



Leseprobe aus: Braune-Krickau, Ellinger, Sperzel, Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche, ISBN 978-3-407-29267-4  
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29267-4>

## Vorwort

In der schulischen und außerschulischen Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen erfreuen sich kulturpädagogische Projekte bereits seit längerer Zeit großer Beliebtheit. Schließlich gilt es nicht nur als allgemeines Bildungsziel, dass Jugendliche Kompetenzen im Umgang mit kulturellem Wissen und kulturellen Praktiken erwerben. Vor allem ermöglichen die kreativen Arbeitsformen der Kulturpädagogik eine Förderung und Einbeziehung von jungen Menschen, die sich für klassische didaktisch-pädagogische Konzepte kaum mehr begeistern lassen. Die positiven Effekte liegen auf der Hand: Die Erfahrung, selbst etwas Kreatives hervorzubringen, stärkt das Selbstvertrauen. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Formen wie Film, Musik oder Tanz setzt Prozesse der Selbstreflexion in Gang und erschließt neue Ausdrucksmöglichkeiten. Und nicht zuletzt eröffnet Kulturpädagogik den Zugang zu anderen kulturellen Welten. Auf diese Weise begegnet Kulturpädagogik einer zentralen Problematik benachteiligter Jugendlicher, die in der Regel nicht nur durch materiellen Mangel oder körperliche bzw. geistige Einschränkung beeinträchtigt sind. Ganz wesentlich besteht Benachteiligung heute in »Exklusion«, d. h. in der verwehrten Teilhabe an den relevanten Sphären und Kulturgütern unserer Gesellschaft. Kulturpädagogische Arbeitsformen können durch kreative Förderung und Förderung der Kreativität genau hier ansetzen und benachteiligten Jugendlichen einen besonderen Zugang zur Gesellschaft und zu sich selbst anbieten.

Dieser Idee und dieser Praxis ist das *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* verpflichtet. Als Herausgeber stehen uns dabei zwei Ziele besonders vor Augen. Erstens soll das Handbuch die theoretischen Grundlagen kulturpädagogischen Arbeitens mit benachteiligten Jugendlichen erarbeiten, um die Praxis auf ein reflektiertes Fundament zu stellen und die Kulturpädagogik im weiteren Kontext der Erziehungswissenschaft und angrenzender Fachgebiete zu verorten. Dazu wird in Abschnitt *I. Kulturpädagogik und Benachteiligung* in vier grundlegenden Beiträgen die zentrale Idee einer Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche entfaltet. Auf diese Idee hin werden dann in Abschnitt *II. Grundbegriffe* jene Schlüsselkonzepte erörtert, die unabhängig vom jeweiligen Handlungsfeld für die Praxis von übergreifender Bedeutung sind.

Zweitens kommt es uns darauf an, die konkrete kulturpädagogische Arbeit dadurch anzuregen, dass zwölf zentrale Handlungsfelder praxisnah zur Sprache kom-

men. Hierzu wird in Abschnitt *III. Handlungsfelder* jedes Kapitel zunächst theoretisch und überblickshaft eingeführt. Daran schließen sich dann jeweils eine Reihe von Best-Practice-Beispielen an. Hier schildern langjährige Praktiker ihre reflektierten Erfahrungen, um zum Nach- und Selbermachen zu inspirieren.

Kulturpädagogik wird in diesem Handbuch als eine Arbeitsform in den Blick genommen, die nicht institutionell gebunden ist. Sie kann sowohl Teil übergreifender pädagogischer Konzepte als auch selbst umfassende Zielvorgabe einer speziellen Einrichtung sein. So richtet sich das Handbuch an alle, die mit benachteiligten Jugendlichen kulturpädagogisch arbeiten, sowie an jene, die sich im Rahmen von Ausbildung, Studium oder Fachdiskurs über diese Praxis verständigen möchten.

Als Herausgeber sind wir allen Autoren sehr dankbar, die neben ihren sonstigen beruflichen Aufgaben, sei es in der Wissenschaft oder der Praxis, oftmals in ihrer persönlichen Freizeit an den Beiträgen geschrieben haben. Dieses Engagement ist wirklich bemerkenswert! Natürlich sind wir im Wortsinn nicht nur den Autoren dankbar, sondern auch den Autorinnen. Der Einfachheit halber und um eine gewisse Einheitlichkeit im Buch zu wahren, haben wir uns allerdings für das generische Maskulin und für die Hoffnung auf das gendertechnische Wohlwollen unserer Leser entschieden.

