

Fuchs, Max

Kulturpädagogik als Wissenschaft

Wuppertal 2026, 200 S.



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Max: Kulturpädagogik als Wissenschaft. Wuppertal 2026, 200 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-362143 - DOI: 10.25656/01:36214

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362143>

<https://doi.org/10.25656/01:36214>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Max Fuchs

Kulturpädagogik als Wissenschaft

Wuppertal 2026

Prof. (i. R.) Dr. Max Fuchs

Universität Duisburg-Essen

Institut für Erziehungswissenschaft

maxfuchs@web.de

<https://max-fuchs.org>

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	3
1. <i>Einleitung</i>	5
<i>Teil 1: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft</i>	9
2. Von der Wahrnehmung zum Wissen: Hinweise zur Erkenntnistheorie	10
3. Wissenschaft als Herstellung einer spezifischen Wissensform	19
4. Zur Theorien- und Methodenvielfalt in der Erziehungswissenschaft	74
5. Professionen, Organisationen, Institutionen	85
<i>Ein Zwischenfazit</i>	88
<i>Teil 2: Kulturpädagogik als Wissenschaft</i>	90
6. Einführung und Überblick	90
7. Kulturpädagogische Wissensformen	104
8. Theorien der Kulturpädagogik 1: Übersicht und Geschichte	115
9. Theorien der Kulturpädagogik 2: Ansätze und Konzeptionen	130
10. Forschung in der Kulturpädagogik	139
11. Institutionen, Organisationen, Professionalitäten	147
12. Bezugsdisziplinen	157
<i>Schlussbemerkungen: Zum Wissenschaftscharakter der Kulturpädagogik</i>	162
Literatur	171
 Anhang: Kulturpädagogik als Wissenschaft?	
Ein einführender Artikel in das Thema	186

Vorwort

Man kann Kulturpädagogik heute als anerkannte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verstehen. Es gibt zahlreiche Hochschulen mit kulturpädagogischen Angeboten, die bis hin zu grundständigen Studiengängen reichen und in denen eine große Zahl von Hochschullehrer*innen in Forschung und Lehre aktiv ist. Es finden viele Fachtagungen statt und es existieren mehrere Publikationsorgane sowie Fachorganisationen, und dies ausdifferenziert im Hinblick auf die zahlreichen Spezialdisziplinen innerhalb der Kulturpädagogik: Es geht um kulturelle Bildungsarbeit, die innerhalb und außerhalb der Schule, in traditionellen Kultureinrichtungen und im Hinblick auf alle Lebensalter und Lebensbedingungen stattfindet. Im Mittelpunkt können künstlerische Aktivitäten ebenso stehen wie ästhetische Praktiken, die wenig mit traditionellen Künsten zu tun haben.

Nimmt man diese Hinweise zur Kenntnis, so kann man mit einiger Berechtigung zu der Feststellung kommen, dass es sich bei der Kulturpädagogik um eine Wissenschaft handelt. Doch setzt man sich näher mit der Frage auseinander, was „Wissenschaft“ bedeutet, dann können durchaus Zweifel auftauchen. Denn zu einer entwickelten Wissenschaft gehören all die oben genannten Befunde, es gehören allerdings auch weitere Aspekte wie etwa die Debatte über geeignete Theorienbildungen dazu, die bislang wenig bearbeitet wurden. Versteht man zudem Kulturpädagogik als Spezialdisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, dann bedeutet dies, dass die komplexen und ausdifferenzierten Debatten über den Wissenschaftsstatus der Erziehungswissenschaft auch im Bereich der Kulturpädagogik eine Rolle spielen könnten. Dies beginnt schon bei der Grundsatzfrage darüber, ob man von Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder von Bildungswissenschaft sprechen sollte. Auch bei der Frage nach dem zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriff eröffnen sich komplexe und zum Teil kontroverse Debatten über das richtige Wissenschaftsverständnis. Dabei geht es zum einen um die Diskussionen über die Relevanz empirisch-analytischer, hermeneutischer, phänomenologischer, kritisch-konstruktiver oder anderer traditioneller Ansätze, die zudem durch neuere Theorieentwürfe wie Postkolonialismus, Neuem Materialismus oder Posthumanismus ergänzt werden müssten: Es ist auch zu prüfen, inwieweit die (vor allem in deutschen Debatten neuen) Zugänge aus dem Kontext der Science and Technology Studies in der Erziehungswissenschaft generell und speziell in der Kulturpädagogik anzuwenden sind. Das bedeutet unter anderem, dass neben

wissenschaftstheoretischen Diskussionen im engeren Sinne auch weitere, etwa wissens- und wissenschaftssoziologische Aspekte bei der Konstitution der Kulturpädagogik als Wissenschaft berücksichtigt werden müssen.

In dieser Hinsicht sind die Diskussionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft noch nicht sonderlich weit gediehen, sodass man sich in der Kulturpädagogik nur begrenzt darauf beziehen kann. Aber auch wenn man sich auf traditionelle wissenschaftstheoretische Fragen beschränken würde, beträte man in der Kulturpädagogik geradezu Neuland. All dies führt dazu, dass es sich bei dem vorliegenden Text noch nicht um eine nach allen Seiten abgesicherte Positionierung handeln kann, sondern um den Versuch einer Strukturierung des Themas, der dazu anregen soll, sich zukünftig intensiver mit dem Thema der Verwissenschaftlichung der Kulturpädagogik zu befassen. Relevant ist dies aus meiner Sicht nicht bloß deshalb, weil damit die Frage der Legitimität des Faches und der Professionalität der ausgebildeten Fachkräfte verbunden ist, sondern weil angesichts der populären und populistischen Angriffe auf Wissenschaftlichkeit auch im Bereich der Kulturpädagogik ein Beitrag zur Stabilisierung und Grundlegung geleistet werden kann.

1. Einleitung

Zahlreiche Befunde, die zum Teil bereits im Vorwort angesprochen wurden, weisen darauf hin, dass Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Kulturpädagogik kaum möglich sein dürften: Eine große Anzahl von Hochschulen und Hochschullehrer*innen, Studiengänge, intensive Forschungsaktivitäten in den unterschiedlichsten Bereichen und Themenfeldern, vielfältige Möglichkeiten zur Diskussion und Publikation von Forschungsergebnissen und vor allem eine ausgesprochen lebendige Praxis können zur Bestätigung der Wissenschaftlichkeit der Kulturpädagogik herangezogen werden.

Bei näherem Hinsehen ergeben sich allerdings einige Probleme. So kann man bereits bei dem Begriff der Kulturpädagogik nicht davon ausgehen, dass er allgemein akzeptiert wird. Es hatten sich die Verantwortlichen im traditionsreichen Studiengang an der Universität Hildesheim nach einigen Jahren, in denen der Begriff der Kulturpädagogik genutzt wurde, entschieden, anstelle dieses Begriffes nunmehr von „ästhetischer Praxis“ zu sprechen. Auch der oftmals in Kontexten einer solchen „ästhetischen Praxis“ verwendete Begriff der Kulturellen Bildung wird nicht in allen Arbeitszusammenhängen als geeignete Beschreibung der betreffenden Praxis anerkannt. Dies hängt zum einen mit der Diffusität des Begriffs der Kulturellen Bildung und zum anderen damit zusammen, dass eine pädagogische Konnotation in einzelnen Praxisfeldern nicht sonderlich beliebt ist.

Aber auch dann, wenn man sich darauf einlässt, Kulturpädagogik als spezielle erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu verstehen, reduziert dies kaum die Komplexität, mit der man es zu tun bekommt, wenn man ihren Wissenschaftscharakter untersuchen will. Ein aktuelles Beispiel, das diese Komplexität nachweist, hat Rainer Treptow in seinem Beitrag „Kulturelle Bildung im Kontext ihrer Bezugswissenschaften“ (2026) gegeben. Anstatt das Thema seines Beitrages durch eine bloße Aufzählung relevanter Wissenschaften wie etwa Soziologie, Psychologie, Kultur- und Politikwissenschaften etc. zu realisieren, zeigt er auf, dass kulturelle Bildung legitimer Gegenstand unterschiedlichster Fachdisziplinen ist:

„Obwohl die Diskurslandschaft eine Fülle von Beiträgen zu einzel- und interdisziplinärer Bearbeitung kultureller Bildung aufweist, steht eine mehr als nur addierende Bestandsaufnahme noch aus. Um die Komplexität aber nicht nur aus pragmatischen Gründen zu vereinfachen, wären sehr verschiedene Theorie- und Forschungszugänge zur Kulturellen Bildung aufzunehmen, und zwar in der Absicht, eine Subsumtion Kultureller

Bildung unter einzelwissenschaftlich fixiert Konstrukte zu vermeiden.“ (abstract zu dem Beitrag)

In dieser Perspektive skizziert Treptow die Relevanz und Zuständigkeit von Wahrnehmungstheorien und Kunsttheorien sowie anderer Kulturwissenschaften, der Anthropologie, der Wirtschafts-, Sozial- und Politikwissenschaft. Auch Naturwissenschaften wie Evolutionsbiologie, Geowissenschaften und Astrophysik wären „im Kontext kosmologischer Narrative als Teil der Kulturentwicklung einzubeziehen“ (2). Es geht um ein reflexives Verständnis von sich selbst und seiner Beziehung zur sozialen und gegenständlichen Welt, sowie um historische Prozesse und nicht zuletzt um Fragen der Professionalisierung, so Treptow. Bei der Beschreibung und Analyse dieses Feldes findet sich eine große und ständig wachsende Anzahl von Forschungsprojekten, es gibt allerdings, so auch Treptow, einen *Mangel an theoretischen Konzeptionen*, die es gestatten würden, diese Vielzahl an singulären Forschungsergebnissen zu strukturieren und in einen größeren Kontext einzuordnen. Vor diesem Hintergrund scheint ein Blick in andere erziehungswissenschaftliche Disziplinen interessant und hilfreich zu sein.

So besteht eine aktuelle „Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft“, die von Cathleen Grunert im Verlag Barbara Budrich (auf der Basis entsprechender Kurs-Einheiten des Studiengangs Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen) aus vier Einzelbänden: einem Band, der sich mit zentralen Grundbegriffen der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft befasst (von Peter Vogel), einem Band zur Geschichte des pädagogischen Denkens (von Birgitta Fuchs), einem Band über Adressat*innen und Handlungsfelder (Arnd-Michael Nohl) und nicht zuletzt einem Band, der sich mit „Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin“ befasst (Krüger 2019). Vergleicht man dies mit der Situation in der Kulturpädagogik, dann finden sich durchaus ausführliche Erörterungen zu dem Thema Grundbegriffe, zur Geschichte und zu Handlungsfeldern, allerdings kaum zum Thema, das Heinz-Hermann Krüger bearbeitete. Krüger kann dabei nicht nur auf eine Fülle von Publikationen zu seinem Thema zurückgreifen, es existiert zudem seit Jahrzehnten eine eigene „Kommission Wissenschaftsforschung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Aufschlussreich ist auch ein Blick in die Nachbardisziplin der Sozialpädagogik. Auch in diesem Bereich findet seit Jahrzehnten eine – oft kontroverse – Debatte über den Wissenschaftscharakter dieses Arbeitsfeldes statt, bei dem sich ebenfalls wie in den Debatten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zeigt, dass es sich keineswegs um akademische Glasperlenspiele handelt, sondern dass diese Debatten eine hohe Relevanz für die Praxis haben. Denn es geht um die Ausbildung von Fachkräften und darum, welches Wissen diese in ihrer Praxis benötigen.

Diese Frage ist auch relevant für die Kulturpädagogik, doch finden bislang kaum derartige Debatten wie in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. in der Sozialpädagogik (und auch in Teildisziplinen der Kulturpädagogik wie etwa der Medien-, Kunst-, Musik- etc. - pädagogik) statt. Bei einer Annäherung an die Frage, ob Kulturpädagogik als Wissenschaft verstanden werden kann, lassen sich – zumindest heuristisch – Überlegungen und Hinweise aus anderen pädagogischen Feldern nutzen. So findet sich folgende Situationsbeschreibung in dem „*Call for Papers: Welche Wissenschaftsforschung? Zwischen Selbstvermessung und Grenzarbeit*“ der Kommission Wissenschaftsforschung (im September 2026):

„Die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung bewegt sich in einer doppelten Perspektive (...): Neben der disziplinären Selbstbeobachtung (...), überschreitet sie zugleich die Binnenperspektive, indem sie Übersetzungsprozesse zwischen Disziplinen und Umwelt beobachtet – und so Grenzarbeit (...) betreibt. Die Erziehungswissenschaft erscheint dabei als in vielfältige Erwartungszusammenhänge eingebunden: externe Eingaben, Anforderungen und Pädagogisierungsansätze, etwa aus den benachbarten Disziplinen oder Wissenschafts- und Bildungspolitik (...), aber auch aus politisch-normativen Rahmungen und Legitimationsregimen, etwa im Kontext von Debatten um Wissenschaftsfreiheit, demokratische Grundlegung von Forschung oder rechtspopulistische Versuche der diskursiven Vereinnahmung wissenschaftlicher Themen, die die disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft prägen. Es sind fortlaufend Übersetzungsleistungen zu erbringen, die disziplinäre Wissensordnung mit externen Ansprüchen vermitteln.“

Vor diesem Hintergrund werden vier Dimensionen identifiziert:

1. *Sachdimension – Wissenschaft als Wissen*: Wie werden externe Erwartungen in disziplinäre Wissensformen, Problemdefinitionen und methodische Standards übersetzt?
2. *Sozialdimension – Wissenschaft als Praxis*: Wie verändern externe Anforderungen die sozialen Ordnungen, Rollen und Machtverhältnisse der Disziplin?

