt es sich, dass sich eine selbstbestimmte Lebensführung immer mit zumutbaren und unzumutbaren Beschränkungen auseinandersetzen muss.

In einem *dritten Teil* wird es darum gehen, die Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Stärke zu reflektieren. Hierbei ist immer an die kritische Mahnung von Yvonne Ehrenspeck zu denken, die in ihrem Buch „Versprechungen des Ästhetischen“ (1998) auf die oft überzogenen Wirkungsbehauptungen im Umgang mit Kunst hinweist. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Frage des Subjekts geradezu ein „Kampfplatz“ der Auseinandersetzungen um die Bewertung der Moderne ist, sodass eine Position „diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich“ – so der Untertitel des Buches „Illusionen von Autonomie“ von Käte Meyer-Drawe (1990) – gefunden werden muss.

Ob ein Leben im aufrechten Gang überhaupt gelingt, zeigt sich weniger in punktuellen heroischen Situationen, sondern muss durchgängiges Gestaltungsprinzip im Alltag sein. Dies versuche ich mit dem Konzept der Lebensführung und der Lebensführungskompetenzen zu erfassen. Es geht also um die Frage, in welcher Weise

eine ästhetische Praxis nicht nur ein Bestandteil der alltäglichen Lebensführung ist, sondern ob und wie diese Praxis einen Beitrag zu einem Leben im aufrechten Gang leisten kann. Dies ist Gegenstand des *vierten Teils*.

Bei dem Umgang mit den Künsten und dem Ästhetischen ist es nicht gleichgültig, in welchen Kontexten dieser stattfindet. Insbesondere ist die Frage danach zu stellen, in welcher Weise sich pädagogische Zwangsanstalten, wie etwa die Schule, nicht bloß in Einklang bringen lassen mit dem Ziel der Freiheit, sondern es ist auch danach zu fragen, inwieweit es die besonderen Bedingungen dieser Institution überhaupt ermöglichen, bestimmte Potenziale des Ästhetischen zu entfalten. In diesen Kontext gehört auch das in den letzten Jahren entwickelte Konzept einer Kulturschule, die in besonderer Weise die ästhetische Erfahrung in den Mittelpunkt des Schullebens stellt (Fuchs 2012c; Fuchs/Braun 2015 und 2016). Dieser Thematik geht der *fünfte Teil* nach.

Allerdings spielt die Präsentation einer entsprechenden Praxis in diesem Buch noch keine große Rolle, es werden vielmehr die theoretischen, begrifflichen und historischen Rahmenbedingungen entfaltet, die zum Verständnis einer entsprechenden Praxis notwendig sind. Einer der Grundgedanken des gesamten Textes besteht dabei darin, dass es immer schon zu dem Konzept des Subjekts gehört, sich gegen unzumutbare Anforderungen von außen zur Wehr zu setzen. Es geht also darum, in der Lage zu sein, Widerstand auszuüben. Die Entwicklung von Widerständigkeit wird daher zu einem zentralen Bildungsziel und zu einem roten Faden des gesamten Textes.

2 Einleitung

„Sich bilden – das ist wie aufwachen“, so beschreibt der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri (sowie als Autor bekannt unter dem Namen Pascal Mercier; Bieri 2014: 83) den Prozess der Bildung. Etwas später fügt er hinzu: „Das Besondere an Kulturwesen ist, dass sie sich stets erneut zum Problem werden und die Frage aufwerfen können, wer sie sind und was ihnen wichtig ist. Und Bildung, richtig verstanden, ist der komplizierte Prozess, in dem es um die Beantwortung dieser Fragen geht.“ (Ebd.)