Weiterhin danken wir sehr herzlich Petra Mader, Regina Kraus und Anja Merkl, die in atemberaubender Geschwindigkeit und mit großer Sorgfalt das Manuskript Korrektur gelesen und uns wertvolle Hinweise und Anregungen gegeben haben. Für eine freundliche und kompetente Betreuung danken wir schließlich auch Miriam Frank, Heike Gras und Matthias Kunstmann vom Beltz-Verlag.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir viele interessante Entdeckungen und Anregungen – hier im Buch oder auf der Homepage dazu: Auf [www.kulturpaedagogik.net](http://www.kulturpaedagogik.net) finden Sie eine Fülle von zusätzlichen Fotos, Anleitungen und Filmen zu den hier vorgestellten Projekten.

Die Herausgeber und die einzelnen Autoren freuen sich über Ihr Interesse ebenso wie über Ihre Rückmeldung!

Während der Entstehung dieses Buches ist aus heiterem Himmel binnen weniger Wochen noch vor seinem 35. Geburtstag Winfried Seidel einer unfassbar aggressiven Krankheit zum Opfer gefallen. Er war Stephan Ellinger ein wunderbarer Freund, seinen Schülern ein bemerkenswerter Pädagoge und über die Grenzen seines Gymnasiums hinaus ein begeisterter Werber für das Darstellende Spiel. Winfried fehlt vielen Menschen sehr.

Gießen, Würzburg und Marburg, im Juli 2013

*Tobias Braune-Krickau,  
Stephan Ellinger und Clara Sperzel*



# **Kulturpädagogik und Benachteiligung**

Jörg Zirfas

## Geschichte der Kulturpädagogik

Historisch betrachtet lassen sich unter dem Begriff der Kulturpädagogik in Deutschland drei sehr unterschiedliche Formen pädagogischen Denkens und Handelns verstehen. Der auch heute noch oftmals verwendete Begriff der Kulturpädagogik resultiert aus den Sechziger- und Siebzigerjahren 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 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. 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, d. h. 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 miteinbezieht.

Der Artikel skizziert diesen einleitenden Gedanken zufolge drei historische Stationen: die geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik, die emanzipatorische Kulturpädagogik und die reflexive Kulturpädagogik. Die hierbei verwendeten Adjektive sollen jeweils die Grundcharakteristiken 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 Hauptvertretern 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 – d. h. als eine Pädagogik, die die Einführung des subjektiven in den objektiven Geist, die Initiation des Kindes in die Kultur als den Rahmen für das individuelle Leben und das Verstehen leistet. 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 (zit. nach 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 und die ihn wiederum zu (wertvollen) praktischen und verstehenden Kulturleistungen befähigt.

So verweist etwa Litt darauf, dass Erziehung immer in ein kulturelles Ganzes eingebettet sei, und 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 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 Pädagogen 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 (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 auch 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. Insofern konservieren sich einerseits symbolische und performative Formen des Subjekts und der Kultur, 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 ist keine Einführung in die ewige Struktur der Tradition, kein ritueller und heiliger Akt, sondern ein intergenerativer Aushandlungsprozess; 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, sie emanzipiert und bestimmt zu haben. Die zentrale Aufgabe der Erziehung sah diese Pädagogik in der *individuellen* Enkulturation; 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 allgemein-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, als es in ihr um die Höherentwicklung der Kultur und der Individuen geht. Dabei werden Bildung und Erziehung, 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 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, den »Ausgang ihrer Epoche« (Dahmer/Klafki 1968), blieb dieses Konzept einer Kulturpädagogik bedeutsam; insofern formte sie auch noch das Konzept einer »muischen Erziehung« der fünfziger Jahre mit. Verfolgt man die programmatischen Schriften zur musischen Erziehung aus den

## 20 Kulturpädagogik und Benachteiligung

1920er- und 1930er-Jahren 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, d. h. 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 50er-Jahren propagierte musische Erziehung soll »Kunst und Leben zu einer Ganzheit verschmelzen, zu einer Insel des Heils als Kontrapunkt zur Zerstreuung 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 60er-Jahren zunehmend in die Kritik, nur noch falsches Pathos, schützende Irrationalität, regressives Surrogat, diffuse Ganzheitlichkeit und nationalsozialistische Anklänge zu vertreten. Musische Erziehung, so die Kritik, 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 Kindertümlichkeit zwischen Linoleumschnitt, Wachsmalkreiden und Blaudruck« (ebd., 211). Diese Kritik 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 weiter entwickeln: 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 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 verstehen muss (Liebau 2007): Da sind zum einen die Studentenbewegung, die neuen sozialen Bewegungen (z. B. Frauen, Ökologie, Frieden), 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), d. h. 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 gelegentlich noch der Gedanke mit, dass diese als Vorstufe 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 70er-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« (Röbke 1993). Die Kritik am Unbehagen an der Kultur, die mit dem Konzept einer elitären Hegemonialkultur und ihrem vermeintlichen interessellosen, 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, und 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 Geschichtsiniciativen bedeutsam, da sie den Fokus auf die künstlerische Produktion 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, d. h. einer Kultur, die neue Ausdrucks- und Darstellungsformen ohne qualifizierendes Differenzieren generiert und

zulässt. Nicht nur die Kunst-Kultur, sondern auch die Sub-Kulturen, die Stadtteil-Kulturen, oder auch die Musik-, Sprach-, 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 Anführungszeichen! 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.