3. *Zeitdimension – Wissenschaft als historische Praxis*: Wie werden externe Zeitdiagnosen oder Reformimperative in disziplinäre Selbstbeschreibungen von Wandel, Fortschritt oder Krise transformiert?
4. *Raumdimension – Wissenschaft als räumlich verordnete Praxis*: Wie werden externe Modelle, Standards oder Diskurse in unterschiedliche disziplinäre und institutionelle Kontexte übertragen und dabei semantisch oder strukturell verändert?“

Im vorliegenden Text werden diese Dimensionen in ihrem Anregungspotenzial ernst genommen, zumal sie im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in vorliegenden Publikationen (Krüger 2019, Dammer 2022) bereits aufgegriffen und bearbeitet wurden. So halte ich es für sinnvoll, in einem ersten Teil in knapper Form Konturen des Wissenschaftsdiskurses in der Erziehungswissenschaft in seinen Konturen zu rekonstruieren. Es ist zu zeigen, dass und wie im Rahmen einer historischen Epistemologie erziehungswissenschaftliches Wissen und nicht zuletzt spezifische Verständnisweisen von Wissenschaft in diesem Kontext entstehen. In einem zweiten Teil wird der Versuch unternommen, diese Überlegungen und Erkenntnisse auf die Kulturpädagogik zu übertragen. Es geht dabei zum einen um wesentliche Elemente, die eine Wissenschaft charakterisieren, nämlich Forschung, Professionalitäten und Theorienbildungen und dies unter Berücksichtigung relevanter Bezugsdisziplinen. Zum anderen spielt gerade in der kulturpädagogischen Praxis und Theorienbildung eine wesentliche Rolle, dass man in einem ästhetischen Zugriff auf sich und auf die Welt (etwa im Sinne der Cassirerschen symbolischen Form Kunst) auch Wissen produziert (das „Wissen der Künste“), so wie es etwa im Rahmen einer aktuell gewordenen „künstlerischen Forschung“ diskutiert wird. Es geht um spezielle Wissensformen und ihre Legitimität. Das Thema der Pluralität von Wissensformen und ihrem jeweiligen Geltungsanspruch ist zudem von erheblicher Relevanz aufgrund der vermehrten Rezeption von Ansätzen aus dem Bereich des Postkolonialismus, des Neuen Materialismus und des Posthumanismus.

Im Anhang ist ein Aufsatz zu diesem Thema angehängt, der als ausführlichere Einleitung und als Überblick gelesen werden kann.

Teil 1: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft

In diesem Teil informiere ich (in knapper Form unter Bezug auf relevante Fachliteratur) über Entwicklungen der Pädagogik hin zu einer Erziehungswissenschaft. Nach wie vor werden alle drei in der Überschrift genannten Begriffe zur Bezeichnung des Arbeitsfeldes verwendet. Es sehen viele Wissenschaftler*innen in dem Begriff der Pädagogik einen stärkeren Bezug zur pädagogischen Praxis, wohingegen der Begriff der Erziehungswissenschaft sich mit dem Wissenschaftscharakter dieser Praxis auseinandersetzt. In den letzten Jahren ist man zudem mehrheitlich zu dem Begriff der Bildungswissenschaft übergegangen, weil pädagogische Prozesse sich nicht mehr bloß auf die Kindheit beziehen, bei der der Begriff der Erziehung verwendet werden kann, sondern auch Erwachsenenbildung eine Rolle spielt. Zudem thematisiert man spätestens seit den ersten PISA-Studien, dass Bildungsprozesse auch in Kindertageseinrichtungen stattfinden, sodass man diese auch als Bildungsorte versteht. Einigkeit dürfte es auch im Hinblick darauf geben, dass sich wissenschaftliche Reflexion über angemessene Formen der Gewinnung von verallgemeinerbarem Wissen, über Begrifflichkeiten, Geltungsansprüche und Argumentationslogiken auf eine andere Form von Wissen bezieht als die Reflexion dieser pädagogischen Praxis. Es wird sogar gelegentlich kritisiert, dass eine in dieser Weise verwissenschaftlichte Pädagogik ihren Bezug zur Praxis teilweise zugunsten akademisch-wissenschaftlicher Sprachspiele verloren hat.

2. Von der Wahrnehmung zum Wissen: Hinweise zur Erkenntnistheorie

Überblick

Viele Einführungen in die Erziehungswissenschaft beginnen sofort mit der Darstellung von „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“, also der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der empirischen, kritischen, prinzipienwissenschaftlichen, systemtheoretischen etc. Erziehungswissenschaft (etwa Benner 1978). Man konzentriert sich damit auf eine westliche und zum Teil sogar nur auf eine deutsche Theorienlandschaft. In einzelnen Publikationen wird zudem die historische Dimension berücksichtigt, wobei sich auch hierbei das (zumeist philosophische bzw. theologische) Nachdenken über pädagogische Prozesse auf den europäischen Kulturraum beschränkt. Eher selten stellt man die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in größere zeitliche, räumliche oder gesellschaftliche Kontexte, etwa wenn man sie in Beziehung zur Entwicklung der neuzeitlichen (Natur-) Wissenschaft setzt oder Wissenschaft als spezifische Wissensform darstellt, die sich im Laufe der Entwicklungsgeschichte des Menschen aus den ursprünglichen Anfängen menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse entwickelt hat. So schreibt Karl-Heinz Dammer (2022, 22 f.):

„Erkenntnis kann sich aus mehreren Quellen speisen. Am ehesten wird man hier an die sinnliche Wahrnehmung denken, es gibt aber vieles, was sich nicht durch die Wahrnehmung erkennen lässt, zum Beispiel ideelle Sachverhalte wie ‚Freiheit‘ oder ‚Gerechtigkeit‘, aber auch konkrete Sachverhalte wie ‚Gesellschaft‘, deren Komplexität nicht durch bloße Wahrnehmung erfasst werden kann. In solchen Fällen müssen Erkenntnisse konstruktiv, allein aus der Vernunft heraus vorgehen. Als weitere Quellen ließen sich hier noch die Introspektion, als Bedingung für Selbsterkenntnis, nennen, die Erinnerung oder die Intuition (...). Unabhängig von ihrer Quelle ist aber Erkenntnis immer auch eine Verstandesleistung, denn es geht ja darum, etwas als etwas Bestimmtes zu erkennen (...).

Damit deutet sich an, dass Erkenntnis, mag sie auch immer an ein Subjekt gebunden sein, nicht allein als individueller Akt zu bestimmen ist, denn das Begriffsgefüge auf das das Subjekt dabei zurückgreifen muss, ist das Ergebnis akkumulierter und immer weiter differenzierter Erkenntnisse der Menschheit. Sie ist also eine Leistung der Gattung und damit ein offener Prozess, weswegen sie niemals abschließen und vollkommen sein kann (...). Ihr Zweck liegt darin, sich in der Welt zu orientieren, sie als ein sinnhaftes Ganzes zu erfahren und in ihr handlungsfähig zu werden, weswegen es, um es noch einmal zu betonen, keine grundsätzliche Differenz zwischen Erkenntnis im Alltag und in der Wissenschaft gibt.“

Dieser Ansatz, dem ich mich anschließe, bettet also die Fähigkeit zur Erkenntnis und zum Wissenserwerb in einen anthropologischen Kontext ein, wobei heute Anthropologie keineswegs mehr die bloß spekulative Erörterung über das „Wesen des Menschen“ ist, sondern etwa im Rahmen der Evolutionären Anthropologie auch empirisch fundiert vorgeht. Interessant ist, dass derart erzielte Ergebnisse kompatibel mit Ansätzen einer wissenschaftlichen Anthropologie sind, die in den 1920er Jahren etwa mit Helmuth Plessner ihren Ausgang nahm. Eine solche Anthropologie ist zudem kompatibel mit der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer (1990) und seiner Philosophie der symbolischen Formen, in der der Philosoph beschreibt, auf welche Weise der Mensch unterschiedliche Methoden seine Selbst- und Weltverhältnisse entwickelt und erkennt. Im Folgenden greife ich in überarbeiteter Form frühere Darstellungen der Anthropogenese – vor allem hinsichtlich der Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit des Menschen – auf, die sich auf Ansätze von Helmuth Plessner, Ernst Cassirer, Michael Tomasello, Günther Dux und Klaus Holzkamp stützen (siehe etwa Fuchs 1999, 2017 oder 2020).

Wissen und Wissensformen – eine erste Klärung

Welche Rolle spielt eigentlich Wissen bei unserer Lebensgestaltung? Wo kommt dieses Wissen her und wie erlangen wir es? Wissen unterscheidet sich vom bloßen Meinen oder Glauben durch einen besonderen Anspruch auf Wahrheit. Doch wie begründen wir diesen Anspruch und welche Konzeptionen von Wahrheit gibt es überhaupt? Man kann noch grundsätzlicher fragen, wie überhaupt die Fähigkeit des Menschen, Wissen zu erzeugen und mit dem Wissen im Kontext seiner Lebensgestaltung umzugehen, entstanden ist. Man wird zudem recht bald sehen, dass es neben dem Wissen der Künste, das in unserem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt, und einem wissenschaftlichen Wissen auch ganz andere Wissensformen gibt, etwa solche, die für unser praktisches Handeln im Alltag notwendig sind. In jedem Fall spielt bei der Inanspruchnahme des Begriffs des Wissens die Frage nach dessen „Wahrheit“, nach dem Anspruch auf Geltung eine Rolle, sodass Karl-Heinz Dammer (2022) „Erkenntnis“ und „Wahrheit“ als zentrale Begriffe für seine Untersuchung möglicher Theorien in der Erziehungswissenschaft identifiziert.

Damit ist man bei der Frage unterschiedlicher Wissensformen und ihrer Beziehung zueinander angelangt. Recht schnell wird man sehen, dass sich die Vorstellung von Wahrheit

und ihrer Absicherung und damit die Konzeptionen von Wissen im Laufe der Zeit verändert haben: Das Wissen des Frühmenschen, des antiken Menschen in Griechenland oder in Rom, das Wissen des mittelalterlichen Menschen, das Wissen des Menschen der Renaissance, der beginnenden Neuzeit, der Moderne und schließlich der Gegenwart und all dies auf verschiedenen Kontinenten und bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen wird sich deutlich unterscheiden. Man kann daher fragen, in welcher Weise man diese Unterschiede beschreiben kann und wie sie zustande gekommen sind. Hat man diese historische und kontextuelle Dimension bei der Betrachtung von Wissen in den Blick genommen und damit eine *Dynamisierung und Kontextualisierung des Wissensbegriffs* erreicht, so wird man ohne Schwierigkeiten einsehen können, dass es zu weiteren Entwicklungen des Wissens – nicht nur dem Umfang, sondern auch der Qualität und der Art des Wissens nach – in Zukunft kommen wird und es zudem regionale und kulturelle Unterschiede im Verständnis von Wissen gibt.

Dies führt auch im vorliegenden Text zu der Überzeugung, dass man Wissen konkret in soziale, politische, historische und kulturelle Kontexte einbetten muss, so wie es in dem Ansatz einer Epistemologie gefordert wird. Im Zusammenhang unterschiedlicher Disziplinen, die sich mit solchen Fragen befassen, bietet sich daher die (historische) Epistemologie, nämlich eine Untersuchung des Erkennens, bei der die genannten Kontexte wesentlich berücksichtigt werden, an (Rheinberger 2007, siehe auch Schnädelbach 2002). Doch welche Formen von Wissen gibt es eigentlich?

Wissenschaften haben das Ziel, Erkenntnisse über ihren jeweiligen Untersuchungsgegenstand zu liefern. Sie tun dies in einer systematischen Absicht und nach strengen Regeln, die die Gemeinschaft der jeweiligen Wissenschaftler*innen akzeptiert. Es gibt zwar unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze, hinter denen verschiedene Konzeptionen von Wissenschaft und der Herstellung von wissenschaftlichem Wissen stehen, doch gibt es allgemein akzeptierte Standards, zu denen etwa das Kriterium der Überprüfbarkeit der Ergebnisse gehört. Wissenschaften haben sich im Zuge der Neuzeit erheblich ausdifferenziert, sodass man inzwischen von einer dreistelligen Zahl von Einzelwissenschaften ausgehen kann. Es gibt eine Spezialisierung sowohl im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand als auch im Hinblick auf die angewandten Methoden und Ziele.

Auch die Philosophie liefert ein spezifisches Wissen mit jeweils unterschiedlichen

schulspezifischen Standards. Als generelles Ziel von *philosophischem Wissen* kann man die methodische, kritische und kontinuierliche Selbstreflexion des Menschen, seiner Aktivitäten und seiner Einwirkungen auf sich, die Natur und die Gesellschaft formulieren. Auch die Philosophie hat sich wie die Wissenschaften in der Neuzeit erheblich ausdifferenziert, sodass man unterschiedliche Disziplinen unterscheiden kann, die jeweils ein anderes Handlungsfeld des Menschen (Natur, Gesellschaft, Politik, Kosmos, den Menschen selbst mit seinen unterschiedlichen Fähigkeiten, Kultur in ihren verschiedenen Ausdifferenzierungen wie etwa Sprache, Religion, Kunst, Technik etc.) bearbeiten. So gibt es etwa Sprach-, Religions-, Technik-, Kunst-, Kultur-, Bildungs-, politische und Moralphilosophie. Man findet Erkenntnistheorie, Anthropologie und Wissenschaftsphilosophie und nicht zuletzt eine vergleichende interkulturelle Philosophie. Man kann also verschiedene Handlungsfelder und Gegenstandsbereiche unterscheiden, für die es jeweils spezialisierte und zum Teil institutionalisierte Untersuchungsstrategien gibt. Wie erwähnt ist das ausdifferenzierte Wissenschaftssystem als ein solches institutionalisiertes System der Generierung von Wissen entstanden.

Die jeweiligen Denk-, Wissens- und Forschungssysteme, die etwa in den Feldern der Politik, der Ökonomie, der Religion, der Technik etc. entstanden sind, lassen sich über ihren genuinen Anwendungs- und Forschungsbereich hinaus auch auf andere Felder anwenden.

Sie sind gekennzeichnet durch ein bestimmtes Erkenntnisinteresse, das jeweils ein wissenschaftliches, ästhetisches, politisches, ökonomisches, religiöses etc.

Erkenntnisinteresse sein kann. So kann man etwa unter einer ökonomischen Perspektive die Natur (etwa im Hinblick auf ihre Kommerzialisierung) oder die Künste (etwa im Hinblick auf die Rolle von Kunstmärkten) untersuchen. Man kann in einer politischen Perspektive ebenfalls die Natur (etwa unter dem Aspekt der Beherrschung und der Machtausübung), den Menschen selbst (etwa als *zoon politikon*) oder den Bereich der Wirtschaft (etwa im Hinblick auf Machtstrategien großer Unternehmen) untersuchen.

In einer systematischen Perspektive entstehen so eine *Matrix* und ein *Frageraster*, bei dem man die spezifischen und spezialisierten Strategien der Wissensentwicklung in den Wissenschaften, den Künsten, der Politik, der Ökonomie, der Religion, der Technik etc. auf alle Felder anwenden kann, mit denen es der Mensch zu tun hat (Natur, Gesellschaft, Geschichte, Geographie, der Mensch selbst etc.). Der vorliegende Text greift aus dieser Fülle

möglicher Untersuchungen lediglich zwei heraus, nämlich das Wissen, das Wissenschaften produzieren, und das Wissen, das uns die Künste über uns und die Welt liefern.

