

Liebau, Eckart

Die Bildungswende? Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 4, S. 2-6



Quellenangabe/ Reference:

Liebau, Eckart: Die Bildungswende? Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 4, S. 2-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-65174 - DOI: 10.25656/01:6517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-65174>

<https://doi.org/10.25656/01:6517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

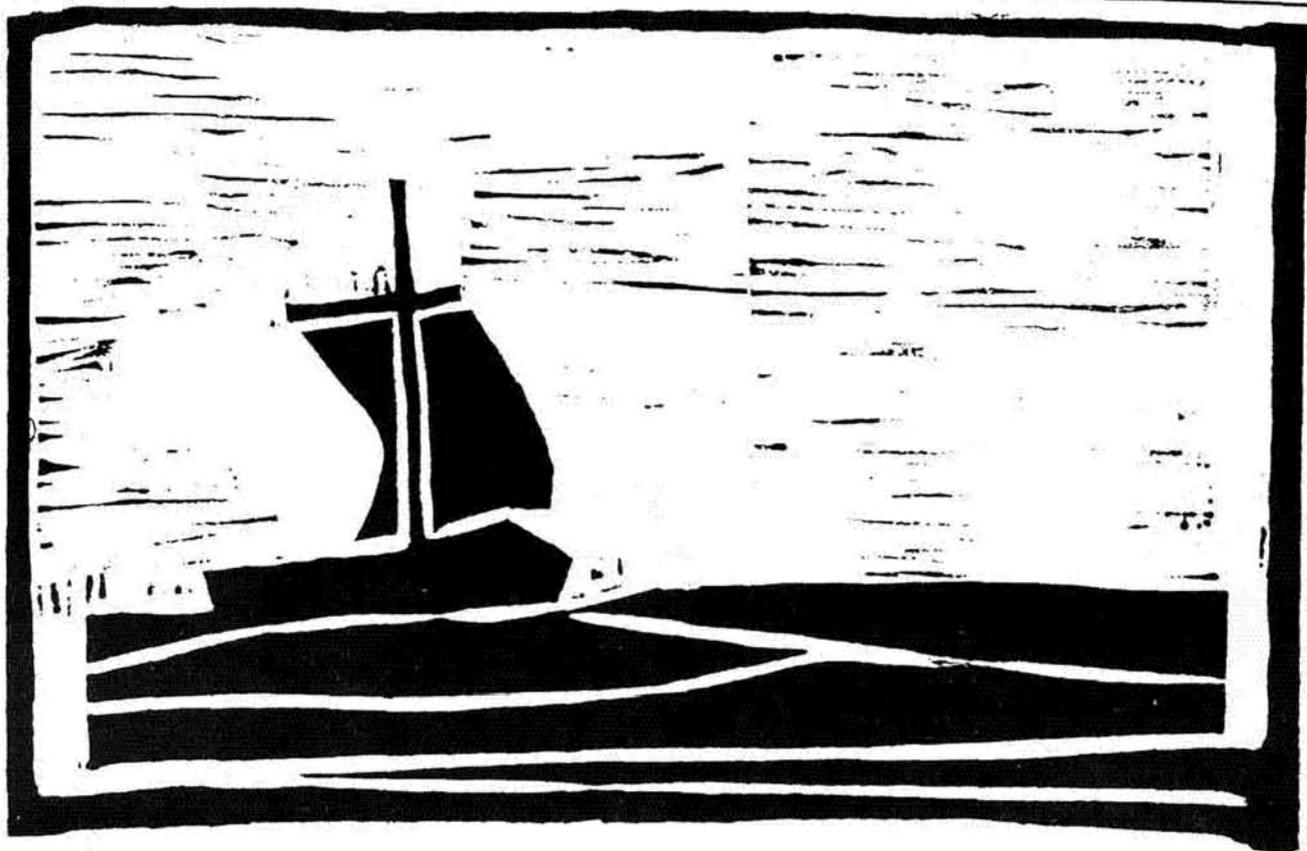
Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Die Bildungswende?
Zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



Ökumenisches Lernen

Nr. 4/1987

10. Jahrgang

EntwicklungsPädagogik im kirchlichen Raum

Dezember 1987

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

In diesem Heft:

Das Essay

Eckart Liebau

Die Bildungswende? Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht 2

Gert Rüppell

Lernen für eine andere Lebenswirklichkeit 7

Gottfried Orth

Der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung 11

Fritz-Erich Anhelm

Konzialer Prozeß und Vernetzung – Handlungsmodelle für Gruppen und Initiativen 15

Edda Stelck

Ökumenisches Lernen am Konflikt – Beispiel: Pharmakampagne 21

Tim Kuschnerus

Ökumenisches Lernen in einer Arbeitergemeinde 25*Dokumentationsschwerpunkt „Ökumenisches Lernen – Entwicklungsbezogene Bildung“* 29*Rezensionen* 30*Informationen* 32