Es geht also um die klassische Aufforderung, die man bereits bei dem Orakel von Delphi findet: „Erkenne dich selbst!“ Diese Problemstellung hat von Anfang an die griechische Philosophie herausgefordert, sie stellt sich aber mit besonderer Virulenz seit Beginn der Neuzeit. Denn seit dieser Zeit verändern sich gravierend die gesellschaftlichen Strukturen, es verändern sich die Bedingungen des Lebens, es verändern sich damit die Anforderungen, die der Einzelne erfüllen muss, um in diesen Gegebenheiten sein Leben zu führen. Es entsteht allmählich die bürgerliche Gesellschaft, in der die verbindliche Ordnung des Mittelalters zerstört wird. Es kristallisieren sich autonome Lebensbereiche in der Gesellschaft heraus, was insbesondere bedeutet, dass die starre Ordnung in Stände aufgelöst wird. Damit verschwindet aber auch die Realität vorgegebener Lebenswege, die im Wesentlichen von dem Ort in der Gesellschaft abhängig waren, in die der Mensch hineingeboren worden ist. Damit wächst die Verantwortung des Einzelnen, sein Leben selbst zu gestalten. Max Weber spricht später von dem entstehenden Konzept einer „methodischen Lebensführung“.

Es wird jedoch nicht bloß das Leben des Einzelnen unsicherer, es müssen auch neue Prinzipien des Zusammenlebens entwickelt werden. Es entsteht die bürgerliche Gesellschaft mit ihren eigenen Formen des Sozialen, des Politischen und des Kulturellen. Das Bürgertum erringt in Europa ökonomischen Einfluss und beansprucht zunehmend das Recht auf politische Mitwirkung. Für den Einzelnen bedeutet das, dass er Handlungsfähigkeit in jedem der sich ausdifferenzierenden Gesellschaftsfelder (Ökonomie, Gesellschaft, Politik, Kultur) erwerben muss. Das oben angesprochene Ziel des Sich-Selbst-Erkennens geht einher mit der Forderung und dem Wunsch nach einer größeren Selbstbestimmung, sowohl im Hinblick auf das einzelne Leben als auch im Hinblick auf die gesamte Gesellschaft. Peter Bieri konstatiert:

„Selbstbestimmt ist unser Leben, wenn es uns gelingt, es innen und außen in Einklang mit unserem Selbstbild zu leben – wenn es uns gelingt, im Handeln, im Denken, Fühlen und Wollen der zu sein, der wir sein möchten. Und umgekehrt: die Selbstbestimmung gerät an ihre Grenzen oder scheitert ganz, wenn zwischen Selbstbild und Wirklichkeit eine Kluft bleibt.“ (Ebd.: 13)

Der Schweizer Kulturhistoriker Jacob Burckhardt (2007) entwickelt in seiner Geschichte der Renaissance die These, dass sich der oben angesprochene Gedanke der Individualität in der Renaissance entwickelt und ausgeprägt hat. Er spricht sogar von einer Erfindung der Individualität in dieser Zeit, während andere vorsichtiger bloß von einer Entdeckung sprechen (van Dülmen 1997). Allerdings versuchen Historiker der Antike und des Mittelalters zu zeigen, dass dieser Gedanke der Individualität keineswegs im Übergang zur Neuzeit vom Himmel gefallen ist, sondern dass er in der Philosophie und in den Künsten bereits vorher zumindest in Ansätzen entwickelt worden ist. Belege für diese Position findet man unter anderem im Bereich der Künste, etwa in den antiken Dichtungen und Tragödien, den Porträts und vor allem den Autobiografien, deren Geschichte der Schüler und Schwiegersohn von Wilhelm Dilthey, der Göttinger Philosoph und Pädagoge Georg Misch, in einem achtbändigen Werk rekonstruiert hat. Dabei nimmt die Zeit seit der Renaissance lediglich den letzten der acht Bände ein (1969).