Damit wird offensichtlich nur ein Teilbereich unterschiedlicher intellektueller Zugangsweisen zur Welt und zu sich selbst angesprochen. Der konkrete Mensch jedoch ist mit einer komplexen Vielfalt unterschiedlicher Handlungsanforderungen aus den unterschiedlichsten Bereichen seiner Lebenswelt konfrontiert. *In einer pädagogischen Perspektive geht es also darum, dass jeder Einzelne die notwendigen Kompetenzen erwirbt, um in jedem dieser Handlungsfelder handlungsfähig zu sein*, also etwa in der Politik, in der Wirtschaft (als Arbeitnehmer und als Konsument), als Mitglied der Gemeinschaft (Familie, Freundeskreis, Vereine etc.) und nicht zuletzt als jemand, der die „Kultur“ seiner Gesellschaft (Wissenschaften, Religion, Künste, Medien etc.) nutzen und auch gestalten will. Diese Ausgestaltung einer komplexen Handlungsfähigkeit kann man *Bildung* nennen, wobei das Ziel in einer (etwa von Kant so genannten) Mündigkeit besteht, so wie es in der Neuzeit zunehmend als Anspruch und Menschenrecht entwickelt wurde (siehe Fuchs 2019, 2026b).

Spätestens hier zeigt sich das spezifische pädagogische Interesse an dem Vergleich unterschiedlicher Wissensformen, weil durch diese Perspektive eine Norm für ihre Bewertung gewonnen wird. Man kann nämlich fragen, inwieweit die unterschiedlichen Zugangsweisen zur Welt einen Beitrag zu einer so verstandenen Bildung des Subjekts leisten können. Dies mag man für selbstverständlich halten, doch ist zu berücksichtigen, dass es bei der intellektuellen Erfassung der Welt, also bei der Produktion von handlungsleitendem „Wissen“, nicht nur immer wieder zu Irrtümern kommt, sondern dass man gelegentlich auch bewusst mit bloß scheinbarem Wissen agiert, das den Interessen einer kleinen Gruppe der Gesellschaft oder auch nur einzelner Personen dient. Damit ist eine bildungssoziologische und machtkritische Perspektive angesprochen, die bei der Frage nach der Wissenschaftlichkeit von Pädagogik berücksichtigt werden muss.

Im Hinblick auf Bildung bedeutet dies, dass man eine *kritische Haltung* gegenüber dem angebotenen Wissen einnehmen muss, dass man also ein Wissen über Wissen, also ein Metawissen – etwa über die Interessengebundenheit von Wissensgenerierung, über ideologische Verzerrungen, über die Möglichkeit von Irrtümern, über Probleme bei der Anwendung, Verteilung oder einem Transfer von Wissen auf andere Bereiche – erwerben muss.

Wissenschaften und die Mentalität der Menschen

Zweifelloso hat die Untersuchung, welches Wissen die Künste bzw. die Wissenschaften produzieren, einen Wert für sich. Dies gilt insbesondere dann, wenn man die jeweiligen Wissensformen in ihrer historischen Entwicklung untersucht und in eine Beziehung zu den jeweiligen politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontexten setzt. Denn dann wird deutlich, dass auch die aktuelle Auffassung der jeweiligen Wissensform nicht notwendig das Ende einer Entwicklung bedeutet. *Es geht also um eine Kontextualisierung und eine Dynamisierung unserer Vorstellungen im Hinblick auf das Wissen.* Zu diesem Themenkomplex gehört auch die Fragestellung dieses Textteiles, nämlich Wissensformen miteinander zu vergleichen. Wer vergleicht, braucht Vergleichsmaßstäbe, und man wird sehen, dass sich auch diese Maßstäbe in der Geschichte verändert haben und vermutlich in Zukunft noch weiter verändern werden. Die bislang formulierte Fragestellung hat also eine historische Dimension, sodass die Geschichte der Wissenschaften eine Rolle spielen muss. Sie hat aber auch eine systematische Dimension, so wie sie etwa in der Wissenschaftstheorie ausgelotet wird.

Dabei ergibt sich ein komplexes Geflecht wechselseitiger Beeinflussungen zwischen den Intellektuellendiskursen und dem Alltag der Menschen. Spätestens mit der Entstehung einer Öffentlichkeit, wie sie etwa Jürgen Habermas in seiner Habilitationsschrift („Strukturwandel der Öffentlichkeit“) untersucht hat, werden solche Beziehungen und Kommunikationsformen institutionalisiert. Das jeweilige Wissen und die unterschiedlichen Wissensformen sind dabei Bestandteile einer individuellen oder kollektiven *Mentalität* der Menschen. Insbesondere hat sich in Frankreich im 20. Jahrhundert als spezifische Form der Geschichtsschreibung eine „Mentalitätsgeschichte“ entwickelt. Eine frühe Studie stammt von dem niederländischen Wissenschaftler Johan Huizinga (1961; zuerst 1941) mit seinem Buch über den „Herbst des Mittelalters“. Im Untertitel beschreibt er dieses Buch als Studie „über Lebens- und Geistesformen des 14. und 15. Jahrhunderts in Frankreich und in den Niederlanden“. Er untersucht etwa die Sehnsucht nach schönerem Leben, er untersucht den „Traum von Heldentum und Liebe“, das Bild des Todes, Frömmigkeitstypen, religiöse Erregungen und ästhetische Empfindungen. Es geht also gerade nicht um die politischen Haupt- und Staatsaktionen, die bislang in der traditionellen Geschichtsschreibung im

Mittelpunkt standen, sondern um die Bewältigung des Alltags der Menschen. So definiert es auch Peter Dinkelbächer (1993):

„Historische Mentalität ist das Ensemble der Weisen und Inhalte des Denkens und Empfindens, das für ein bestimmtes Kollektiv in einer bestimmten Zeit prägend ist. Mentalität manifestiert sich in Handlungen.“ (XXI)

Verwandt mit einem so verstandenen Begriff von Mentalität ist etwa der Begriff des Habitus, so wie er etwa von Norbert Elias oder von Pierre Bourdieu (im Anschluss an den Kunsthistoriker Erwin Panofsky) entwickelt wurde. Auch der Begriff des Deutungsmusters gehört zu diesem Wortfeld. Es geht dabei darum, die Menschen, die Welt und sich in dieser Welt zu verstehen, also zu untersuchen, wie die Menschen die Welt und sich selbst deuten, wie und woher sie eine Orientierung für ihre Lebenspraxis finden und wann sie gegebenenfalls diese Orientierungen verändern.

In der Geschichte des Okzidents spielt dabei das Verhältnis von Glauben und Wissen eine zentrale Rolle, so wie es etwa Jürgen Habermas in seiner Genealogie untersucht hat. Allerdings beschränkt sich Jürgen Habermas (2019) auf Elitendiskurse, also auf die Debatten zwischen Philosoph*innen, Wissenschaftler*innen und Theolog*innen. Der Alltag der Menschen spielt bestenfalls dort eine Rolle, wo Mythen und mythologisches Denken behandelt werden.

Zum Gang der Untersuchung

Bereits diese ersten noch groben Überlegungen haben also ein Ergebnis: Zum einen ist deutlich geworden, dass man nicht von einem statischen und unveränderlichen Wissensbegriff ausgehen kann, der über alle Zeiten hinweg und in allen Kulturen Gültigkeit hat. Das Vorgehen, die jeweiligen, historisch vorfindlichen Wissensformen in ihrer Entwicklung zu verstehen und dabei die sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Kontexte zu berücksichtigen, bringt das Problem mit sich, dass man immer wieder – auch aus darstellungstechnischen Gründen – jeweils das Soziale, das Ökonomische, das Politische und das Kulturelle für sich behandeln muss. Dies ist für die ausdifferenzierte moderne Gesellschaft einsichtig, zumal man sich hier auf systemtheoretische Überlegungen etwa des amerikanischen Soziologen Talcott Parsons (und seiner Nachfolger) beziehen kann, der die Gesellschaft in die vier Subsysteme Politik, Ökonomie, Gemeinschaft und Kultur aufteilte, wobei jedes dieser Subsysteme über ein spezifisches Kommunikationsmedium (Macht, Geld,

Solidarität und Sinn) verfügt und gegenüber den anderen Subsystemen eine gewisse Autonomie hat. Eine solche Ausdifferenzierung der Gesellschaft kann aber früheren Gesellschaftsformationen nicht unterstellt werden. Es liegt also der Verdacht nahe, dass versucht wird, historische Entwicklungen mit Kategorien zu beschreiben, die dafür nicht gedacht waren. Daher ist an Überlegungen zu erinnern, die andere Historiker bei der Reflexion dieses Problems angestellt haben. So orientiert sich die umfangreiche deutsche Gesellschaftsgeschichte von Hans-Ulrich Wehler (2008) ebenfalls in ihrer Gliederung an den genannten vier gesellschaftlichen Feldern. Ebenso geht Richard von Dülmen (1998) für die Zeit des 16. und 17. Jahrhunderts vor. Er führt dazu aus:

„Mit der getrennten Behandlung der Ökonomie, Politik und Kultur in der frühen Neuzeit soll nicht ihre Autonomie suggeriert werden, im Gegenteil, die meisten Phänomene der frühneuzeitlichen Gesellschaft lassen sich adäquat nur im Kontext zunehmender Marktausweitung, herrschaftlicher Machtexpansion, kultureller Verhandlungsdispositionen und sozialer Klassenkonstellation begreifen. Den strukturellen Zusammenhang zum Beispiel der frühkapitalistischen Entwicklung mit dem Formierungsprozess des frühmodernen Staates, von der Entstehung der modernen Wissenschaft und der Festschreibung der Ständegesellschaft eigens zu thematisieren, überschreitet allerdings das Ziel und die Möglichkeiten unserer Darstellung und Analyse. Mit einer getrennten Darstellung von an sich untrennbaren Bereichen wie Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur unterwirft sich die Arbeit letztlich wieder Ordnungskriterien, die nicht der frühen Neuzeit entstammen, sondern der modernen Gesellschaft verpflichtet sind.“ (18)

In dem vorliegenden Text wird zumindest ansatzweise versucht, solche in dem Zitat angesprochenen Beziehungen zu beschreiben. Es geht dabei innerhalb des kulturellen Systems um das Verhältnis verschiedener Wissensformen, es geht aber auch in Anlehnung an eine epistemologische Methode um die Berücksichtigung der politischen, kulturellen, ökonomischen und sozialen Kontexte.

Man muss insbesondere den Begriff des Wissens in die Lebensbewältigung des Menschen einordnen. Damit bietet sich eine anthropologische Zugangsweise an, wobei mein Zugang zu anthropologischen Fragen wesentlich den Entwicklungsaspekt einbezieht, also danach fragt, inwieweit sich Dispositionen des menschlichen Lebens in der Anthropogenese entwickelt haben (z. B. Fuchs 2017). Der Mensch muss sowohl als Naturwesen als auch als Kulturwesen verstanden werden, sodass man im Rahmen einer kulturellen Evolution berücksichtigen muss, dass und wie der Mensch zunehmend in die Lage gekommen ist, die Bedingungen seines Lebens selbst zu gestalten („Kultur“), er also ein kulturell verfasstes Wesen ist. Diese

Möglichkeiten einer kulturellen Evolution sind in seiner Naturgeschichte, also der Phylogenese der Gattung Mensch, entstanden (siehe etwa Dux 1990 und 2000; Donald 2008; Parzinger 2015).

3. Wissenschaft als Herstellung einer spezifischen Wissensform – eine anthropologische Skizze

Angewandt auf das Wissen als Teil einer ganzen Reihe kognitiver Funktionen (Denken, Erkennen, Problemlösen, Erinnern, Beurteilen, Prognostizieren, Schlussfolgern etc.; vgl. Schnädelbach 2002) ergibt sich die Frage nach den naturgeschichtlichen Grundlagen der Fähigkeit zur Generierung und Anwendung von Wissen. In einer solchen globalen historischen Perspektive ist rasch einzusehen, dass die heutige Ausdifferenzierung unterschiedlicher Lebensbereiche in der modernen Gesellschaft jungen Datums ist, was insbesondere heißt, dass man Entwicklungsetappen bei der Genese der Fähigkeit zu wissen unterscheiden muss. So spricht man den Griechen die Entdeckung einer theoretischen Ebene in dem kognitiven Zugang zur Welt und zu sich zu (Klix 1980, Snell 1948). Man spricht von einer Entwicklung vom Mythos – als einer frühen Form intellektueller Welterfassung – zum Logos, so wie er sich in der griechischen Antike in den unterschiedlichen Konzeptionen einer zu dieser Zeit entstandenen „Philosophie“ artikuliert (Nestle 1951). Die Griechen unterscheiden bereits in diesem frühen Stadium zwischen doxa (als bloßem Meinen) und episteme (als begründbarem Wissen).

Philosophie bedeutet wörtlich Liebe zur Weisheit (sophia), sodass sich die Frage stellt, in welcher Beziehung eine so verstandene Weisheit zu dem philosophischen Wissen steht (Gloy 2007). Man spricht davon, dass die griechische Gesellschaft eine Sklavenhalter- und Klassengesellschaft war. Dies bedeutet insbesondere, dass man die Frage danach stellen kann, wer in dieser Gesellschaft über welche Formen von Wissen verfügen konnte und Zugang hatte. Zudem gibt es einen spezifischen Wissensbegriff für den praktischen Anwendungsbereich von Wissen: phronesis (siehe hierzu Fuchs 2026).

Im 17. Jahrhundert formulierte der englische Philosoph Francis Bacon den Slogan: Wissen ist Macht. Man wird daher auch berücksichtigen müssen, dass Wissen in sozialen Zusammenhängen keineswegs gleichmäßig auf alle Gruppenmitglieder verteilt ist, sondern dass es ausgeklügelte Systeme gibt, die die Verteilung von Wissen regeln. Die altgriechische Unterscheidung von esoterischem und exoterischem Wissen, also einem Wissen, das nur einem kleinen Kreis von Eingeweihten zugänglich ist, und einem Wissen, das für die Allgemeinheit gedacht ist, geht auf solche Machtfragen zurück.

Man wird also von einem Nebeneinander unterschiedlicher Wissensformen ausgehen müssen, wobei kritisch die Frage diskutiert werden muss, ob die in der Literatur häufig anzutreffende lineare Entwicklung von einem punktuellen, auf konkrete Situationen bezogenen Wissen, einem mythischen Wissen, in dessen Mittelpunkt Magie steckt, zu dem theoretischen Wissen akzeptiert werden kann oder ob man nicht von einem Nebeneinander verschiedener Wissensformen ausgehen muss.