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Ökumenisches Lernen ist der Versuch christlicher Gruppen, Gemeinden und Kirchen, entwicklungspädagogische Fragestellungen in ihren Lebens-, Traditions- und damit auch in ihren Sprachzusammenhang aufzunehmen: Dies Lernen versucht, Chancen und Probleme des eigenen „Hauses“ – oikos – und „des bewohnten Erdkreises“ – oikoumene – miteinander zu verknüpfen und so Handlungsmöglichkeiten im lokalen und regionalen Bereich im Blick auf die globale Situation zu ermöglichen und zu begleiten. So wollen Theorie und Praxis ökumenischen Lernens die Glaubensaussage, daß Jesus Christus „Leben der Welt“ und nicht nur Leben der jeweiligen „Stammeskirche“ ist, pädagogisch ernst nehmen.

Dies ist ein weltweiter Verständigungsprozeß von christlichen Gruppen, Gemeinden und Kirchen gegen ungerechte, friedlose und naturzerstörende Strukturen und Entscheidungen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen, kirchlichen, nationalen und supranationalen Ebenen, der zu einem gemeinsamen Handeln von Christinnen und Christen für das „Leben der Welt“ beitragen soll.

Dieses Heft stellt in seinem Schwerpunktteil theoretische Überlegungen, Lernmöglichkeiten und Handlungsmodelle im Rahmen ökumenischen Lernens und im besonderen Zusammenhang des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung vor. Damit möchte die ZEP ein besonderes Handlungsfeld entwicklungspädagogischen Arbeitens ihren Lesern vorstellen und sie zur Diskussion einladen. Ich hoffe, daß die besondere ökumenische und theologische Sprache einiger Autor-inn-en des Heftes niemanden von der Lektüre abschreckt. Als nicht-pädagogischer Mitarbeiter und Leser der ZEP habe ich deren Sprachwelt – oft mühevoll – als Bereicherung erfahren. Ob es den Lesern der ZEP mit diesem Heft ähnlich ergeht? Ich wünsche es um des gemeinsamen Diskussions- und Praxiszusammenhanges entwicklungspädagogischen und ökumenischen Lernens willen.

Karlsruhe im November 1987
Gottfried Orth

Eckart Liebau

Die Bildungswende? Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht

„Die erste Phase war die normale bis '68: jemand redete, das Publikum, in überschaubarer Menge gekommen, hörte zu, anschließend ein paar wohlgezogene Fragen, dann alle nach Hause, das ganze dauerte höchstens zwei Stunden. das zweite war die Phase von '68: jemand versuchte zu reden, ein turbulenter Saal bestritt ihm das Recht auf autoritäre Bevormundung, jemand anderes aus dem Publikum trat an die Stelle des Redners (und redete ebenso autoritär, aber das merkten wir erst allmählich), anschließend Abstimmung über irgendeine Resolution, dann alle nach Hause. Die dritte Phase dagegen läuft so: jemand redet, das Publikum drängt sich in unwahrscheinlicher Zahl, am Boden hockend und auf den Fensterbrettern, im Vorraum und manchmal noch auf der Treppe, erträgt den Redner geduldig ein, zwei, drei Stunden lang, beteiligt sich anschließend noch zwei weitere Stunden lang an der Diskussion und will überhaupt nicht nach Hause ...

Sie verhalten sich dabei, als wären sie auf einem kollektiven Fest. Nicht daß sie mit Obstkernen spucken oder sich nackt ausziehen, aber sie kommen ganz unverkennbar auch wegen der Kollektivität des Ereignisses – oder, um es mit einem etwas altfränkischen Ausdruck zu sagen, der aber gerade auf diese Erfahrungen wieder zu passen scheint, um beisammen zu sein“ (ECO 1985, S. 180 f.).

1. Kulturveranstaltungen

„Bildung“ hat Konjunktur. „Kultur“ – kein Bundeskanzler, Landesherr, Oberbürgermeister oder auch Dorf-Schultes, dem da heutzutage nicht das Herz aufginge. „Haus der Geschichte“ in Bonn, „Neue Staatsgalerie“ in Stuttgart, „Kunsthalle“ in Tübingen und „Heimatmuseum“ in jeder Kleinstadt und in jedem Dorf, das auf sich hält – Industrie-Mäzenatentum im großen Stil, Hausmusik, Tanzstunde, Literaturzirkel, brechend volle Theater, Ausstellungen und Konzerte; ausverkaufte Lyrik-Lesungen; eine neue, unerwartete Blüte des Studium Generale – nicht nur Walter Jens füllt mühelos die größten Hörsäle. Und in den Erziehungswissenschaften eine neue Bildungs- und Allgemeinbildungsdiskussion, die die Väter, Großväter und Urahnen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der Reform-