Trotz dieser Vorbehalte kann man allerdings feststellen, dass der Einzelne in seiner Individualität und mit der Aufgabe, die Verantwortung für sein eigenes Leben zu übernehmen, mit Beginn der Neuzeit eine besondere Bedeutung erhält. Es ist der Einzelne, der nunmehr als Träger von Rechten bestimmte Ansprüche hat, der allerdings für seine Taten auch zur Rechenschaft gezogen werden kann. Es ist der Einzelne, dem man immer mehr zutraut, aus eigener Kraft seinen Platz in der Gesellschaft zu suchen und zu finden. Es ist der Einzelne, der auf der Basis einer individuell empfundenen Liebe eine Ehe eingeht und eine Familie gründet. Es ist der (bürgerliche) Einzelne, der zunehmend in den Künsten thematisiert wird und im Mittelpunkt steht. Unser gesamtes Rechtssystem, von den Menschenrechten bis zu einzelgesetzlichen Regelungen in den europäischen Ländern – und nur um diese geht es hier zunächst –, basiert auf diesem Gedanken eines rechtsfähigen Einzelnen, eben: eines Subjekts als Träger von Rechten.

Auch in dem Prozess des Erkennens, also in der Philosophie und in den Wissenschaften, ist es der Einzelne, der Gewissheit und Wahrheit sucht. Um den Anfang oder besser um die Begründung einer Sicherheit im Wahrnehmen und Denken geht es auch bei René Descartes, dem Begründer der neuzeitlichen Philosophie: Er findet diese Sicherheit allein in der Tatsache, dass er selbst es ist, der denkt („Ich denke, also bin ich“).

Man kann diese allmähliche Entwicklung hin zu einer immer stärkeren Hervorhebung der Individualität des Menschen geradezu als Siegeszug des Subjekts betrachten. In diesem Kontext entstehen alle aktuellen Begrifflichkeiten bzw. erhalten

ihre besondere Bedeutung, wie etwa Autonomie, Souveränität, Selbstbestimmung, Freiheit, Gleichheit etc. Allerdings machen diese Begriffe auch einen zum Teil starken semantischen Wandel durch. Es ist insbesondere die von den Historikerinnen und Historikern sogenannte Sattelzeit, also die Zeit zwischen 1770 und 1830, in der die meisten dieser Begriffe ihre besondere Prägung erhalten. Es ist gerade der Subjektbegriff, an dem dies besonders sinnfällig gezeigt werden kann. Etymologisch geht der Begriff des *Subjekts* auf das Verb *subiacere*, also *unterwerfen* zurück, womit gemeint ist, dass das Subjekt das Unterworfene ist.

In der Sattelzeit ändert sich allerdings diese Bedeutung, wobei das Bild bleibt: Das Subjekt ist unten und über ihm ist eine zu tragende Last. Allerdings verändert sich die Sichtweise, denn das Subjekt wird nunmehr nicht mehr von der Last erdrückt, sondern es wird zu deren Träger. Aus dem Unterworfenen wird so dasjenige, das maßgeblich ist für die Stabilität des Ganzen. Dies ist im Wesentlichen die kopernikanische Kehre, von der Immanuel Kant im Hinblick auf die Veränderung seiner philosophischen Sicht spricht: Das Subjekt steht nunmehr im Mittelpunkt, von dem Subjekt ist es abhängig, in welcher Weise die Welt wahrgenommen wird, das Subjekt ist verantwortlich für die Regeln des Zusammenlebens und seines Handelns. Nicht zuletzt liegen auch die Gründe für ästhetische Werturteile in der Art und Weise, wie der Erkenntnis- und Bewertungsprozess des Objekts funktioniert. Es ist dieses starke Subjekt, von dem auch die politischen Theorien ausgehen. Und es ist die Pädagogik, die die Verantwortung dafür erhält, derartige Subjekte entwickeln zu helfen (zur Ideengeschichte des Subjektbegriffs siehe den einschlägigen Artikel in Ritter/Gründer 1998, Band 8).