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 70er-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 Absolventen pädagogischer und kulturwissenschaftlicher Fächer versprochen.

Diese beiden emanzipatorischen Entwicklungen – die sozio-kulturelle 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 Medienpädagogik, die in den 70er- und 80er-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. Mit den entsprechenden Kunst- und Musiktherapien werden 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 haben die Rezeption der angloamerikanischen und französischen Kulturanthropologie und Kultursoziologie, die die kulturellen Lebensformen und Mentalitäten analysierten, die Arbeiten der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die über die mit der Kulturindustrie verbundenen Manipulationen und Standardisierungen aufklärte, 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 Praxis (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, d. h. um Rezeptionsarbeit, die die Lesbarkeit der Kultur gewährleisten soll, sondern durchaus schon um die Arbeit an der performativen Seite der Kultur, d. h. um Produktionsarbeit, 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 (Schulze 1993). Diese Einrichtungen, die sich in den 70er-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 u. -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 (Koch 1989). Berufsgeschichtlich leitet sich die Programmatik dieses pädagogischen Feldes aus der Kindergärtnerinnenausbildung ab, in der die Ausbildung 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 beeinflussen 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 anderen die schon angesprochene Erweiterung des Kulturbegriffs, der immer stärker das Soziale, Politische, Kommunikative, Lebensweltliche und Alltägliche umfasste, sodass schließlich das Gesellschaftliche fast im Kulturellen aufging und die kulturtheoretischen Sichtweisen sich den sozialpädagogischen an-

näherten; und da ist drittens eine interne sozialpädagogische Neuorientierung, die in der Kritik an den schulischen Lernformen immer stärker ästhetische und künstlerische Lehr- und Lernformen propagierte und praktizierte, um so etwa soziales Lernen und ästhetische Erfahrung in einen Zusammenhang zu bringen. Diese Lernformen rekurrieren nicht auf zu kompensierende Defizite, sondern auf Kompetenzen der beteiligten Subjekte; es kam zu einer sozialpädagogischen Ästhetisierung des Lehrens und Lernens in den unterschiedlichsten Feldern der Sozialarbeit.

Holzschnittartig lassen sich zwei mit der neueren Kulturpädagogik verbundene Bewegungen festhalten: Zum einen führte die Expansion der Kulturpädagogik zu einer Pädagogisierung der kulturellen und ästhetischen Felder und zum anderen zu einer Kultivierung der pädagogischen Praxis, d. h. zur Einführung von Kunstgegenständen und künstlerischen Aktivitäten in pädagogische Settings. Die erste Bewegung implizierte die Frage danach, ob und inwieweit die sich etablierende kulturpädagogische Praxis mit traditionellen Ansätzen der Pädagogik verbunden werden konnte (Kunstunterricht, politische Bildung, Sozialarbeit etc.); die Tendenz ging hier eindeutig in den außerschulischen Bereich mit Schwerpunkten in der Pragmatik, der Sozialpädagogik sowie der Kommunalpolitik. Dabei wurde die Intention verfolgt, die Hintergründe, Bedeutungen und Effekte von kultureller und ästhetischer Praxis möglichst allen Menschen zu vermitteln.

Die zweite Bewegung der Einführung von kunst- und kulturbezogenen Reflexions- und Praxisformen, in der die Pädagogik den zeitgenössischen Kultur- und Kunstparadigmen folgte, führte in diesen Jahrzehnten sowohl zu sehr praxisnahen Theorien als auch zu einer – gelegentlich sehr künstlerisch-kulturellen – theorielastigen Praxis. Bis heute erreichen viele Konzepte in diesem Feld einen eher durchschnittlichen Abstraktionsgrad. Die Künste wurden hierbei oftmals implizit als eine besondere Form der Wissenschaft genutzt: Sie bildeten und bilden die Wissenschaft einer mittleren Abstraktionsebene, die konkrete Wahrnehmungserfahrungen mit theoretischen Abstrahierungen verbindet und praktische Anschlussmöglichkeiten nahelegt.