pädagogik, der neuhumanistischen Klassik wieder oder – das gilt gerade für die jüngere Generation der Erziehungswissenschaftler – auch erstmals entdeckt; und dabei schamvoll bemerkt, was sie alles nicht gewußt, nicht bedacht hat, als sie das Bildungswesen für grundlegend reformbedürftig hielt damals, in den 60er und 70er Jahren... Die Reformer kommen in die Jahre; die neuen Konzepte von damals lesen sich heute merkwürdig veraltet. Wird es bald so sein, daß auch die Sprache von damals nicht mehr verstanden wird? – Die pädagogische Klassik dagegen, von Kant bis Humboldt, von Fichte bis Schleiermacher, von Dilthey bis zu Litt, Spranger und Wilhelm Flitner, von Kerschensteiner bis zu Dewey, Blonskij, Krupskaja und Freinet, von Montessori über Steiner bis zu Buber, Geheeb und Petersen oder Adolf Reichwein und Friedrich Copei, tritt frisch auf; die selbsternannten

Erben regen sich. Nach der realistischen, der emanzipatorischen, der Alltagswende haben wir es nun wohl mit der kulturellen, der Bildungswende zu tun. Die Pädagogen schreiben wieder über Bildung, Kunst, Kultur. Sind sie damit – endlich – wieder bei ihrem Thema?

Zugegeben: ich finde Kunst, Bildung, Kultur in mancher Hinsicht auch interessanter als FEGA-Differenzierung oder restringierten Code, als statistische Messungsprobleme bei Leistungsvergleichen zwischen Gesamt- und Hauptschülern oder Auseinandersetzungen über angemessene Modelle der Beschreibung von Innovationsprozessen. Aber dennoch: was hat es auf sich mit der Wende zur Bildung? Welche Motive bestimmen das kollektive Interesse an Kultur? Diesen Fragen will ich unter soziologischem und unter pädagogischem Aspekt nachgehen.

2. Bildung als Zitat – die soziologische Perspektive

Eco gibt einen wesentlichen Hinweis. Er zeigt auf den Wunsch nach „beisammen sein“, nach Bildungsveranstaltungen als kollektiven Festen. Die Teilnahme an Festen geschieht meistens freiwillig-unfreiwillig; man muß sich zwar dazu entscheiden, aber es gehört dazu. Zu Festen (oder doch zumindest auf ihnen) finden sich meistens Leute zusammen, die ähnliche Interessen haben – man beigt und befindet sich dann auch unter seinesgleichen. Wer freiwillig Bildungs- oder Kulturveranstaltungen besucht, zeigt damit, daß er „Interesse an Bildung“ hat, daß er „Bildung“ sucht, zu den „Gebildeten“ gehört oder doch zu-

mindest gehören will. In der von Eco so genannten „ersten Phase“, den 50er und frühen 60er Jahren, waren Kulturveranstaltungen in der Tat für die „Gebildeten“ (und die „Bildungswilligen“) da, die sich hier individuell – wenn auch natürlich unter ihresgleichen – weiterbilden, in individualisierter Auseinandersetzung mit der aktuellen Kultur und ihrer Tradition. Heute, in Ecos dritter Phase, stimmt dies Modell offensichtlich nicht mehr: die Kollektivität des Kulturkonsums stellt ja ein wesentliches Kennzeichen des neuen Bildungsinteresses dar. Zehntausende drängten sich in Stuttgart vor den schwierigen und verschlüsselten Bildern Francis Bacons – Bildern, die ihren Themen und inhaltlichen Aussagen nach grauenhaft und alles andere als „schön“, unter formalen ästhetischen Gesichtspunkten indessen außerordentlich reich und vielfältig sind.

„Kultur – kein Bundeskanzler, Landesherr oder Bürgermeister, dem da das Herz nicht aufginge.“

Welche Motive treiben die Besuchermassen in solche Ausstellungen? Unter einer soziologischen Perspektive, wie Bourdieu (1982) sie entwickelt hat, läßt sich ein Konglomerat aus kulturellen Präntionen und Status-Interessen vermuten, in dem Wünsche nach der Zugehörigkeit zur Gruppe der legitimen Teilhaber der legitimen Kultur und nach der Status-Sicherheit, die damit verbunden zu sein scheint – und es einstmals auch war –, eine zentrale Rolle spielen dürften. Mit Bourdieu ließe sich das Masseninteresse an Bildung und Kultur als Kampf um Teilhabe, auch als Kampf um die Symbole, als Kampf also um kulturelles Kapital, das in der (Aufstiegs-)Konkurrenz eingesetzt werden kann, interpretieren – die Kultiviertheit der Herrschenden, neben der Verfügung über ökonomisches Kapital und soziale Beziehungen die verstecktere, aber umso wirkungsvollere Form der Distinktion, der Abgrenzung, als Ziel: für den Aufstieg muß wenigstens ein Stück von dieser Kultiviertheit erreicht werden, wenn die Unterscheidung von der Masse der Konkurrenten, deren sachlich-fachliche Qualifikation ansonsten nahezu identisch ist, gelingen soll.