Man wird genauer bestimmen müssen, was wissenschaftliches Wissen etwa von Alltagswissen unterscheidet. Dies bedeutet, dass man – zumindest probeweise – eine Art Systematik unterschiedlicher Wissensformen entwickeln muss. So lassen sich Wissensformen danach unterscheiden, auf welchen Gegenstandsbereich sie sich beziehen. Karl Popper hatte seinerzeit eine Drei-Welten-Theorie vorgeschlagen, die die Welt der Natur von der Welt des Geistes und der Innenwelt des Menschen unterscheidet. Man kann zu dieser Dreigliederung noch die Welt des Sozialen hinzufügen, sodass man in dieser Ausdifferenzierung möglicher Gegenstandsbereiche auch die Zuständigkeiten im heutigen ausdifferenzierten System von Wissenschaften finden kann.

Eine weitere Ausdifferenzierungsmöglichkeit bietet die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer (1990), der unter anderem Sprache, Kunst, Wissenschaft, Technik, Politik, Ökonomie, Religion und Mythos als symbolische Formen, also als Formen des Zugangs des Menschen zur Welt (und damit auch zu sich) unterscheidet. Daraus ergibt sich die Überlegung, dass es für jede der genannten symbolischen Formen eine spezifische Form des Wissens gibt, sodass man nicht bloß wissenschaftliches und künstlerisches Wissen miteinander vergleichen kann, sondern auch ökonomisches, politisches, technisches, religiöses und mythologisches Wissen einbeziehen muss. Zudem ist die Rolle der Sprache zu berücksichtigen, wobei man davon ausgeht, dass spätestens für das mythische Denken Sprache erforderlich war (Campbell in Golowin 2002, 38f.). Daraus ergibt sich allerdings sofort der Gedanke, dass diese unterschiedlichen Wissensformen durchaus in einer Konkurrenzbeziehung zueinanderstehen können, da all diese Wissensformen die Welt als Ganzes in den Blick nehmen können und wollen. Ernst Cassirer schlägt vor, von einem bestimmten Brechungsindex zu sprechen, dass nämlich jede dieser symbolischen Formen die Welt unter einer bestimmten Perspektive betrachtet.

Es hat sich allerdings in der Geschichte gezeigt, dass damit der Streit zwischen den unterschiedlichen Wissensformen nicht beigelegt werden konnte, sondern dass etwa der Streit zwischen der Relevanz von religiösem Wissen und Glauben und wissenschaftlichem Wissen bis heute nicht ausgestanden ist (vgl. Habermas 2019). Daher wird man fragen müssen, in welcher Weise die unterschiedlichen Wissensformen begründet werden können, wie man sie überprüfen kann, welchem Zweck sie dienen, welche Gruppen sie verwenden, welchen Veränderungen sie unterworfen sind etc.

Trifft es zu, dass die unterschiedlichen Formen des Wissens zunächst einmal auf einen ausgewählten Gegenstandsbereich sowie auf eine bestimmte Zwecksetzung und Perspektive, im Hinblick auf die man diesen Gegenstandsbereich untersucht, bezogen sind, so ergibt sich daraus sofort die Frage, mit welcher Berechtigung man bestimmte Wissensformen und Untersuchungsmethoden über ihren genuinen Gegenstandsbereich hinaus ausdehnen darf. Man kann diese Fragestellung als Leitlinie für die Kulturgeschichte des Menschen sehen, denn immer wieder hat man versucht, Denkweisen und Wissensformen, die erfolgreich in einem bestimmten Bereich waren, auch in anderen Bereichen anzuwenden. Allerdings muss man sehen, dass eine derartige „Ganzheitlichkeit“ in der Weltauffassung im antiken Griechenland der Normalfall war und sich eine Ausdifferenzierung und Unterscheidung erst im Mittelalter entwickelt hat (Gloy 1996). So spricht man etwa von einer Mechanisierung des Weltbildes (Dijksterhuis 1956), weil ein in der Naturwissenschaft erfolgreiches mathematisch-mechanistisches Denken nunmehr auch auf Bereiche des Sozialen, des Politischen und auch des Geistes angewandt wurde, was die Kultur- und Gesellschaftskritik spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts kritisiert hat und Dilthey zur Entwicklung einer spezifischen hermeneutischen Geisteswissenschaft veranlasste.

Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens und der Vernunft insgesamt kann daher auch als Geschichte der Vernunftkritik geschrieben werden (für die Moderne siehe Jamme 1997 sowie Bollenbeck 2006). Immer wieder geht es dabei um die Infragestellung der Legitimität der Anwendung bestimmter Wissensformen und Untersuchungsmethoden, und dies nicht bloß bei der Ausdehnung dieser Methoden auf Bereiche, für die sie zunächst einmal nicht gedacht waren, sondern auch im Kontext ihrer Anwendung auf ihren genuinen Gegenstandsbereich. So gibt es eine deutliche Kritik an einem Verständnis von Wissenschaft,

das ein enges rationalistisches Verständnis von Vernunft zu Grunde legt („instrumentelle Vernunft“, Positivismus). Man weist vielmehr darauf hin, dass diese Forschungen nicht bloß moralphilosophisch reflektiert werden müssen, sondern dass eine Wissenschaftstheorie, die von einem solch engen Rationalitätsverständnis ausgeht, selbst die Forschungen im genuinen Forschungsgegenstand angemessen erklären kann. Um ein Beispiel zu nennen: So weist der Wissenschaftshistoriker Ernst Peter Fischer in zahlreichen Publikationen immer wieder darauf hin, dass die Fantasie und Einbildungskraft und insbesondere auch künstlerische Methoden gerade bei der Formulierung von Hypothesen und neuen Ansätzen in den Naturwissenschaften eine entscheidende Rolle spielten (siehe etwa Fischer 2014 und 2017). Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass künstlerisches und wissenschaftliches Wissen sehr viel enger miteinander zusammenhängen, als die heute übliche strenge Trennung beider Felder suggeriert. Ähnlich argumentiert auch die Philosophin Karen Gloy in ihren zahlreichen historischen Untersuchungen zur Genese unterschiedlicher Denkformen (Gloy 1995, 2016).

Man kann dabei zeigen, wie stark eigentlich überwunden geglaubte Denkfiguren, die zum Teil von sehr alten Mythen übernommen worden sind, Einfluss auf die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften genommen haben. Es geht um Vorstellungen darüber, wie man sich die Zusammenhänge der natürlichen Welt („Weltbild“), dem Bild, das man sich von der Gesellschaft macht und dem Menschenbild denkt. Das prominenteste Beispiel ist die berühmte Figur der Strukturgleichheit des Makro- und Mikrokosmos. Daher ist es interessant, sich mit der Vielfalt unterschiedlicher Menschen-, Welt- und Gesellschaftsbilder und den Beziehungen untereinander zu befassen (Gloy 1996, Fischer 2014, Dülmen 1998).

In den Wissenschaften wurden in der Geschichte immer wieder die Künste, aber auch Religion, Mythos oder esoterische Ansätze den Wissenschaften und es wurden Glauben, Fühlen, Träumen, Erzählen dem Wissen als Gegner gegenübergestellt. Ich denke, dass man zeigen kann, dass eine solche schroffe Gegenüberstellung nicht richtig ist, sodass man etwa von einer Vernunft im Mythos ebenso sprechen kann wie von mythologischen Denkfiguren im Bereich der Vernunft (so etwa Hübner in Kemper 1989 oder Fischer a. a. O.).

Dass solche Überlegungen nicht bloß abstrakt bleiben und mit unserer Gegenwart nichts zu tun hätten, wird deutlich an gegenwärtigen Debatten zur „Wissensgesellschaft“ und zur Digitalisierung. Bei soziologischen Analysen unserer Gesellschaft und insbesondere bei

politischen Strategien, die im Moment mit erheblichen Mitteln durchgesetzt werden sollen, spielt die Frage nach dem dahinterstehenden Verständnis von Wissen und Wissenschaft eine entscheidende Rolle. Politisch relevant werden solche Untersuchungen über Wissensformen auch dort, wo über Fake News oder „alternative Fakten“ im politischen Raum gesprochen wird. Es wird also darum gehen, Argumente gegen eine Monopolisierung bestimmter Wissensformen zu formulieren, ohne zugleich einem Relativismus und damit einer Destruktion von Wahrheit das Wort zu reden.

Insbesondere spielt die Pädagogik in all diesen Prozessen eine entscheidende Rolle. Bereits in der Anthropogenese kann man erkennen, dass sich die kulturelle Entwicklung des Menschen nur über das Lernen jedes einzelnen Individuums ergeben kann (so etwa Günter Dux oder Michael Tomasello). Kulturelle Evolution muss als individueller und kollektiver Lernprozess verstanden werden. Die oben angesprochene Frage der Verteilung von Wissen wurde unter anderem dann konkret, als sich ein immer ausgedehnteres System von Bildungseinrichtungen etablierte. Der „Lehrplan des Abendlandes“ (Dolch) bringt dabei zum Ausdruck, welches Verständnis von Wissen und welche Konzeption einer Verteilung von Wissen an die verschiedenen Gruppen der Bevölkerung in den verschiedenen historischen Etappen vorgefunden werden können. Auch heute ist die bereits von Comenius formulierte Forderung einer „Bildung für alle“ keineswegs erfüllt: *Wissenskulturen, Gesellschaftsstrukturen und politische Machtverhältnisse stehen in einer engen Beziehung zueinander.*

Insgesamt zeigt sich bei dieser Studie, dass zumindest als heuristisches Prinzip Gegensatzpaare beleuchtet werden können: u. a. ganzheitliches versus zerlegendes Denken, Digitales versus Analoges, Diskursives versus Präsentatives, Bild versus Begriff, Kognition versus Emotion, Weisheit versus Wissenschaft, Wissenschaft versus Ästhetik, organisches Denken versus Maschinendenken, Exoterik versus Esoterik, Magie und Mythos versus Vernunft, Begriff versus Anschauung, Lebenswirklichkeit versus Szientismus.

Es wurde aber auch schon angesprochen, dass man es in den ersten 1500 Jahren unserer Geschichte nach der Zeitwende (in Europa) mit einer anderen Konkurrenz zu tun hatte: nämlich mit der Konkurrenz zwischen der christlichen Religion, der dazugehörigen Theologie und dem Glauben, einer sich allmählich von der Theologie emanzipierenden Philosophie und einer entstehenden Naturwissenschaft. Es geht also um die Beziehung zwischen Glauben

und Wissen, die von vielen als zentraler Kulturkonflikt (mit erheblichen Auswirkungen auf die Politik und die Beziehung der Völker) gesehen wird.

Jürgen Habermas (2019) hat in einer umfangreichen Studie eine Genealogie dieses Spannungsverhältnisses vorgelegt, die von der Menschwerdung bis heute reicht. Einige wenige Hinweise auf diese Studie sind hilfreich, weil sie Entwicklungen beschreibt, die auch Thema dieses Textes sind. Es ist sinnvoll, von der Zielvorstellung von Habermas auszugehen, die ihn letztlich auch zu seiner umfangreichen Analyse motiviert hat. Sein Leitziel ist das Konzept einer selbstverantwortlichen Lebensführung in Freiheit. Es handelt sich um eine „vernünftige Freiheit“ (so der Untertitel von Bd. 2), wobei es sich bei seinem Vernunftkonzept um das von ihm in den letzten Jahrzehnten entwickelte Konzept einer "kommunikativen Vernunft" (Habermas 1981) handelt. Es geht um ein nachmetaphysisches Denken, also ein Denken, das ohne einen nicht mehr zu begründenden Bezug auf Gott oder andere metaphysische Grundbegriffe auskommt.

Er beschreibt den Entwicklungsweg zu einem solchen Vernunftkonzept als Lernprozess, wobei ein (Um-)Lernen immer dann notwendig wurde, wenn die vorhandenen Denkmodelle auftretende Widersprüche nicht mehr verarbeiten konnten. Solche Widersprüche traten auf, als etwa mit der verstärkten Rezeption und dem Bekanntwerden der Schriften von Aristoteles im späteren Mittelalter andere und weitergehende Ansprüche an die Konsistenz theologisch-theoretischer Entwürfe gestellt wurden, als bislang vorhanden waren.

Habermas verfolgt also einen epistemologischen Ansatz, der zwar die Eigenlogik und Eigendynamik philosophischer Reflexionen respektiert, der aber in quasi materialistischer Weise das Denken der Menschen in ihren sozialen, politischen und kulturellen Kontexten interpretiert. Genau hierin sieht er auch die Aufgabe einer nicht auf ein positivistisches Wissenschaftsverständnis verkürzten Philosophie: die jeweiligen Lebensverhältnisse im Hinblick auf das Ziel (der Realisierung einer selbstverantwortlichen Lebensführung) zu reflektieren.

Insbesondere kommen daher Rahmenbedingungen und Umstände in den Blick, die einerseits ein solches Leben (für alle) befördern bzw. die es begrenzen oder sogar verhindern können. Es gilt der Leitspruch von Kant, dass (in seiner klassischen Formulierung) Aufklärung der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit sei. In dieser Hinsicht kann Habermas als Nachfolger von Kant verstanden werden. Habermas zeigt,

wie sich die Idee eines Menschenrechtes und wie sich demokratische Vorstellungen von Selbstbestimmung und Autonomie allmählich durchsetzten. Interessant ist, dass all die später säkular verstandenen Begriffe und Konzepte in der Moralphilosophie, in der Politik und in den Wissenschaften entstanden sind aus ursprünglich religiös-theologischen Grundbegriffen (so schon Carl Schmitt).

Basis seines nachmetaphysischen Ansatzes ist eine kommunikative Vernunft, sodass insbesondere die Thematisierung der Sprache in den unterschiedlichen theologischen und philosophischen Konzeptionen, die er untersucht, eine wichtige Rolle spielt. Sein Durchgang durch die Theologie-, Philosophie- und Kulturgeschichte kann daher auch als Geschichte der Sprachphilosophie gelesen werden.

Als aktuelle Probleme, die aus seiner Sicht nur mit einer nichtreduktionistischen Philosophie reflektiert werden können, sieht er die folgenden:

„Zweifellos sind inzwischen völlig neue Probleme entstanden, die auch die Philosophie herausfordern – jedenfalls dann, wenn diese sich nicht auf ein szientistisch eingeschränktes professionelles Selbstverständnis zurückzieht, sondern für einen analytischen Zugang zu ‚großformatigen‘ Problemen noch offengeblieben ist.