Wäre es bei dieser Entwicklungslinie geblieben, so wäre die Geschichte des Subjekts eine reine Erfolgsgeschichte. Allerdings geschieht die Geschichte selten als harmonischer Entwicklungsprozess, sie geschieht auch nicht als linearer Fortschrittsprozess hin zu einem vorgegebenen Ziel. Vielmehr geht es immer auch um Fragen der Macht, Gewalt und Herrschaft; geht es um Interessen, gibt es entsprechend Gewinner und Verlierer in diesem Kampf. Es gibt eben Individuen, die unterschiedliche Möglichkeiten haben, ihre Interessen durchzusetzen. Es gibt eine hierarchisch strukturierte Gesellschaft, in der das Vermögen und die Einflussmöglichkeiten sehr unterschiedlich verteilt sind. Es gibt daher Menschen, die Macht ausüben, und es gibt Menschen, die einer solchen Macht unterworfen sind (siehe Teil 2).

Insbesondere ist die Pädagogik in diesen Machtprozess insofern involviert, als der bereits von dem englischen Philosophen Francis Bacon formulierte Leitsatz „Wissen ist Macht“ den Akteuren sehr bewusst war. Wenn Wissen nämlich Macht ist, dann wird man sehr genau überlegen müssen, in welcher Weise es verteilt werden soll (Alt 1978).

Subjekte können ihren Subjektstatus, also ihre Möglichkeit, ihr Leben und die Gesellschaft mitzusteuern, nur dann ausleben, wenn sie über entsprechende Ressourcen – auch über entsprechende Wissensressourcen – verfügen. Die Rede von einem

starken Subjekt ist also keineswegs eine empirische Beschreibung der Realität der bürgerlichen Gesellschaft, so wie sie sich mit Beginn der Neuzeit entwickelt hat. Die Rede von einem starken Subjekt formuliert vielmehr eine Zielperspektive, die in dem Machtkampf in der Gesellschaft eine umstrittene und umkämpfte Rolle spielt: Es gibt immer auch starke Kräfte, die kein Interesse daran haben, dass die Gesellschaft aus starken Subjekten besteht. Und es gibt auf der anderen Seite Menschen mit Visionen und Wünschen, die genau dies durchsetzen wollen.

In diesem Kontext spielen die Künste und die Kunstschaffenden eine entscheidende Rolle. Denn es ist kein Zufall, dass in der Mitte des 18. Jahrhunderts von Alexander Baumgarten Ästhetik als neue philosophische Disziplin erfunden worden ist. Natürlich hat man schon vorher von einzelnen Kunstsparten und Kunstwerken gesprochen und geschrieben, natürlich hat man sich immer schon damit auseinandergesetzt, was denn das Schöne in der Welt sei und man hat entsprechende Theorien entwickelt. Doch im 18. Jahrhundert explodiert geradezu der Diskurs über die Künste und ihre Rolle in der Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft.

Es geht dabei noch nicht um das, was man heutzutage *autonome Kunst* nennt, vielmehr sind diese Diskurse über das Schöne aufs engste verbunden mit der Frage des richtigen Handelns: Ethik und Ästhetik waren kaum voneinander zu trennen. Eine Brückenfunktion zwischen diesen verschiedenen Diskursen nimmt die Kategorie des Geschmacks ein. Geschmack ist zum einen und als Erstes eine Frage des richtigen Handelns. Denn das bürgerliche Subjekt muss die Standards seines Handelns selbst erst noch entwickeln. Weder kann es umstandslos die Verhaltensweisen vom Fürstenhof übernehmen, noch sind die Verhaltensweisen der Bauern und Handwerker angemessen. Es ist also kein Zufall, dass der bis heute aktuelle Bestseller über das richtige Benehmen des Freiherrn von Knigge so viele Leserinnen und Leser gefunden hat. Zu dem richtigen Verhalten in der Gesellschaft gehört dabei natürlich auch eine richtige Einstellung den Künsten gegenüber. All dies wird unter der Rubrik des Geschmacks verhandelt. Es geht dabei um den Einzelnen, um sein Wissen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch im sozialen Kontext. Von Terry Eagleton stammt die These, dass Ästhetikdiskurse, Subjektdiskurse und politische Diskurse sehr eng mit dem Emanzipationskampf des Bürgertums verbunden waren:

„Meine These besteht nun, grob gesagt, darin, dass die Kategorie des Ästhetischen in der europäischen Moderne deshalb so große Bedeutung gewinnen konnte, weil sie zwar von der Kunst spricht, aber immer auch andere Themen meint, die für den Kampf der Mittelklasse um politische Hegemonie von größter Bedeutung sind.“ (Eagleton 1994: 3)

Die Vision eines starken Subjekts wird dabei sowohl in den Künsten als auch in der Philosophie für so attraktiv gehalten, dass man es sofort auch mit seiner Wirkungsmächtigkeit übertreibt. Berühmt-berüchtigt ist die Philosophie des Ich von Johann Gottlieb Fichte und der Kult um das individuelle Subjekt in der Romantik. Man über-

steigerte die Gestaltungsfähigkeit des Einzelnen in einer Weise, dass es keiner großen Subtilität bedurfte, um einen Widerspruch zu den einschränkenden Bedingungen der gesellschaftlichen Realität zu finden: Jede visionäre Idee steht eben immer in der Gefahr, sich in der Realität zu blamieren.

Man kann es durchaus als Kritik an diesen gesellschaftlichen Bedingungen verstehen, wenn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Kritik an diesem Kult um das Individuum und seiner Gestaltungsfähigkeit entsteht. Diese Tendenz hält an bis zu einem neuen Höhepunkt am Ende des 20. Jahrhunderts, als man sich im Zuge der Postmoderne völlig von dem Konzept des Subjekts verabschieden wollte (Frank/Raulet/Reijen 1988). Es wird daher darauf ankommen, eine solche Vorstellung von Subjekt und Subjektivität zu entwickeln, die sowohl das Element der Handlungsfähigkeit als auch die Realität ihrer Begrenzungen erfasst. Der französische Philosoph Michel Foucault hat mit seinem Konzept der Subjektivierung diesen Doppelaspekt der Macht, nämlich die Dialektik von Unterdrückungsverhältnissen und Gestaltungsmöglichkeiten, aufgegriffen.

Es geht dabei um eine in der Philosophie immer schon kontrovers diskutierte Frage, nämlich darum, inwieweit jede Vorgabe von Regeln und Gesetzen, inwieweit jede Struktur und Organisation eine Begrenzung individueller Freiheit ist. Auch Ernst Cassirer (1944/1990) hat in seiner Philosophie der symbolischen Formen Ordnung nicht bloß negativ als Begrenzung individueller Freiheit, sondern zugleich als Bedingung ihrer Ermöglichung verstanden. Diese Dialektik ist bei jeder Form des Zusammenlebens zu finden, weil keine soziale Gruppe ohne Regeln auskommt. Es geht daher darum, präziser zu klären, was Selbstbestimmung, was Autonomie und Freiheit bedeuten und ob das Vorhandensein von Regeln des Zusammenlebens bereits eine nicht hinzunehmende Begrenzung dieser zentralen Werte der Moderne sind. Dies gilt insbesondere in pädagogischen Kontexten, da die Pädagogik sich mit dem Paradoxon auseinandersetzen muss, als Bildungsziel den mündigen Bürger und die mündige Bürgerin anzustreben, wobei pädagogische Interventionen insbesondere mit Kindern nicht immer diskursiv im herrschaftsfreien Raum ausgehandelt werden. Die Kant'sche Frage im Hinblick auf Mündigkeit im Denken und Handeln lautet also, wie es möglich ist, dass „Freiheit bei dem Zwange“ entsteht.

Dies betrifft in besonderer Weise die Nutzung der Künste in pädagogischen Kontexten. Viele glauben, dass Autonomie von Anfang an ein Handlungsprinzip im Bereich der Künste gewesen sei. Historisch ist es allerdings so, dass die Rede von einer autonomen Kunst – und eine entsprechende Realität in der Praxis der Künstlerinnen und Künstler – noch keine 250 Jahre alt ist. Sie ist entstanden in dem oben bereits angesprochenen Ästhetikdiskurs des 18. Jahrhunderts, wobei auch die Geschichte des Autonomiebegriffs sich kaum mit dem heutigen Alltagsverständnis von Autonomie im Kontext der Künste deckt.