Man könnte, weniger kritisch, die neuen Phänomene des massenhaften Kulturkonsums auch in den Kategorien der 60er und 70er Jahre als Öffnung und Demokratisierung der Kultur begrüßen: Endlich ist es soweit, daß viele das genießen und an dem partizipieren, was vorher wenigen vorbehalten war! Endlich sind die Schranken der Exklusivität durchbrochen, wird Kultur auch den Massen zugänglich! Doch eine solche Einschätzung erweist sich rasch als fragwürdig: Sind es doch nach wie vor die Angehörigen der kulturellen Berufe und der Professionen sowie deren Kinder – seien sie Schüler oder Studenten –, ergänzt um urbane Angestellte aus ökonomischen oder technischen Berufen, die die überwiegende Zahl der Besucher z.B. bei großen Kunstausstellungen stellen – es gibt von solchen Leuten eben heute wesentlich mehr als in den 50er oder 60er Jahren. Und sie waren es, die jene Bacon-Ausstellung als kollektives soziales Ereignis genossen, das sich bestens zur ästhetischen Selbstinszenierung in einem öffentlichen Raum, der der ästhetischen Feier dient, eignete und das Wünsche nach Sehen und Sichtbarkeit, nach Illusion und Selbstdarstellung befriedigte: Aufführung also, Selbstdarstellung, Feier des eigenen Erfolgs und Vorbereitung künftiger Erfolge, Kampf um Pluspunkte in der Qualifikationskonkurrenz durch Erweiterung des individuellen kulturellen Kapitals; in der Überfüllungskrise zählen die extrafunktionalen Qualifikationen besonders viel. Dennoch bleibt es merkwürdig, daß ausgerechnet anspruchsvolle Kunstausstellungen solche Besuchermassen anziehen, wenn – trotz dieser Rekrutierung des Publikums – doch wohl bezweifelt werden muß, daß die individuellen Voraussetzungen einer qualifizierten Teilhabe an der Kunst neuerdings massenhaft gegeben sind. Wird hier nicht Bildung, Kultur zum bloßen Zitat, das sich schnell als „Halbbildung“ im Sinne Adornos entlarvt? In die aktuelle Modeentwicklung würde das recht gut passen; die 50er Jahre der Bildungsbürger waren ja sehr bildungsbeflissen ... Aber es sind nicht dieselben Phänomene, die Adorno im Auge hatte, als er in den 50er Jahren die „Theorie der Halbbildung“ (1959) aufstellte: Halbbildung stellte für ihn das individuelle Ergebnis kulturindustrieller (und d.h. insb.: medienvermittelter) Verkehrung von Bildung dar, das präntiöse Gehabe also, das über alles reden zu können vorgibt, aber seine Gehalte aus zweiter Hand bezieht und darum von nichts wirklich etwas versteht – Adorno hatte das Quiz-Wissen im Auge, das Quiz-Wissen als Prototyp des kleinbürgerlichen Bildungsmodus. Heute wer-

den aber Originale massenhaft aufgesucht (besonders gern freilich solche, die sich schon durch „Klassizität“ auszeichnen: In der Tübinger Kunsthalle gab es nacheinander, im Laufe dreier Jahre, Ausstellungen zu Degas, zu Picasso und zu Toulouse-Lautrec, jeweils mit Hunderttausenden von Besuchern. Diese Bilder sind heute als „Klassiker“ verständlich; da kommt dann auch der Volkshochschulkurs aus der schwäbischen Kleinstadt im Bus angefahren und läßt sich vom Kursleiter – vielleicht einem praktizierenden oder auch einem arbeitslosen Lehrer – über die Pariser Halbwelt-Damen aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert belehren – manch Schaudern mag da auch heute noch über den Rücken gehen ... Natürlich sind es nicht die Arbeiter, Rentner, Sozialhilfeempfänger, die in diesen Bussen sitzen.

Schriebe Adorno heute seine „Theorie der Halbbildung“, so würde er wohl nicht mehr das Quiz-Wissen aus zweiter Hand in den Mittelpunkt stellen, sondern den Zirkus und die Zirkus-Wahrnehmungen, die zum Zentrum vieler Kulturveranstaltungen avanciert sind: Roncallis Publikum ist auch das der Kulturveranstaltungen. Kulturveranstaltungen also auch als Panoptikum der Merkwürdigkeiten der Welt, als Jahrmarktsbuden, in denen die neueste Sensation angeboten wird, als Form des Massen-Vergnügens und der Massen-Zerstreuung, als Amüsement; als Panoptikum aber auch des Publikums selbst, das sich hier präsentieren und auf diese Weise zur Ausgestaltung der Bühne beitragen kann. Darauf würde Adorno wohl hinweisen und sich von diesem Spektakel ab- und seiner geliebten Musik zuwenden. Seine Kritik am