So wissen wir heute noch nicht, ob wir jene Schwelle zu Kooperationsformen einer überstaatlichen politischen Vergemeinschaftung nehmen werden, die wir überschreiten müssten, um den politischen Regelungsbedarf einer krisengeschüttelten, ökonomisch, militärisch und ökologisch bedrohten Weltgesellschaft auch nur halbwegs befriedigen zu können. Wir überschauen ebenso wenig die politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen und Möglichkeiten der gerade erst einsetzenden digitalen Kommunikation, die einen ebenso tiefen Einschnitt in der sozialen Evolution bilden wie die beiden vorangegangenen Medienrevolutionen. Und die öffentliche Diskussion über die völlig neue Art von normativen Fragen, die das unaufhaltsame Ende der Naturwüchsigkeit des menschlichen Organismus für die Voraussetzungen der ethischen Autonomie der einzelnen Person und des gleichberechtigten Umgangs der Generation miteinander aufwirft, hat noch nicht einmal ernsthaft begonnen.“ (Habermas 2019, Bd. 2, 594)

Epistemologie als kontext- und kultursensible Lehre vom Erkennen

Wer in der heutigen modernen Gesellschaft überleben will, braucht eine Menge an Kenntnissen in den unterschiedlichsten Bereichen. Neben dem berufsbezogenen Wissen, das notwendig ist, damit man die materiellen Grundlagen seines Überlebens zur Verfügung hat,

gibt es eine Fülle an Alltagswissen. Man muss wissen, wie Märkte funktionieren und welche Rechte man als Marktteilnehmer*in überhaupt hat. Man muss wissen, wie Geld funktioniert, welche Versicherungen notwendig sind, wie man mit dem Finanzamt umgeht, welche Ansprüche man als Mieter oder Vermieter stellen kann. Man muss sich im Straßenverkehr sowie im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bzw. den Menschen insgesamt auskennen. Man hat es mit einer großen Fülle an Geräten und Maschinen im Haushalt und außerhalb des eigenen Haushaltes zu tun, die man zumindest bedienen können muss. Oft genug gibt es Probleme sowohl bei der verwaltungsmäßigen Einbettung der eigenen Person als auch im Umgang mit diesen genannten Maschinen, sodass man Lösungen finden muss. Auch wenn man krank wird, genügt es oft nicht, zu den betreffenden Spezialisten, also zu Ärzten, zu gehen, man muss als selbstbewusster Patient den Prozess der Gesundung auch selbst verantworten können.

All dies sind nur wenige Beispiele für notwendiges Wissen, das im Alltag erforderlich ist. Man kann hierbei von *Lebenskompetenzen* sprechen und in pädagogischer Hinsicht danach fragen, wo man die entsprechenden Kenntnisse und Kompetenzen erwirbt (Münchmeier 2002). In der Pädagogik hat es sich eingebürgert, von formaler, nonformaler und informeller Bildung (und zugehörigen Wissensformen) zu sprechen, wobei das formale, in offiziellen Bildungsinstitutionen vermittelte Wissen nur einen kleinen Bereich des notwendigen Alltagswissens ausmacht. Den Großteil des notwendigen Überlebenswissens in unserer Gesellschaft erwirbt man informell, also einfach dadurch, dass man in entsprechenden Kontexten zu handeln lernt.

Dabei ist zu sehen, dass Wissen vielfältig und dynamisch ist, was heißt, dass man einen komplexen Entwicklungsprozess unterstellen muss, der letztlich das ganze Leben anhält. Diese Aufforderung, ständig neues Wissen erwerben zu müssen, geht nicht auf das bildungs- und vor allem wirtschaftspolitische Ziel eines „lebenslangen Lernens“ zurück, sondern sie hat wesentlich damit zu tun, dass sich im Lebensverlauf ständig neue Entwicklungsaufgaben stellen, die der Einzelne bewältigen muss und sich die gesellschaftlichen Umstände des Lebens ändern.

Das bislang thematisierte Wissen erfasst allerdings nur einen Teilbereich menschlicher (kognitiver) Dispositionen. Denn es geht auch um Denken, Schlussfolgern, um Erinnern und Prognostizieren, um Vergleichen und um viele weitere kognitive Funktionen, die alle auch

mit Wissen zu tun haben, die aber über bloßes Wissen hinausgehen. Bereits aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass die Notwendigkeit des Wissenserwerbs mit einer anderen Fähigkeit des Menschen zu tun hat: nämlich der Fähigkeit zu lernen. Dies gilt für die individuelle Entwicklung des Einzelnen, es gilt aber auch für die Gruppe, die Gemeinschaft letztlich für die Gattung Mensch.

Es gibt zudem Qualitätsmerkmale und Funktionen von Wissen, es gibt für alle Felder des Wissens Spezialisten und Laien, wobei jeder Einzelne überwiegend als Laie bei der Sicherung seines Überlebens agieren muss, denn man selbst hat nur in wenigen Bereichen Expertenwissen. Allerdings muss auch dieser Laie im Alltag wichtige Entscheidungen treffen, etwa die Entscheidung über die Relevanz von Wissen, die Entscheidung darüber, mit welchen Wissensformen er sich jeweils detaillierter auseinandersetzen muss, mit der Entscheidung darüber, was er als Wissen anerkennen will und was er nicht akzeptieren kann. Gerade bei der letzteren Frage stellt sich das Problem der Wahrheit in ihrem Verhältnis zum Glauben, zu Gewissheit und Überzeugung. Selbst im Alltag ist man also im Hinblick auf Wissen mit ausgesprochen schwierigen Fragen beschäftigt.

Auch in der Frühzeit des theoretischen Denkens, nämlich in der griechischen Antike, stößt man durchgängig auf die Thematisierung von Wissen. Das Orakel von Delphi forderte etwa auf: Erkenne dich selbst! Sokrates wiederum sprach paradoxerweise davon, dass er wisse, dass er nichts weiß. Also selbst das Nichtwissen ist also eine Form des Wissens, sodass man von einer Unhintergebarkeit der Notwendigkeit von Wissen ausgehen kann.

Im Zuge der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten kam es daher geradezu zwangsläufig zu einer Intensivierung dieser Grundsatzfragen, was man denn überhaupt wissen kann, wie man die Wahrheit von Wissen überprüfen kann, woher das Wissen kommt. Auch bevor es den Begriff der Erkenntnistheorie gegeben hat, werden diese erkenntnistheoretischen Fragen thematisiert. Herbert Schnädelbach (2002) unterscheidet drei Fragebereiche im Kontext der Erkenntnistheorie, nämlich eine explikative, eine normative und eine deskriptive Aufgabe.

Nun hat man bereits in der griechischen Antike unterschiedliche Wissensformen, nämlich etwa episteme, sophia, doxa, phronesis und andere unterschieden. Für jede dieser Wissensformen gab es legitime Anwendungsfelder und Geltungsbereiche sowie unterschiedliche Ansprüche an den Nachweis der Gültigkeit.

So nachvollziehbar diese Trennung – auch aus historischen Gründen etwa bei Descartes – auch war, so wird doch zu zeigen sein, dass eine zu rigide Trennung der Wissensformen zu erheblichen Verkürzungen und Einseitigkeiten mit durchaus dramatischen Folgen für die Lebenswirklichkeit der Menschen führen kann. Insbesondere wurde ein erheblicher Aufwand im Hinblick auf die spezifische Form von naturwissenschaftlichem Wissen betrieben, so wie es im Ausgang der Renaissance und zu Beginn der Neuzeit entstanden ist. In prominenten wissenschaftstheoretischen Entwürfen wie etwa dem von Karl Popper spielen Fragen der Genese von (wissenschaftlichem) Wissen, spielen Fragen der gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte, in denen dieses Wissen entstanden, ausformuliert, begründet und angewandt wird, keine Rolle. Zu Beginn des theoretischen Denkens in der griechischen Antike ging man dagegen von einer Einheitlichkeit des Bewusstseins aus, bei der das Kognitive, das Emotionale, das Ästhetische und Ethische aufs engste miteinander verbunden waren.

Dies hat sich im Laufe der Zeit verändert. So ist ein Spezifikum der Entwicklung der modernen Wissenschaften eine rigide Trennung dieser Bewusstseins- und Wissensbereiche. Dass man mit einer solchen Trennung die Entstehung und Entwicklung von moderner Wissenschaft nicht angemessen erfassen kann, zeigt der Kulturhistoriker Peter Watson (2008, 25) am Anfang seiner umfassenden Ideengeschichte („Von der Entdeckung des Feuers bis zur Moderne“, so der Untertitel). Er berichtet nämlich davon, dass der berühmte Ökonom John Maynard Keynes bei einer Versteigerung im Jahre 1936 Handschriften und Notizbücher von Isaac Newton erworben hat, der bis dahin und immer noch „als der wichtigste und größte Wissenschaftler der Neuzeit, als Rationalist, der uns nach den Prinzipien der kalten und reinen Vernunft zu denken lehrte“, galt und gilt. Diese Notizen zeigten allerdings einen völlig anderen Newton, nämlich einen Newton, der sich intensiv mit Alchemie befasste, sodass Keynes und damit auch Watson zu dem Schluss kamen:

„Newton war keineswegs der erste Aufklärer im Zeitalter der Vernunft. Er war der letzte Magier, der letzte Babylonier und Sumerer, der letzte große Geist, der die sichtbare und die geistige Welt noch mit dem Blick des Menschen und der Menschen betrachtete, die vor knapp 10.000 Jahren den Grundstein für unser geistiges Erbe legten.“ (So ein Zitat des Biografen von Newton Michael White in Watson 2008, 25).

Mit dieser Intention hat der Wissenschaftshistoriker und Naturwissenschaftler Ernst Peter Fischer zahlreiche Publikationen vorgelegt, in denen er das Nicht-Rationale in der

Entwicklung der Naturwissenschaften herausarbeitet und betont. In eine ähnliche Richtung gehen die wissenschaftstheoretischen und -historischen Untersuchungen des Philosophen Kurt Hübner, die gegen eine rigide Trennung von Wissenschaft und Mythos anargumentieren.

Diese kurzen Hinweise führen dazu, Wissen und Wissenschaft und Erkenntnis insgesamt zum einen in ihrer historischen Entwicklung zu sehen und diese Entwicklungen einzubetten in die jeweiligen kulturellen, sozialen und politischen Kontexte. Dies ist der Anlass einer *Epistemologie*, die sich dadurch auch von einer reinen Erkenntnistheorie unterscheidet:

„Ich fasse unter dem Begriff der Epistemologie hier vielmehr, an den französischen Sprachgebrauch anknüpfend, die Reflexion auf die historischen Bedingungen, *unter* denen, und die Mittel, *mit* denen Dinge zu Objekten des Wissens gemacht werden, an denen der Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in Gang gesetzt sowie in Gang gehalten wird.“ (Rheinberger 2007, 11)

Damit wird die Frage des Wissens und Erkennens nicht nur kontextualisiert, sondern in eine enge Verbindung mit der Entstehung der Gattung Mensch und seinem Überleben gebracht, ganz so, wie es der Historiker Hermann Parzinger (2015) beschreibt:

„Die frühe Menschheitsgeschichte bestand aus langwierigen Entwicklungsprozessen, die sich (...) über Jahrtausende hinziehen konnten. Auf seinem langen Weg sammelte der Mensch Erfahrungswissen, hat experimentieren müssen und ist immer wieder auch gescheitert, ehe er zum Erfolg gelangte.“

Und weiter:

„Die Menschheit hat also Jahrmillionen damit zugebracht, ihren Geist auf die Sicherung, den Erhalt und die Weiterentwicklung ihrer Existenz zu richten. Trotz aller Kollateralschäden, die es auch in frühesten Zeiten gab, war sie damit ziemlich erfolgreich.“ (731 f.)

Zur Naturgeschichte des Erkennens

Der Mensch ist beides, ein Naturwesen und ein Kulturwesen. Ein Kulturwesen ist er insofern, als er ab einem bestimmten Punkt der Entwicklung beginnt, die Bedingungen seines Lebens zunehmend zu kontrollieren und selbst zu gestalten. Der Mensch ist allerdings auch ein Naturwesen, weil sich seine kulturelle Verfasstheit, also die genannte Disposition zur – sich

stetig erweiternden – Fähigkeit der Gestaltung seiner Umweltbedingungen nur auf der Basis seiner naturgeschichtlich entstandenen Dispositionen hat entwickeln können. Dieser Prozess dauerte eine sehr lange Zeit, wobei sich die Frage nach dem Anfang stellt. Man geht davon aus, dass das Universum ein Alter von etwa 15 Milliarden Jahren hat. Unser Sonnensystem wird auf ein Alter von etwa 11 Milliarden Jahre geschätzt, das Alter der Erde auf 5-6 Milliarden Jahre.

Die Geschichte des Menschen muss man im Rahmen der Geschichte des Lebens insgesamt sehen. Bei diesem geht man von einem Alter von mehr als 3 Milliarden Jahren aus. Vor mehr als 200 Millionen Jahren begann die Entwicklung der Säugetiere, die Geschichte der Primaten begann vor etwa 70 Millionen Jahren. Vor etwa 3 Millionen Jahren lebte der *homo habilis*, der geschickte Mensch. Etwa 1 Million Jahre später taucht der *homo erectus*, der aufgerichtete Mensch, auf. Die Linie setzt sich über den *homo rudolfensis*, den *homo heidelbergensis* bis hin zum *homo sapiens* und schließlich zum *homo sapiens sapiens* fort. Während man die etwa 3-4 Millionen Jahre alte Lucy, deren Rekonstruktion noch sehr nah am Erscheinungsbild eines Affen liegt, zu dem *Australopithecus* zählt, ergibt sich aus der davon unterscheidbaren Linie des *Homo* eine im Vergleich zu dem Alter der Erde dynamisch zu nennende Entwicklung.

Es gibt erste fossile Funde, deren Alter man auf 20-25 Millionen Jahre schätzt. Es gibt in dieser Entwicklungslinie des *Homo* eine zunehmende Vergrößerung des Gehirns, es gibt die Freisetzung der Hände durch den aufrechten Gang, die revolutionär zu nennende Vergrößerung des Gehirns durch die Auge-Hand-Koordination (Leroi-Gourhan 1980), die Nutzung von Steinen als Waffen und Werkzeuge bis zur späteren bewussten Herstellung von Stein-Werkzeugen für einen noch gar nicht vorhandenen Bedarf (McClellan/Dorn 2001). Es entwickelt sich die Sprache, und beides sieht man in einer engen Relation zu den Bedingungen, die die Umwelt bereitstellte bzw. wie sie zum Zwecke des Überlebens gestaltet werden mussten. Insbesondere weiß man, dass es mehrfach einen dramatischen Klimawandel gegeben hat, der entsprechende Herausforderungen für das Überleben der Menschen stellte und Wanderbewegungen zur Folge hatte.

Die Errungenschaft der Beherrschung des Feuers in dieser Zeit (vor 1,4 bis 2 Millionen Jahren) stellt eine der größten Erfindungen in der Geschichte der Menschheit dar. Denn mit dem Feuer wurde es möglich, nicht bloß zu heizen, sondern auch ergiebiger und

bekömmlichere Mahlzeiten zuzubereiten mit erheblichen Auswirkungen auf den Gesundheitsstand und das Lebensalter der Menschen. Man spricht von der Wiege der Menschheit, die in Zentralafrika liegt, wobei man bislang einige Wanderungen aus Afrika zunächst nach Asien (vor etwa 2 Millionen Jahren) und dann vor 100.000 Jahren (hierbei handelt sich bereits um den *homo sapiens sapiens*) auch nach Europa identifizieren konnte.