Trotzdem ist das Versprechen von Autonomie im Bereich der Künste nach wie vor in pädagogischen Kontexten attraktiv, weil der insbesondere auf Friedrich Schiller zurückgehende Gedanke eines Transfers von Handlungsprinzipien aus dem Bereich der Künste auf die Gesellschaft nach wie vor fasziniert.

Man wird sich also etwas gründlicher mit Begriffen wie Selbstbestimmung, Autonomie und Freiheit auseinandersetzen müssen, man wird zudem einen Blick in die Geschichte der Künste sowohl im Hinblick auf ihre reale Entwicklung als auch hinsichtlich ihrer philosophischen und theoretischen Reflexion werfen müssen. Und man wird schließlich die pädagogische Nutzung von Künsten in regelgebundenen Institutionen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit bei der Realisierung des Ziels eines starken Subjekts betrachten müssen.

Teil 1

Das Subjekt – Grundlagen und Grundbegriffe

3 Anthropologische Grundlagen

In allen Wissenschaften, die es mit dem Menschen zu tun haben, hat sich ein Dreischritt bewährt, der mit der

- >> Anthropogenese, also der Phylogenese der Gattung Mensch, beginnt und mit der
- >> Geschichte des Menschen fortgeführt wird und schließlich die
- >> Ontogenese des Einzelnen in den Blick nimmt.

Die Entwicklung des Einzelnen gehört dabei in den Zuständigkeitsbereich von Pädagogik und Psychologie und wird an späterer Stelle aufgegriffen. Die Anthropogenese wiederum meint die Naturgeschichte der Gattung Mensch, wobei sich Möglichkeiten zur Entwicklung in allen Dimensionen des heutigen Menschseins (Kognition, Emotionalität, Soziabilität, Empfindsamkeit etc.) herauskristallisiert haben.

Ein Ergebnis der Anthropogenese, quasi ihr Endpunkt, ist der Übergang zu einer Phase, in der der Mensch anfängt, seine Geschichte selbst zu machen. Hierbei geht es um die historisch konkrete Analyse der unterschiedlichen Formen, wie der Mensch zu unterschiedlichen Zeiten und an den verschiedenen Orten der Welt diese Welt zu seiner macht. Es geht also um die historische Entwicklung des Menschen, so wie sie die Geschichtswissenschaft untersucht. Im Hinblick auf das Thema dieses Textes ist etwa interessant, wie sich jeweils historisch konkret unterschiedliche Lebensformen entwickeln, die für einen konkreten Einzelnen eine Rahmenbedingung für seine Entwicklung darstellen.

Die Frage nach der Entstehung des Menschen soll eine erste Antwort auf die berühmte Frage geben: Was ist der Mensch? Bekanntlich bündeln sich in dieser Frage gemäß einem Diktum Kants die anderen drei grundlegenden Fragen, mit denen sich die Philosophie seit ihrer Entstehung befasst hat: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was kann ich hoffen? Zunächst natürlich nur auf der Ebene der philosophischen Abstraktion bündeln sich also in der philosophischen Anthropologie Erkenntnistheorie, Moralphilosophie und Religion, wobei man spätestens seit dem 18. Jahrhundert auch noch die Ästhetik dazufügen kann.

Die Frage nach dem Wesen oder der Natur des Menschen, die Frage danach, was den Menschen ausmacht und was entscheidend zur Menschwerdung beigetragen hat, hat im Laufe der Geschichte des Nachdenkens über dieses Thema viele Antworten erfahren. Für die einen war Religion die primäre Ursache der Menschwerdung, für andere war es seine Fähigkeit zum Denken, zum Fühlen, zum Urteilen, zum Erkennen,