Paradigmatisch lassen sich diese beiden Bewegungen bis heute im Selbstverständnis der in diesem Feld tätigen Kulturpädagogen nachweisen, da sich eine Gruppe dezidiert als Pädagogen betrachtet, die mit künstlerischen Methoden arbeiten, während die andere Gruppe sich als Künstler versteht, die (auch) pädagogische Ziele verfolgen. Wobei man nicht selten eine Unvermittelbarkeit dieser beiden Richtungen wiederfindet, wird doch die Kunst (immer noch) mit Zweckfreiheit und Kreativität und die Pädagogik mit Intentionalität und Zwang in Verbindung gebracht.

Hervorzuheben sind für diese Zeit nicht nur die im engeren Sinne kulturellen Bemühungen der Kulturpädagogik, oder auch ihre im weiteren Sinne sozialen Anstrengungen, sondern auch ihre (bildungs-)politischen Bemühungen. In diesem Sinne wurde 1977 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Ergänzungsplan für die »Musisch-kulturelle Bildung« das Netzwerk eines »Kulturpädagogischen Dienstes« vorgeschlagen. Dieses sollte in etwa

folgende Aufgaben wahrnehmen: »Entwicklung von kulturpädagogischen Konzepten für das gesamte Gemeinwesen. Erschließung und Unterstützung von Aktivitäten. Kulturpädagogische Betreuung bestehender Kultur- und Freizeiteinrichtungen. Koordination und Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen in kommunaler und freier Trägerschaft, z. B. durch Initiierung von Arbeitskreisen. Information und Beratung für Vereine, für Gruppen und Initiativen. Entwicklung von stadtteil- und zielgruppenbezogenen Veranstaltungen und Projekten. Aufbau eines ›Kulturinformationssystems‹. Verwaltung eines Technikpools« (Schäfer 1988, 48).

Und auch in den Arbeitsvorhaben der »Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung« – so lautete seit 1971 die Bezeichnung nach der Umwandlung des 1963 gegründeten Arbeitsausschusses »Bundesvereinigung Musische Jugendbildung«, seit 2006 führt sie dann die Bezeichnung »Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung« – aus diesen Jahren wird deutlich, wie stark die sozial-politische Akzentuierung der Kulturpädagogik in dieser Zeit war. Hier ist die Rede von der Intensivierung der Jugendkulturarbeit mit Randgruppen in sozialen Brennpunkten, Verbesserung der finanziellen, institutionellen und juristischen Absicherung der kulturellen Jugendbildung, die Vergrößerung des Angebots in diesem Bereich und nicht zuletzt die Entwicklung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (Bundesvereinigung 1983, 187; Maier/Richard 1983).

Insgesamt hat sich das praktische Feld der Kulturpädagogik bis heute noch nicht systematisch konsolidiert; es weist eine Fülle von Überschneidungen mit anderen pädagogischen Teilbereichen, etwa der Kinder- und Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung, der Kunstpädagogik, der Freizeit- und Erlebnispädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Sozialarbeit, der Gesundheitspädagogik auf. So heterogen wie das kulturpädagogische Feld sind auch die entsprechenden pädagogischen Arbeitsformen, die von Einzel- oder Gruppenarbeit über regelmäßige Kursangebote und spezielle Projekte bis hin zur Organisation von regionalen und kommunalen Großereignissen reichen (Festivals, Kinderstädte, Stadtteilaktionen etc.). Kulturpädagogische Arbeit findet sowohl im Rahmen kommunaler als auch kommerzieller Anbieter oder auch in Form selbstständiger Dienstleistungsangebote statt. Und auch auf der Adressatenseite finden sich sehr heterogene Zielgruppen, wenn von Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit, kommunaler Kulturpolitik oder ästhetischer Kommunikation die Rede ist.

Vergegenwärtigt man sich die vorab skizzierten Akzentuierungen der emanzipatorischen Kulturpädagogik jener Jahre, so verwundert es nicht, dass sich in der einschlägigen Literatur eine Fülle von Begriffen für diese Pädagogik herausgebildet hat, die von unterschiedlichen Konzepten ausgeht, praktisch-methodische differente Schwerpunktsetzungen vornimmt und nicht zuletzt eine unterschiedliche Klientel ansprechen will: soziokulturelle Arbeit, soziale Kulturarbeit, Stadtteil-Kulturarbeit, demokratische Kulturarbeit, Freizeitarbeit u. a. m. Die diffuse Semantik – bis heute ein Problem in diesem Feld – führte dann gelegentlich zur Konsequenz, die Kulturpädagogik nicht als eine wissenschaftliche Kategorie zu verstehen (Koch 1995, 911).