Bereits der frühe Mensch lebt in einer sozialen Ordnung, was eine soziale Koordination notwendig machte. Die erste Form der Lebenssicherung bestand aus Jagen und Sammeln, wobei auch hierbei schon von einer Arbeitsteilung ausgegangen werden muss. Man geht davon aus, dass die Lebenshaltung der Jäger und Sammler durchaus nicht schlecht war, sondern dass es sogar lange Zeiten der Muße im Tagesablauf gegeben hat. Der Übergang zur Sesshaftigkeit war fließend, wobei man heute überraschenderweise davon ausgeht, dass sich der Lebensstandard zunächst einmal nicht verbessert hat. Vielmehr wurde das Essen dadurch eintöniger. Es erfolgte eine allmähliche Domestizierung von Tieren (Hund, Ziege, Schaf, Pferd, Rind) und eine Kultivierung von Wildpflanzen (Getreide). Sesshaftigkeit bedeutete, über dauerhafte Unterkünfte zu verfügen, was wiederum die Entwicklung neuer Kompetenzen in der Bautechnik erforderte. Nicht zuletzt stellt sich mit der Niederlassung und der Entwicklung von Sesshaftigkeit die Frage des Eigentums.

Im Anschluss an den englischen Historiker Gordon Childe spricht man von einer „neolithischen Revolution“, eine Beschreibung, die allerdings von anderen Autoren für nicht gerechtfertigt gehalten wird. Andere sprechen von dem „neolithischen Bündel“ (Parzinger 2015, 706), nämlich der Verbindung von Sesshaftigkeit, Viehzucht, Keramik und Ackerbau. Das erste Getreide findet man vor 10.000 Jahren, vor 9000 Jahren findet eine Domestizierung der Wildtiere statt und vor 8000 Jahren gibt es die ersten Keramikfunde. Man spricht von einem Übergang von einem aneignenden zu einem produzierenden Wirtschaften.

Als Nebenzweig des *homo sapiens sapiens* entwickelt sich im nördlichen Mittelmeerraum der Neandertaler, dem man inzwischen eine hohe Intelligenz zuspricht. Insbesondere werden immer wieder die in diesem Kontext gefundenen Beerdigungsrituale, d.h. die Bewusstheit über die Endlichkeit des Lebens verbunden mit ersten Formen von Religiosität, erwähnt.

Der homo sapiens sapiens, also die heute noch vorfindliche Art der Gattung Mensch, hat ein Alter von etwa 200.000 Jahren. Man spricht von ihm als von einem „spezialisierten Wildbeuter“, der neue Geräte, Waffen und Werkzeuge herstellt und kulturell-rituelle Praktiken entwickelt. Hier finden sich auch die ersten Funde einer künstlerischen Praxis, die bis zu 40.000 Jahre alt sind. Dieser Entwicklungszug führt zu den ersten Städten (Urbane Revolution) und zu den ersten Hochkulturen, deren wichtigstes Kennzeichen die Schrift ist. Interessant ist, dass in diesem Entwicklungsprozess die Erfindung der Nadel als hoch bedeutsame Erfindung hervorgehoben wird. Dies wird verständlich, da der homo sapiens sapiens in seinen Wanderbewegungen kältere Zonen erreicht, in denen er nur dann überleben kann, wenn er entsprechend gekleidet ist. Zur Herstellung dieser Kleidung sind allerdings Nadeln erforderlich, sodass man durchaus die durch den homo sapiens sapiens stattfindende Eroberung der Welt in eine enge Verbindung mit der Erfindung der Nadel bringen kann.

Man kann in dieser Entwicklungsgeschichte des Menschen eine enge Beziehung zwischen der Notwendigkeit, das Überleben (des Einzelnen und der Gruppe) zu sichern, und der Entwicklung der geistigen Kapazitäten herstellen. Der genetische wissenschaftliche Ansatz, also die Unterstellung einer evolutionären Entwicklungstheorie, ist in der Lage, Ursprünge und Entwicklungslinien aktueller Dispositionen aufzuzeigen. Eine solche evolutionäre Denkweise findet sich in unterschiedlichen Disziplinen. So arbeitet der Soziologe und Philosoph Günter Dux in seinen zahlreichen Werken auf dieser Basis, wobei er zeigt, inwieweit die Naturgeschichte des Menschen die Basis für seine Kulturgeschichte ist:

„Der Mensch selbst, das ist die AnschlussThese, setzt in seiner geistig-kulturellen Daseinsweise, und d.h. zugleich in der Geschichte dieser Daseinsweise, die naturgeschichtliche Entwicklungslinie fort.“ (Dux 1990, 27)

Ein Ergebnis der Kulturgeschichte besteht darin, dass die aktuelle geistige und soziokulturelle kulturelle Organisationsform des Menschen als „symbolisch-mediale, über Denken und Sprache vermittelte bestimmte Organisationsform“ (Dux 2000, 20 f.) sogar eine Messlatte für die Beurteilung der aktuellen, kapitalistisch organisierten Gegenwartsgesellschaft bietet: Dux stellt nämlich die Frage, inwieweit der aktuelle Kapitalismus überhaupt in der Lage ist, dieses natur- und kulturgeschichtlich entstandene Konzept von Menschsein zu ermöglichen (Dux 2013). Innerhalb der Psychologie ist Klaus Holzkamp (1983) zu erwähnen, der ebenfalls seine Systematik psychischer Dispositionen des Menschen auf der Basis der Naturgeschichte,

insbesondere auf der Basis der Naturgeschichte des Bewusstseins (Schurig 1976) entwickelt. In ähnlicher Form gibt es eine evolutionäre Pädagogik (Trembl 2004), gibt es einen evolutionären Ansatz im Hinblick auf moralische und ethische Theorien und eine evolutionäre Erkenntnistheorie und Ästhetik (siehe etwa Fuchs 2017 oder Oehler 2010).

Die Kernthese von Günter Dux besteht darin, dass es die Organisationskompetenz des Menschen ist, die einen wesentlichen Motor in der Entwicklung darstellt. Basis dieser Entwicklung ist die Fähigkeit zu lernen. Denn der kumulative Aufbau von Wissen, nämlich die Tatsache, dass nicht jede Generation von Neuem am Nullpunkt anfangen muss, wird nur durch das Lernen des einzelnen Gruppenmitglieds ermöglicht:

„Der Mensch ist das am meisten lernfähige und lernbedürftige Wesen. So umfassend seine Lernfähigkeit, so umfassend die Reduktion seiner instinktiven Fixierungen im Innen-Außen-Schema.“ (Dux 1990, 43)

Der Mensch hat also stets eine lernende Beziehung zur Außenwelt (und zu sich selbst), denn er benötigt von Anfang an Wissen, um sein Leben zu bewältigen. *Selbst die frühesten Gesellungsformen des Menschen sind Wissensgesellschaften.* Das durch Lernen erworbene Wissen ersetzt bei der Gattung Mensch zunehmend die im Tierreich vorhandenen Instinkte.

Im Zusammenhang dieses Textes muss nicht geklärt werden, in welcher Reihenfolge bestimmte Fähigkeiten des Menschen entwickelt wurden. Habermas geht von der „*Gleichursprünglichkeit der drei menschlichen Monopole* (Verwendung von Symbolen, gegenseitige Perspektivenübernahme und intentionale Einstellung zu Objekten) aus (Habermas 2019, Bd. 1, 241). Jedenfalls ist es klar, dass kollektives Überleben Fähigkeiten in der Kooperation, der Kommunikation und der Koordination nötig machte. Vermutlich reichen erste Anfänge einige Millionen Jahre zurück, wobei die Forschungen etwa von Michael Tomasello (hier: 2009) Aufschluss darüber geben, wie die Entwicklung geschehen konnte und welche Dispositionen jeweils nötig waren. Ausgangspunkt dürfte das Zeigen und Nachmachen, dürften also körperbezogene Gesten und Handlungen gewesen sein. Ein Grundgedanke besteht in der Intentionalität des Handelns, die von anderen Hordenmitgliedern verstanden werden musste. Das heißt, man musste zum einen zeitlich vorausschauen, zum anderen musste man Situationen aus der Perspektive der Mitstreiter erkennen und bewerten können. Genau dies leisten generell Symbole, so wie sie Cassirer (1990; vgl. auch Fuchs 2011a) beschrieben hat: Sie vergegenwärtigen Dinge und Prozesse,

die nicht vorhanden bzw. die bereits geschehen sind. Sie machen sie verhandelbar, ermöglichen einen Austausch darüber und verhelfen dazu, Erfahrungen zu machen und weiterzugeben. Symbole sind zudem Vergegenständlichungen geistiger Kräfte des Menschen und dadurch auch Mittel und Grundlage der von Plessner beschriebenen "exzentrischen Positionalität", also der Herstellung einer Distanz als Basis für die Möglichkeit von Selbstreflexion. All dies findet sich in dieser Form nicht bei anderen Primaten. Sprache, aber auch Bilder oder Töne leisten dies (auf je verschiedene Weise). Damit findet zugleich eine Herstellung von Gemeinschaftlichkeit, also – in den Worten von Habermas – eine kommunikative Sozialisation und Integration, statt:

„Die entwickelte sprachliche Kommunikation kann als die Art von Kommunikation beschrieben werden, die über die bedeutungsidentische Verwendung von Symbolen *eine gemeinsame objektive Welt im Horizont einer jeweils intersubjektiv geteilten Lebenswelt erschließt*. Auch diese Verschränkung der objektiven Welt mit der Lebenswelt gehört zu den pragmatischen Ermöglichungsbedingungen sprachlicher Kommunikation.“ (Habermas 2019, Bd. 1, 240)

In der griechischen Antike entsteht mit der theoretischen Ebene auch ein Bedarf an (und die Möglichkeit zu) einer verstärkten Selbstreflexion des Menschen. Der Mensch macht sich selbst zum Gegenstand der Überlegungen und fragt sehr grundsätzlich danach, was die Welt im Ganzen zusammenhält und welche Rolle der Mensch darin spielt. Der philosophische Anthropologe Helmuth Plessner hat bereits in den 1920er Jahren das oben erwähnte Konzept der exzentrischen Positionalität vorgeschlagen, mit dem erklärt werden kann, wie der Mensch in der Zeit des Tier-Mensch-Übergangsfeldes, also in der Zeit der Anthropogenese, diese Fähigkeit zu einer zunehmenden Selbstbestimmung hat erlangen können (Plessner 1976). Es geht dabei darum, dass der Mensch in die Lage versetzt wird, aus seiner Mitte herauszutreten und sich selbst quasi von außen zum Objekt von Betrachtungen zu machen. Die Distanz zu sich selbst ermöglicht eine reflexive Haltung zu sich, was insgesamt zu einer Steigerung intellektueller Kompetenzen führt:

„Der evolutionäre Erfolg der Gattung Homo, deren Vertreter körperlich weder zu schneller Flucht noch zu großer Körperkraft fähig und somit im Vergleich zu anderen Säugern nahezu wehrlos waren, kann nur dann richtig verstanden werden, wenn wir ihnen besondere kognitive Fähigkeiten zuerkennen. Nur so konnten sie im neuartigen Lebensraum zahlreiche Bedrohungen abwehren und den harten Wettbewerb um Nahrungsressourcen bestehen. Homo überlebte – im Gegensatz zum Spezialisten *Paranthropus* – als Generalist, d.h. als eine

Form, die das breite Nahrungsspektrum der Savanne einschließlich des reichhaltigen Angebots fleischlicher Nahrung nutzte.“ (Henke/Rothe 2003, 38)

Der Mensch hat also eine Sonderstellung durch die Spezifik seiner Entwicklung, er ist allerdings auch immer wieder als Teil dieser Welt zu sehen. Dies ist der Ausgangspunkt des Philosophen Wolfgang Ivers (2012), der einen Teil seines umfangreichen Buches von über 1000 Seiten zwar auch dazu benutzt, die „evolutionär begründete Welthafigkeit des Menschen“, des Homo Mundanus, zu belegen, durchaus in dem Sinne, wie das die Autoren tun, auf die ich mich beziehe. Ein Großteil seiner Publikation nutzt er allerdings dazu, den von ihm festgestellten Anthropozentrismus bei der Beschreibung des Zusammenhangs von Welt und Mensch seit der griechischen Antike zu kritisieren. Diesen Anthropozentrismus findet er insbesondere in dem Gedanken, dass die These von der Sonderstellung des Menschen bedeute, dass dieser nicht von dieser Welt sei.

Im Hinblick auf die kognitive Entwicklung gibt es unterschiedliche Vorschläge, Etappen und Stufen zu unterscheiden. So unterscheidet etwa der kanadische Psychologe Merlin Donald (2008) das episodische Denken, das er bereits bei Großaffen findet, dass diese nämlich durchaus in der Lage sind, punktuell bei konkreten Situationen kognitiv gesteuert das Angemessene zu tun. Dauerhaft, nämlich über die jeweils konkreten Situationen hinaus, wird erst das Denken bei dem homo erectus, der für seine Fähigkeit zur sozialen Koordinierung und Kooperation eine andere Form des Denkens braucht, die Donald mimetisches Denken nennt. Mimetisch ist dieses Denken insofern, als es um Nachahmung geht, der Körper also als Kommunikationsmedium fungiert, da man beim homo erectus noch keine Sprache unterstellt. Diese wird notwendig bei der nächsten Stufe des Denkens, dem mythischen Denken, das auch in der Philosophie der symbolischen Formen bei Ernst Cassirer (1990) eine erste Stufe des symbolgestützten Denkens darstellt. Der Übergang vom mythischen zum theoretischen Denken findet dann erst in den darauffolgenden Hochkulturen und insbesondere im antiken Griechenland statt. Dieses ist dann die Basis für eine technologisch unterstützte Kultur (s.u.).

Kompatibel mit diesen Funden aus der relevanten Literatur ist das Konzept des *Wechselspiels von Aneignung und Vergegenständlichung*. Denn wesentlich für die Weitergabe von Wissen ist, dass dieses Wissen genutzt wird für die Gestaltung der Lebensbedingungen, sodass in gestalteten Prozessen und Objekten das Geistige in

vergegenständlichter Form vorliegt. Im Umgang mit diesen Prozessen und Objekten eignet sich ein anderes Subjekt diese vergegenständlichten geistigen Kompetenzen an. Dies ist der entscheidende Modus des oben schon in seiner Bedeutung hervorgehobenen Prozesses des Lernens. Die Welt des Menschen wird zu einer gemachten Welt, also zu einer Kultur im eigentlichen Sinne, wobei die Fähigkeit dieses Gestaltens sehr stark abhängig ist von den zur Verfügung stehenden Mitteln, die ebenfalls zunächst gefunden, dann aber auch hergestellt werden. Die Aussage, dass die Fähigkeit des Menschen zur Kontrolle seiner Lebensbedingungen so weit reicht, wie seine Mittel reichen, leuchtet vor diesem Hintergrund ein.