„Kultur als Mode – dient lediglich zur Garnierung, zur Ablenkung von wirklichen politischen und gesellschaftlichen Problemen.“

kollektiven Narzißmus des halbgebildeten Kultur-Kults könnte er aufrechterhalten, vielleicht zur Kritik am „Mitspielen“ erweitern. Und er könnte sich, wieder einmal und ganz gegen seine Intention, mit Heidegger einig sein, der in

„Sein und Zeit“ über das „Gerede“ gesagt hat: „Das Gerede ist die Möglichkeit, alles zu verstehen, ohne vorgängige Zueignung der Sache. Das Gerede behütet schon vor der Gefahr, bei einer solchen Zueignung zu scheitern. Das Gerede, das jeder aufraffen kann, entbindet nicht nur von der Aufgabe echten Verstehens, sondern bildet eine indifferente Verständlichkeit aus, der nichts mehr verschlossen ist ... Das bodenlose Gesagtworden und Weitergesagtworden reicht hin, daß sich das Erschließen verkehrt zu einem Verschließen“ (HEIDEGGER 1979(15), S. 169).

„Kultur als Gerede hat die Kehrseite des Schweigens über den eigenen faktischen Ausschluß aus der Teilhabe an Politik und Mitwirkung.“

„Eine indifferente Verständlichkeit, der nichts mehr verschlossen ist“ – wo Kulturveranstaltungen zum bloß noch sozialen Ereignis verkommen, wo die Mode, die heute „Kultur“ befiehlt, ausschlaggebend ist, wo Kultur lediglich zur Garnierung dient, zur Ablenkung von den wirklichen politischen und gesellschaftlichen Problemen, gemäß gleichzeitig konservativen Repräsentationsbedürfnissen und – qua Standortakzeptanz – ökonomischen Prosperitätsinteressen – Walter Wallmann, so stand es kürzlich in der Süddeutschen Zeitung, „will durch eine Förderung der Kulturpolitik auch die Arbeitsplätze attraktiver machen. Hessen werde nur anziehende Arbeitsplätze bekommen, wenn den Arbeitnehmern auch entsprechende kulturelle Angebote gemacht würden ... Auch für die Identität eines Landes sei die Kultur von größerer Bedeutung als materielle Werte. Außerdem stelle auch die sogenannte Freizeitgesellschaft besondere Anforderungen an die Kulturpolitik“ (SZ, 4.5.1987, S. 6) – wo Kultur also zur Freizeitbeschäftigung mit dem Schönen, dem Repräsentativen verkommt und zum Bildungschic wird, dort hat das „Gerede“ seinen sozialen Ort. Dieses „Gerede“ hat die Kehrseite des Schweigens über die wirklichen gesellschaftlichen Skandale, die Arbeitslosigkeit, die Armut, die ökologischen und ökonomischen Zukunftsprobleme

usw.: des Schweigens aber auch über den eigenen faktischen Ausschluß aus der Teilhabe an Politik und Öffentlichkeit, des Ausschlusses von qualifizierter Mitwirkung. Man könnte das neue Spiel mit den alten Formen und den damit verbundenen Eklektizismus in der Rezeption von Kultur als Form kollektiver, ästhetisierender Selbsttäuschung von Bürgern interpretieren, die sich durch die Teilhabe an Kultur über ihren Ausschluß aus der Politik hinweg trösten: bietet die Kultur in ihren Veranstaltungen doch immerhin Formen der Selbst-Präsentation, an denen Teilhabe und Teilnahme möglich ist – das mag den Ausschluß aus der Politik dann erträglicher machen: zumal die Politik ja unter die Profanitäten des Lebens eingereicht werden kann, von denen sich abzusetzen wiederum ein Zeichen von Distinktion bedeutet. Der Kern der Bildungswünsche wäre also, unter soziologischer Perspektive betrachtet, der Wunsch nach Distinktion, nach der Weihe, die die legitime Kultur noch dem dümmsten Geschwafel, wenn es denn nur in ihrem Kontext vorgetragen wird, verleiht: die Trennung vom Profanen, die gleichzeitig die Abgrenzung von den profanen (d.h.: kleinen) Leuten und den profanen politischen Problemen beinhaltet – ein gigantischer Verdrängungszusammenhang.

„Kultur“ kann nicht mehr als Einheit begriffen und normativ konstruiert werden; wo das versucht wird, geht es um Herrschaft und Herrschaftssicherung.“

In den sechziger und siebziger Jahren waren die Sozialwissenschaften zu einem zentralen Hoffnungsträger avanciert; sie öffneten die Augen für die gesellschaftliche Ungleichheit und die Ungerechtigkeiten, die in der Ungleichheit beschlossen liegen. Partizipation, Demokratisierung, soziales Lernen lauten die glückverheißenden Zielformeln, die nicht nur für das Bildungswesen zur Geltung gebracht werden sollten. Das sind formale, inhaltlich unbestimmte Kategorien. Heydorn hat den Formalismus dieser Kategorien schon 1969 scharf kritisiert und auf den Begriff der „Ungleichheit für alle“ gebracht: „Was früher nur die oberen Zehntausend lesen

durften, darf jetzt niemand mehr lesen. Ungleichheit für alle... Schelsky statt Kafka, Brecht, Thomas und Heinrich Mann, Welch ein Abenteuer des Geistes!“ (1969, S. 381). Er hat in vielen Hinsichten Recht gehabt und behalten. Und seine Texte aus den sechziger Jahren sind auch heute noch lesbar – im Gegensatz zu vielen der bildungsreformerischen Texten der Zeit, die sich nur noch als historische Dokumente lesen lassen. Die Sozialwissenschaften haben die in sie gesetzten Hoffnungen nur sehr begrenzt erfüllen können; ein sozialwissenschaftlich fundierter Bildungsbegriff hat sich nicht entwickeln lassen. Hier blieb eine Leerstelle. Vielleicht reagieren die Bildungswünsche auch darauf, daß in den beiden Jahrzehnten auch im Bildungswesen formale Kompetenzbegriffe so stark in den Vordergrund gerückt sind? Offenbar wird empfunden, daß da etwas verloren gegangen ist, was für eine humane Existenz wichtig sein könnte. Bildungswünsche also als Wünsche nach inhaltlich ausgewiesener, gehaltvoller Lebensgestaltung, als Traum – noch einmal Heydorn – von „der Versöhnung von Geist und Sinnlichkeit, vom wiedergewonnenen Menschen, der sich selber zum Gegenstand wird, zur ästhetischen Faszination“ (ebd.): Das wäre ein Traum, der einer Pädagogik, die sich in Institutionentheorien einerseits, in Interaktions- und Beziehungstheorien andererseits erschöpft (und es ist eine solche Pädagogik, die aus der Versozialwissenschaftlichung hervorgegangen ist) und die darum inhaltsleer bleibt, entgegengesetzt werden könnte, der sie überstiege. Vielleicht liegt dieser Traum von der Humanität den Bildungswünschen zugrunde?

Aber kann Kunst, kann Kultur überhaupt die verlorene Orientierungssicherheit wiederbringen? Wo in der Kunst, in den Bildern Orientierung gesucht wird, kann das nur in Enttäuschungen enden. Kunst kann kein unmittelbarer Ratgeber sein, hat an Sicherheiten wenig zu bieten, schützt nicht vor Irrtümern, wie das Handeln des Bildungsbürgertums zu der Zeit des Faschismus sofort deutlich macht; ihre Modernität erweist sich vielmehr gerade in der Destabilisierung, der Irritation, Verunsicherung, Kritik, in der Zerstörung überkommener und neu sich bildender Muster. Dennoch – oder deshalb? – wird auch diese Kunst gesucht – Beispiel Bacon. wie kommt es zu diesem seltsamen Interesse? Steckt darin vielleicht ein Stück von Wiedererkennen, von doppelter Spiegelung? Das moderne Kunstwerk spiegelt bekanntlich die Entfremdungserfahrung des modernen Subjekts – könnte es sein, daß nun das moderne Subjekt seine individuelle Entfremdungserfahrung noch

einmal am Kunstwerk spiegelt? Die Individualisierungstendenzen legen eine solche Deutung jedenfalls nahe: Wenn den Menschen die sinnhaltigen und verbindlichen Beziehungen zu anderen Menschen ausgehen, so suchen sie nun Ersatz in den Beziehungen zu sinnhaltigen und sinnversprechenden Dingen und Symbolen; aus dem Dialog mit dem lebendigen Gegenüber wird der innere Monolog über die eigene Beziehung zur Welt, wird das Selbstgespräch vor den Dingen und Symbolen. Die Paradoxie läge dann allerdings darin, daß die Erfahrung der Kunst, des Kunstwerks, eine Bestätigungs-, Rechtfertigungserfahrung würde – das moderne Kunstwerk, das die Situation der Entfremdung spiegelt und darstellt, könnte zum „Tröster“ werden, weil es bestätigt, was der Rezipient immer auch schon gewußt, immer auch schon erfahren hat. Trösten kann es, weil es die Angemessenheit, die Richtigkeit der subjektiven Entfremdungserfahrung bestätigt.