Neben anderen Merkmalen, die die Spezifik der Gattung Mensch beschreiben, ist also die Fähigkeit zu lernen besonders hervorzuheben. Die sieht offensichtlich auch der Psychologe Klaus Holzkamp bei seiner „Grundlegung der Psychologie“ (1983) so, die sich in weiten Teilen mit der Entstehung dieser Lernfähigkeit (stets in Relation zu der je vorhandenen Notwendigkeit der Sicherung des Überlebens) befasst. Lernen und Lernfähigkeit werden dabei nicht bloß als entscheidende Motoren der Überlebenssicherung und der Genese der Gattung Mensch insgesamt gesehen und als solche analysiert, sie spielen auch bei einem menschengemäßen Überleben in der aktuellen Gesellschaft eine zentrale Rolle, so wie er es in einem weiteren Buch (Holzkamp 1993) ausführlich darstellt.

Man kann also durchaus starke Parallelitäten zwischen dem Ansatz einer philosophischen Anthropologie (Helmuth Plessner, Wolfgang Iser), einer theoretischen Grundlegung der Soziologie über eine „historisch-genetische Theorie der Kultur“ (Dux 2000), einer Geschichte und Philosophie der Technik (MacClellan/Dorn 2001), den Überlegungen von Habermas (2019) zur Genealogie von Wissensformen und einer Grundlegung der Psychologie im Sinne von Klaus Holzkamp sehen. Aus meiner Sicht sind diese Ansätze mit der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer kompatibel (Cassirer 1990; siehe auch Steenblock 2018 und Steenblock/Lessing 2014).

Zur Kulturgeschichte des Erkennens: Wir sind „Fische im Wasser der Kultur“ (Michael Tomasello)

Im letzten Abschnitt habe ich einige allgemeine Prinzipien der Anthropogenese vorgestellt: das Prinzip der Aneignung und Vergegenständlichung, das Konzept der exzentrischen Positionalität, die zentrale Rolle des Lernens sowohl bei der Anthropogenese als auch bei der Ontogenese und nicht zuletzt die Tatsache, dass die Entwicklung des Gattungswesens Mensch immer nur über die individuelle Ontogenese, also über die Entwicklung des Einzelnen, geschehen konnte. Der dahintersteckende, aber noch nicht explizit formulierte Grundgedanke, so wie er sich auch in den Arbeiten von Klaus Holzkamp und anderen findet, besteht in der Unterscheidung dreier Entwicklungsetappen:

- die Phylogenese, also der evolutionären Naturgeschichte menschlicher Fähigkeiten als Basis für die anschließende kulturelle Evolution,
- die Zeit der kulturellen Evolution, also die geschichtliche Zeit, die man zunächst nur anhand von Artefakten studieren kann und die dann in die geschichtliche Zeit der Schriftkulturen übergeht,
- die Ontogenese.

Genau so beschreibt der Anthropologe und Verhaltensforscher Michael Tomasello vom Leipziger Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie (2006, 255) seine Methode. Es geht dabei um eine immer wieder kontrovers diskutierte Frage, welche Teile des Entwicklungsprozesses des Menschen man der biologischen und welche Teile man der kulturellen Evolution zuschlagen kann. Sicher ist man, dass auch die kulturellen Entwicklungsprozesse nur auf der Basis der biologischen Mitgift aus der Naturgeschichte des Menschen haben entstehen können. In jedem Fall ist die anerkannte Theorie zur Erklärung dieses Prozesses die Evolutionstheorie:

„Evolution durch natürliche Selektion ist die grundlegende Tatsache, von der die ganze organische Welt beherrscht. Ein Schlüsselement in diesem Prozess ist die biologische Vererbung, durch die ein Organismus den Grundplan seiner Vorfahren zusammen mit dessen Implikationen für die Funktionen der Wahrnehmung, Kognition und des Verhaltens erbt.“ (a. a. O., 25)

So wichtig nun der oben genannte Gedanke über die Schlüsselstellung der Ontogenese ist, so bedeutet dies allerdings nicht, dass hier eine „Anthropologie des abstrakt isolierten Individuums“ unterstellt wird, die den einzelnen Menschen quasi als fensterlose Monade betrachtet. Denn:

„Bei allen Säugetierarten, einschließlich aller Primatenarten, vollzieht sich jedoch die Ontogenese, durch die dieser Bauplan verwirklicht wird, während der Interaktion des Organismus mit seiner Umwelt.“ (24)

Diese Umwelt ist sowohl eine gegenständliche Umwelt, sie ist aber wesentlich auch eine soziale Umwelt, in der die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse stattfinden. Wichtig ist der Hinweis, dass zentrale kognitive Funktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit etc. auch bei anderen Primaten zu finden sind, sodass es darauf ankommt, die Besonderheit der menschlichen Entwicklung herauszufinden.

Interessanterweise kommt der naturwissenschaftlich-experimentell vorgehende Verhaltensforscher Tomasello hierbei zu derselben Schlussfolgerung wie der Philosoph Ernst Cassirer: Es ist die Fähigkeit, Symbole zu entwickeln und mit ihnen umzugehen:

Es geht um die Tatsache,

„dass das menschliche Denken im Wesentlichen Operieren mit Symbolen sei. Menschen können auch ohne Symbole denken, wenn wir unter ‚Denken‘ Wahrnehmen, Erinnern, Kategorisieren und intelligentes Handeln verstehen, wie man es bei anderen Primaten auch findet. Aber die spezifisch menschlichen Formen des Denkens, zum Beispiel diejenigen, die ich vollziehe, wenn ich dieses Argument formuliere und versuche, die dialogischen Reaktionen vorwegzunehmen, die es bei anderen Denkern auslöst (und vielleicht meine Antwort auf diese Reaktionen), hängen nicht einfach nur von dem interaktiven Diskurs ab, der im Medium intersubjektiver und perspektivischer sprachlicher Symbole, Konstruktionen und Diskursstrukturen stattfindet, sondern leiten sich von ihm ab und werden vielleicht gar durch ihn konstituiert. Es ist nicht unwesentlich, dass ein Individuum nur durch eine mehrere Jahre dauernde kontinuierliche Interaktion mit erfahrenen Sprachbenutzern lernen kann, den Gebrauch solcher Symbole und der damit verbundenen Denkweisen zu beherrschen.“ (269 f.)

Ernst Cassirer (1990) hat in seinen Studien zu den unterschiedlichen symbolischen Formen (Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Technik, Politik, Ökonomie, Wissenschaft) grundsätzlich gezeigt, worin die Leistungsfähigkeit von Symbolen besteht. Symbole haben eine

Gedächtnisfunktion, indem sie das Wissen vorangegangener Generationen speichern. Mit den Symbolen kann man Dinge und Prozesse vergegenwärtigen, die in der Vergangenheit geschehen sind, die an einem anderen Ort geschehen oder die möglicherweise erst in der Zukunft geschehen werden. Mit Symbolen kann man kommunizieren, kann man über Bedeutungen sprechen, kann man Kenntnisse vermitteln. Mit Symbolen kann man sich aus der Konkretheit des unmittelbar erfahrenen Alltags lösen und somit eine Distanz gewinnen, die eine reflexive Lebensform ermöglicht (siehe auch Fuchs 1998 und 2011a).

Ein wesentlicher Gedanke von Tomasello besteht darin, dass im sozialen Zusammensein von Menschen die Fähigkeit entstanden ist, die Intentionalität anderer Menschen zu erkennen und sich darauf zu beziehen:

„– *phylogenetisch*: Der moderne Mensch entwickelte die Fähigkeit, sich mit seinen Artgenossen zu „identifizieren“, was dazu führte, dass er sie als intentionale und geistbegabte Wesen wie sich selbst auffasste.

– *historisch*: Dadurch wurden neue Formen des kulturellen Lernens und der Soziogenese möglich, die kulturelle Artefakte und Verhaltenstraditionen hervorbrachten, in denen sich Veränderungen über eine historische Zeitspanne hinweg kumulieren.

– *ontogenetisch*: Kinder wachsen inmitten dieser sozialen und historisch gebildeten Artefakte und Traditionen auf, was sie in die Lage versetzt, (a) von dem kumulierten Wissen und den Fertigkeiten ihrer sozialen Gruppen zu profitieren; (b) perspektivbasierte kognitive Repräsentationen durch sprachliche Symbole (und Analogien und Metaphern, die auf der Grundlage dieser Symbole konstruiert werden können) zu erwerben und zu nutzen; (c) bestimmte Typen von Diskursinteraktionen als Fertigkeiten zur Metakognition, repräsentationaler Neubeschreibung und dialogischem Denken zu verinnerlichen.“
(Tomasello 2006, 22)

Auf der Basis dieses kumulativen Prozesses bewahrheitet sich die immer wieder formulierte einsichtige These, dass wir weiter denken können als unsere Vorfahren, weil wir ‚auf den Schultern von Riesen an Denkkraft und Gelehrsamkeit stehen‘:

„In der Entwicklung begriffene Kinder wachsen also mitten unter den besten Werkzeugen und Symbolen auf, die ihre Vorfahren erfunden haben, um mit den Härten der physischen und sozialen Welt umzugehen. Wenn Kinder diese Werkzeuge und Symbole verinnerlichen, indem sie sich durch Prozesse kulturellen Lernens aneignen, schaffen sie dabei neue wirkungsvolle Formen der kognitiven Repräsentation, die in den intentionalen und mentalen Perspektiven anderer Personen gründen.“ (254)

Ein wichtiger Aspekt des Überlebens der Gruppe und des Einzelnen besteht darin, sich in seiner Welt orientieren zu können. Wie beschrieben, leisten dies die unterschiedlichen symbolischen Formen (Sprache, Kunst, Technik etc.) entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand. Zu dieser Orientierungsleistung gehört auch die immer wieder aufgegriffene, aber unterschiedlich beantwortete Frage danach, wie die Welt beschaffen ist und welche Rolle der Mensch darin spielt.

In der Geschichte der Denkformen wird als erste Etappe einer solchen kognitiven Orientierung des Menschen in der Welt das mythische und magische Denken genannt. In der Tat wird zu zeigen sein, dass weitere, entwickeltere Denkformen wie etwa das theoretische und später auch das wissenschaftliche Denken auf der Basis dieser archaischen Denkformen entstanden sind. Dabei wird man sehen, dass es keineswegs zu einer „Wachablösung“ in einer Weise kommt, dass die herkömmliche Denkform beendet und eine neue Denkform begonnen wird. Vielmehr muss man sehen, dass auch in den neu entwickelten Denkformen rudimentär archaisches Denken weiter besteht.

Und auch auf eine zweite, ebenfalls kontrovers diskutierte Problematik kann ich bereits an dieser Stelle hinweisen. Die Erwähnung unterschiedlicher Denkformen legt es bei vielen Autoren immer wieder nahe, nicht nur eine Abfolge, sondern auch eine Hierarchisierung dieser Denkformen vorzunehmen. Dies gilt sowohl für das Gattungswesen Mensch, es gilt aber auch für die Ontogenese. Man denke etwa an die Entwicklungstheorie von Jean Piaget im Hinblick auf das kognitive Verhalten des Menschen. Einige Autoren gehen auf der Grundlage empirischer Feldstudien davon aus (etwa Günter Dux), dass die oberste Stufe der kognitiven Entwicklung bei Piaget, nämlich das formale und theoretische Denken, nur in den entwickelten Industrieländern erreicht werde. Unabhängig davon, dass eine solche Aussage in den Verdacht gerät, politisch unkorrekt zu sein und einen diskriminierenden Charakter hat, kann man sich deshalb über diese Aussage wundern, weil sich die geistige Grundausstattung des Menschen in den letzten 200.000 Jahren kaum geändert hat. Dies bedeutet etwa, dass ein Säugling aus dieser Zeit, der in die Gegenwart versetzt würde, sich genauso entwickeln würde wie ein heute geborenes Kind.

Die Lösung dieses Problems kann man in den oben vorgetragenen Überlegungen von Tomasello sehen: dass es nämlich der sozialkulturellen Kontext ist, also das Milieu mit seinen Anregungen, Möglichkeiten oder auch Begrenzungen, das wesentlichen Einfluss auf die

kognitive Entwicklung des Einzelnen hat. Wenn es so ist, dass die individuelle Entwicklung des Menschen korrespondiert mit den Denkangeboten und Kompetenzanforderungen seiner sozialen und kulturellen Umgebung, dann verliert diese These von der unterschiedlichen Entwicklung von Menschen aus verschiedenen Kulturen ihren diskriminierenden Charakter. Denn oft genug wird in kulturkritischer Absicht eine moderne, kapitalistisch organisierte Gesellschaft im Hinblick auf ihre Abstraktheit, ihre fehlende Resonanz, ihre Gefühlskälte analysiert, was wiederum mit einer Dominanz eines formal-theoretischen Denkens in Verbindung gebracht werden kann.

Wissensformen in ihrer Vielfalt: historische und systematische Annäherungen

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass die menschliche Lebensform von Anfang an eine wissensbasierte Lebensform ist: Der Mensch ist ein geistig-kulturelles Wesen, dessen Fähigkeit zu der von ihm entwickelten konstruktiven Lebensführung sich in seiner Naturgeschichte entwickelt hat. Die Fähigkeit zu wissen, lebenspraktisch relevantes Wissen zu erwerben und weiterzugeben und das Wissen zu nutzen, um seine Lebensbedingungen menschengemäß zu gestalten, ist eine von verschiedenen kognitiven Funktionen. Wie oben bereits erwähnt gehören auch das Wahrnehmen und Erinnern, das Denken, das Schlussfolgern, das Prognostizieren, gehören die Einbildungskraft und Fantasie zu diesen kognitiven Funktionen, wobei man nicht von einer zu starken Trennung von Kognition und Emotion ausgehen sollte.