„Ist die Kulturkonjunkturen nicht auch eine Reaktion auf die Situation der Orientierungsunsicherheit?“

In dieser Gegend, denke ich, liegt der inhaltliche Kern der Bildungswünsche. Es könnte sich um Wünsche nach Trost, aus der Angst vor den Unabsehbarkeiten der individuellen und der kollektiven Zukunft geboren, handeln, um Wünsche nach Heilung, nach Balsam für die Wunden des entfremdeten Alltags und der Für eine solche Deutung spräche auch, daß es in Wirklichkeit natürlich keine verbindliche Übereinkunft über das „Kulturgut der Nation“ oder ähnliches mehr gibt. Die Selbstverständlichkeiten traditioneller Vorstellungen von „Bildung“ oder „Gebildetheit“ sind unwiderruflich dahin und alle Versuche, an diesen traditionellen Habitus wieder anzuknüpfen oder an ihm festzuhalten, sind zum Scheitern verurteilt; Pluralisierung und Differenzierung der Gesellschaft vollziehen sich auch und gerade im kulturellen Bereich. Der Kulturbegriff, wie er den Kulturveranstaltungen (und den Kulturpolitiken) zugrunde liegt, ist der traditionell normative; aber er ist nicht mehr der einzige. Ihm stehen

z.B. der normative Kulturbegriff der „Alternativkultur“ oder auch ein deskriptiv-analytischer gegenüber, der nicht qualitativ zwischen wertvoller und minderwertiger Praxis, zwischen Kunst und Kitsch, unterscheidet, sondern der verschiedene Formen kultureller Praktiken („hochkultureller“ und „alltagskultureller“) ohne ästhetische Wertung nebeneinanderstellt und damit auf die Situation der Pluralisierung antwortet. „Kultur“ kann nicht mehr als Einheit begriffen und normativ konstruiert werden; wo das versucht wird, geht es um Herrschaft und Herrschaftssicherung. Historisch hat es Analoges durchaus schon gegeben, in Umbruch- und Krisenzeiten, am Fin d’siècle, in der Spätzeit der Weimarer Republik: Bildung als Surrogat, als Verdrängung der tatsächlichen gesellschaftlichen Probleme und Krisen in einer Mischung aus Repräsentation und kleinbürgerlicher Prätentiosität – das kann einen durchaus das Fürchten lehren.

3. Bildung als Orientierungssuche – die pädagogische Perspektive

Aber ist das die ganze Wahrheit? Steckt nicht doch auch anderes hinter der kollektiven Hinwendung zu den Originalen, zur Kultur? Sind es nicht doch auch Wünsche nach Authentizität, nach Aktivität, die sich der Beliebigkeit kulturindustrieller Produktionen entgegenstellen? Muß, so frage ich jetzt pädagogisch, das neuerliche Interesse an Bildung und Kultur nicht doch auch als inhaltlich gehaltvoll gedeutet werden? Ist es nicht auch ein Kampf um Orientierung in einer „unübersichtlich“ (Habermas) gewordenen „Risikogesellschaft“ (Beck)? Die gesellschaftliche Haupttendenz, wenn es denn eine gibt, ist die der Differenzierung und Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensformen, der tendenzielle Zusammenbruch traditio-

ner, einheitlicher (wenn auch gewiß nach Klassen usw. differenzierter) Lebens- und Kulturkonzepte. Weder im Hinblick auf den gewöhnlichen Alltag noch im Hinblick auf die individuelle oder gesellschaftliche Zukunft können globale positive Normen noch Überzeugungskraft gewinnen: nur was unbedingt vermieden werden muß, läßt sich einigermaßen sicher klären. Individualisierung und Vereinzelnung machen mit der traditionellen Reproduktion von Klassenkulturen ziemlich kurzen Prozeß. Was in den bürgerlichen Mittelschichten, vor allem den akademisierten „neuen“, seinen Ausgang genommen hat, breitet sich tendenziell immer weiter aus. Es geht dabei nicht etwa nur um den Geltungsverlust traditioneller Orientierungsmuster, sondern um massiven Strukturwandel: Wenn sich z.B. die Entwicklung zur 1-Kind-Familie endgültig durchsetzt, gibt es schon in der nächsten, spätestens aber in der übernächsten Generation keine Onkel und Tanten, Nichten und Neffen, Vettern und Cousinen mehr. Und selbst diese Familienform scheint ja nur eine Zwischenstufe auf dem Weg zur weiteren Individualisierung darzustellen – eine eher harmlose obendrein.

„Wo in der Kunst, in den Bildern Orientierung gesucht wird, kann das nur in Enttäuschungen enden.“



Verunsicherung, Angst, Einsamkeit, Zweifel, Scham- und Schuldgefühle als Folge der Destabilisierung, der Enttraditionalisierung, des Verlusts auch der Fortschrittssicherheit und des ungebrochenen Zukunftsvertrauens – sind die Bildungswünsche, ist die Kulturkonjunktur nicht auch eine Reaktion auf diese Situation der Orientierungsunsicherheit? Steckt in ihnen vielleicht der Wunsch und die Hoffnung, doch noch mögliche und verbindliche Perspektiven zu finden? Wird nun von der Kultur, von der Kunst erwartet, woran Wissenschaft und Politik als Hoffnungsträger der sechziger und siebziger Jahre gescheitert sind: Orientierung und Orientierungssicherheit?

Bedrohung. Diese Wünsche sind offenbar stark, massenhaft vorhanden und sprunghaft wachsend. Es sind Wünsche nach dem guten Leben.

„...der inhaltliche Kern der Bildungswünsche: Wünsche nach Trost, aus der Angst vor den Unabsehbarkeiten der Zukunft, Wünsche nach Heilung, nach dem guten Leben.“

Die Kulturveranstaltungen als kollektive Feste, bei denen keiner mehr nach Hause will – bei aller Verkehrtheit und Verdrehtheit solcher Situationen steckt daher darin vielleicht auch ein Stück gelebter Utopie einer gleichzeitig geistvollen und solidarischen Gesellschaft (gewiß einer Gesellschaft mit einem gehörigen Schuß „Hedonismus“), der Wunsch also nach Öffentlichkeit, kollektiv geteilten Interessen, Wiederherstellung eines sozialen Erfahrungsraums über die engen Grenzen von Arbeit und Familie hinweg, der Wunsch nach Überwindung von Einsamkeit, Isolation und Entfremdung also. Materieller Konsum läßt sich im Prinzip grenzenlos steigern, ohne daß das Subjekt seine Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster sonderlich verändern müßte. Für kulturellen Konsum gilt das nicht. Er fordert Bildung: „Bildung“, heißt es bei Adorno, „ist selbst nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“ (1959, S. 170) □

Literatur

Adorno, T.W.: Theorie der Halbbildung. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hg.): Soziologie und moderne Gesellschaft. Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentags. Stuttgart 1959, S. 169 – 191.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

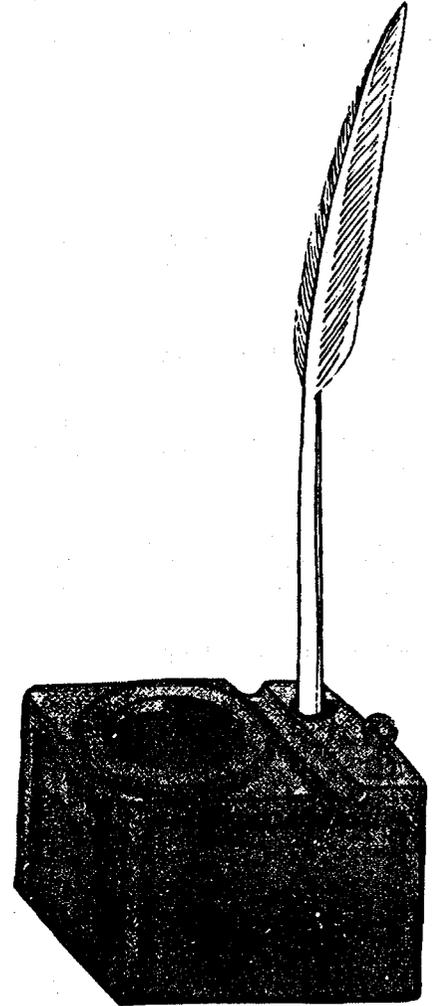
Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.

Eco, U.: Kultur als Spektakel. In: Über Gott und die Welt. München 1985, S. 179 – 185.

Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M. 1985.

Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen 1979 (15).

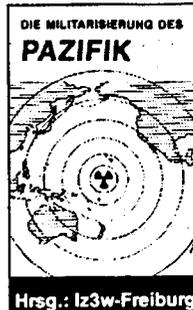
Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für Alle. In: Das Argument 11 (1969), S. 361 – 388.



Ein Buch, das sich an alle wendet, die reisen. Es versucht die Ansprüche der Individual-Reisenden mit der Realität zu vergleichen und diskutiert neue Ansätze im und zum Alternativ-tourismus...

2. vollständig überarbeitete Auflage
210 Seiten,
12.80 DM

ISBN:
3-922263-08-9



In diesem Buch sind zahlreiche zum Teil schwer zugängliche Texte zusammengestellt, die den Prozeß der Militarisierung und den Widerstand dagegen in deutscher Sprache erstmals systematisch analysieren.

220 Seiten, 12.80 DM ISBN:
3-922263-07-0



190 Seiten,
12.80 DM
ISBN:
3-922263
-06-2

Es gibt eine praktikable Alternative zur expansiven Energiestrategie: die Energiequelle Energiesparen. Lösen wir die Probleme hier, um die wirtschaftliche Entwicklung der Dritten Welt zu fördern.

**Bücher des IZ3w Freiburg
zu bestellen bei: IZ3w, Pf. 5328
Für den Buchhandel
Profit Vertrieb
Gießen**