Diese Trennung ist vorwiegend eine analytische Trennung, denn in der Lebensbewältigung gibt es immer ein Zusammenspiel aller geistigen und praktischen Fähigkeiten des Menschen. Man sollte auch nicht von einer linearen Abfolge ausgehen, so wie sie zu Beginn der Neuzeit im philosophischen Sensualismus (etwa John Locke) vorgeschlagen wurde: dass der Mensch zunächst – als tabula rasa – wahrnimmt, und sich aus diesen Wahrnehmungen Schritt für Schritt durch eine Art empiristischer Abstraktionen die geistigen Strukturen entwickeln. Vielmehr muss man von einer Ko-Evolution der unterschiedlichen geistigen Fähigkeiten in Verbindung mit den praktischen Fähigkeiten ausgehen, sodass bereits bei dem Prozess der Wahrnehmung Kategorien, Schemata und Vorbegriffe existieren, die die Wahrnehmung entsprechend der jeweils vorhandenen Interessenslage auswählen und strukturieren (Holzkamp 1973). Die Frage der Priorität, ob also zunächst die Begriffe vorhanden waren

oder zunächst die Wahrnehmungen, ähnelt also der Frage nach der Priorität des Huhnes oder des Eis. Wie viele dieser Paradoxien löst sich auch diese auf, wenn man den Aspekt der Entwicklung berücksichtigt.

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget hat in seiner Theorie der kognitiven Entwicklung eine Stufenfolge vorgeschlagen, die von der praktischen, sensu-motorischen Intelligenz bis hin zur formal-operationalen Intelligenz reicht. Der Entwicklungsprozess wird im Rahmen seiner Äquilibrationstheorie angetrieben durch den Prozess der Akkumulation und Assimilation. Dies bedeutet, dass auf der jeweiligen Stufe kognizierte Tatbestände so lange in das vorhandene Begriffsgerüst integriert werden, wie es keine eklatanten Widersprüche gibt (Assimilation). Kommt es zu solchen Widersprüchen, dann passt sich die kognitive Struktur an die neue Situation an (Akkommodation), um wieder ein Gleichgewicht (Äquilibration) zu erreichen. Wichtig ist, dass in diesem Ansatz die höheren Stufen der Abstraktion keine Abstraktionen von Dingen ist, so wie es die Abstraktionstheorie von Aristoteles vorsieht (man sieht von immer mehr konkreten Merkmalen ab), sondern es ist eine Konzeption, bei der die Abstraktionen von Handlungen und ihrer Logik ausgeht. Die Entwicklungstheorie von Piaget bringt so – ähnlich wie etwa die Konzeptionen von Wygotzki und Leontiew oder anderer handlungsorientierter Schulen psychischer Entwicklung – die Entwicklung des Geistigen in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der handelnden Bewältigung der Realität und der äußeren Anforderungen. Bereits Piaget hat zudem damit begonnen, diesen zunächst einmal auf das Individuum bezogenen Ansatz auch als philosophische Erkenntnistheorie zu deuten und ihn schließlich auch als historisches Entwicklungsgesetz des Wissens der Menschheit und insbesondere der Wissenschaft anzuwenden (Piaget/Garcia 1989, so auch Dux 2000).

Im Folgenden will ich versuchen, die bisher vorgetragenen Überlegungen zumindest in vorläufiger Weise zu strukturieren.

Eine erste Schwierigkeit ergibt sich bereits bei der Frage, was Wissen eigentlich ist. Von der Wortbedeutung her ist in den meisten Sprachen „Wissen“ mit einer Reihe synonymmer Bedeutungen verbunden: klug, geschickt, schlau, gerissen, gewitzt, weise (Gloy 2007, 29ff.). Interessant ist die Verbindung mit Begriffen wie Witz, List und Weisheit, wobei sich hier bereits eine Nähe zu dem griechischen Begriff der techné ergibt, bei dem ebenfalls die Bedeutung von List mitschwingt. Die berühmteste Person, die ein solches listiges und

kunstvolles Wissen verkörpert, ist Odysseus, der bereits durch die Erfindung des Trojanischen Pferdes trickreich zur siegreichen Beendigung des Krieges beitrug (Andreae 1982).

Etymologisch gibt es auch eine Verbindung mit Sehen, wodurch der in der Gegenwart vorwiegend kognitiv konnotierte Begriff des Wissens mit der Sinnlichkeit des Menschen verbunden wird. In diesen Bedeutungskontext gehört der Begriff der Erfahrung, der einen Bezug dazu herstellt, dass nur der Mensch als fahrender Mensch, der die Umwelt erkundet, zu Wissen gelangt (Reichert 2001). Hilfreich ist es immer auch, Gegenbegriffe zu suchen, wenn man den Bedeutungskontext eines Begriffes analysiert. Ein auch in der Geschichte des Westens relevanter Gegensatz zu Wissen ist Glauben, denn dieser bezieht sich auf eine Überzeugung, die keine weiteren Beweise braucht. Dies bedeutet zugleich, dass es sich bei Wissen um eine Überzeugung handelt, für die man Wahrheit beansprucht und für die man Gründe angeben kann. Damit ist ein weiterer wichtiger Begriff genannt, nämlich der Begriff der Wahrheit, denn es käme keiner auf die Idee, von unwahrem Wissen zu sprechen. Die unterschiedlichen Theorien des Wissens sind also aufs engste verbunden mit den unterschiedlichen Theorien von Wahrheit.

Der oben angesprochene Aspekt, dass Wissen auf der Angabe von Gründen basiert, findet sich auch in dem Begriff der Rationalität, denn das lateinische Wort *ratio* bedeutet im Deutschen Grund. Damit wird deutlich, dass in dieser Perspektive begründetes Wissen mit Rationalität und Vernunft verbunden ist. Damit ist man auf die lange Geschichte der westlichen Philosophie verwiesen und wird zwangsläufig auf Platon und Aristoteles zurückgehen müssen. In der Tat findet sich in Platons Dialog *Theätet* die klassische Definition von Wissen (*episteme*) als wahrer Meinung (*doxa*) (Schnädelbach 2002, 35 f.).

Ein weiterer Begriff, den man in der Geschichte zunehmend mit Wissen kontrastiert, ist der Begriff der Weisheit. Im Vorgriff auf spätere Überlegungen gebe ich hier die Definitionen von Karen Gloy (2007, 39) an:

„Im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen, das sich kurz umreißen lässt als abstrakte Verstandeserkenntnis, als hypothetischer Entwurf von allgemeinen, notwendigen und intersubjektiv kommunikativen Gesetzen, die in Experiment und Beobachtung empirisch verifiziert oder falsifiziert, zumindest erprobt werden müssen und aufgrund ihrer Allgemeinheit, Formalität und Intersubjektivität aus dem persönlichen Erlebnis- und Verantwortungsbereich des Einzelsubjekts entlassen sind, folglich auch keine Bindung mehr

an das Einzelsubjekt haben mit Ausnahme der Registrierung der empirischen Ergebnisse, ist der Weisheitsbegriff dadurch charakterisiert, dass er in der Lebenserfahrung des Einzelnen gründet und aus der konkreten Lebenspraxis wie aus der persönlichen Bildung und Erziehung hervorgegangen ist und infolgedessen in Lebensreife besteht. Es handelt sich bei Weisheit um ein gereiftes, abgeklärtes Wissen, das den Persönlichkeitskern eines Menschen ausmacht und in einer Sphäre angesiedelt ist, in der es auf die ungetrennte Ganzheit der intellektuellen, emotionalen, moralischen und religiösen Kräfte ankommt. Nicht ein aus sezierender Verstandesanalyse resultierendes Detailwissen – Fachkenntnisse, Spezialwissen – ist gemeint, sondern ein in umfassende Kontexte eingebettetes holistisches Wissen, das sich in einem Verhalten dokumentiert, das in Übereinstimmung mit den Einsichten lebt und handelt.“ (39)

Es geht bei Weisheit also auch um Sachkenntnisse, es geht aber auch um Lebensklugheit und um Verantwortung, so das Gloy zu dem Schluss kommt:

„Man kann Weisheit als ethisch orientierte Lebensführung bezeichnen.“ (41)

Bereits diese kurzen Hinweise zeigen, dass es mit dem Begriff des Wissens gar nicht so einfach ist. Festzuhalten ist, dass es offenbar unterschiedliche *Quellen* von Wissen gibt, nämlich Erfahrung, systematisches Studium, Erziehung, Offenbarung. Festzuhalten ist weiterhin, dass Wissen zwar mit individuellen Überzeugungen zu tun hat, dass es aber zusätzliche Ansprüche auf eine *Begründung* gibt, denn über Wissen zu sprechen bedeutet immer auch, *Wahrheit* zu unterstellen. Der Aspekt der Begründungsfähigkeit eines so verstandenen Wissens weist darauf hin, dass es *soziale Kontexte* gibt, in denen kommunikativ und kooperativ Wissen entsteht und erarbeitet wird, in denen Wissen *akzeptiert, genutzt und weitergegeben* wird.

Wissen kann man über *verschiedene Gegenstandsbereiche* erwerben. Es ist unmittelbar einsichtig, dass in der Frühzeit des Menschen im Interesse des Überlebens Wissen über die *Natur* und die aus der Natur zu nehmenden Lebensmittel notwendig war. Menschen lebten von Anfang an in Gruppen, sodass es auch ein *soziales Wissen* geben musste, wie nämlich eine solche Gruppe auf Dauer funktionieren kann. Menschen wollen überleben, was auch heißt, Verletzungen und Krankheiten zu überstehen. Das bedeutet, man brauchte auch ein *Wissen über sich selbst*.

Damit hat man bestimmte Bereiche identifiziert, nämlich den Bereich der objektiven Außenwelt in der Natur, den Bereich des Sozialen, den Bereich des Menschen selbst. Unter Berücksichtigung des kumulativen Aspekts der Wissensanhäufung und der Kompetenzentwicklung braucht man auch ein *Wissen über Wissen*, nämlich über den Anwendungs- und Geltungsbereich des überlieferten Wissens sowie über Methoden des Wissenserwerbs und der Wissensweitergabe.

Man kann daher die folgenden Gegenstandsbereiche eines möglichen Wissens unterscheiden:

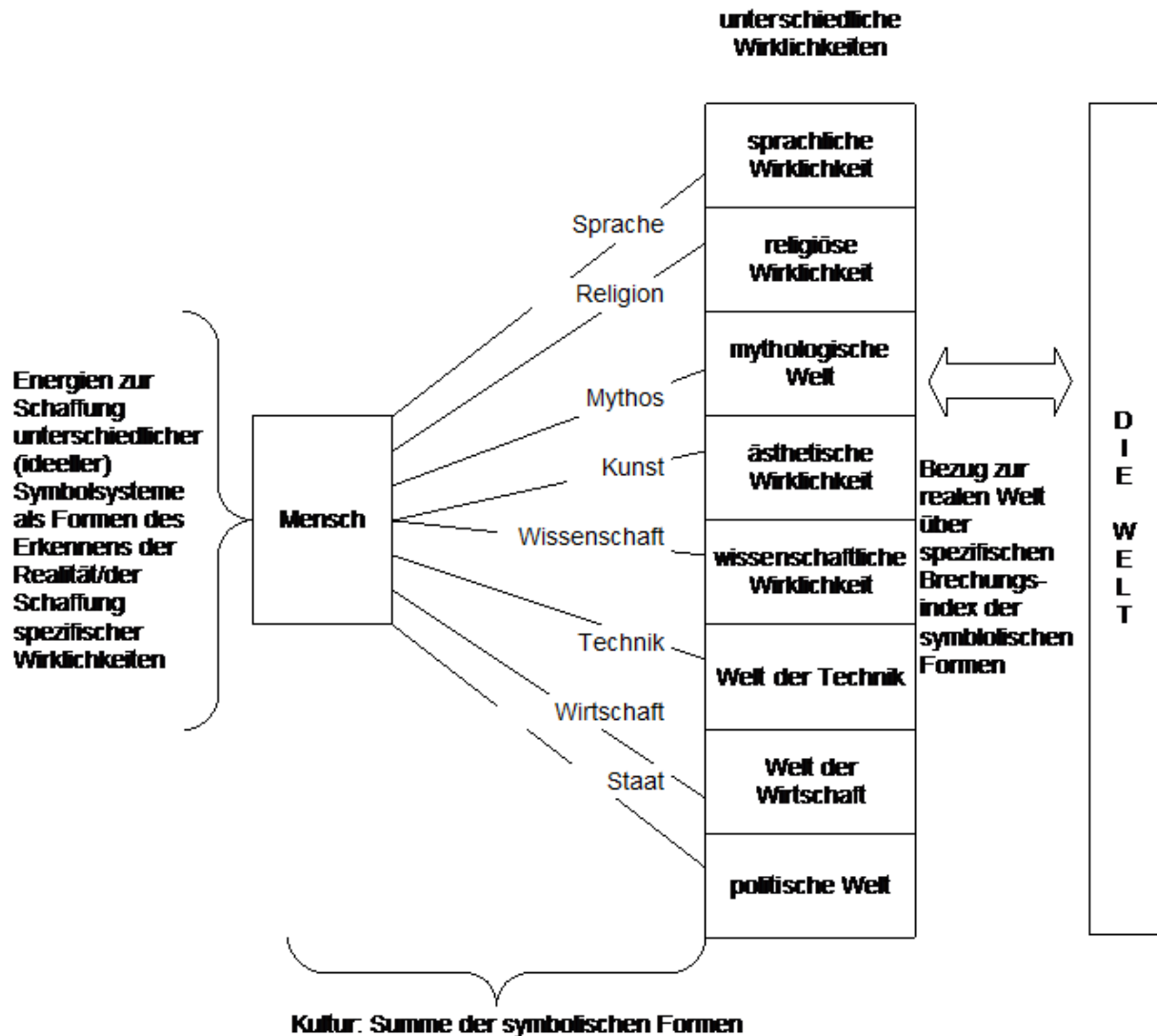
- die unbelebte Natur, wobei hierzu auch Kenntnisse im Bereich der Orientierung und der Astronomie gehören,
- die belebte Natur, etwa Kenntnisse über die Tierwelt und Jagdstrategien,
- den Menschen selbst in seiner verletzbaren Körperlichkeit, etwa in der Heilkunst,
- den Menschen in der sozialen Gruppe mit den dort notwendigen Organisations- und Kommunikationskompetenzen,
- einen Umgang mit der Zeit,
- die jeweils vorhandene geistige Welt, etwa das überlieferte Wissen und Können vorheriger Generationen,
- den Umgang mit dem in Artefakten vergegenständlichten Wissen, also mit „Kultur“,
- die Welt der Mythen und der Religionen.

Man kann zudem davon ausgehen, dass sich für diese unterschiedlichen Gegenstandsbereiche auch unterschiedliche Wissensformen – einschließlich unterschiedlicher Formen der Wissensgewinnung und -weitergabe – entwickelt haben.

An dieser Stelle ist die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer (1990) hilfreich, die zeigt, dass der Mensch in seiner Geschichte unterschiedliche Weltzugangsweisen entwickelt hat. Cassirer unterscheidet bekanntlich als solche „symbolische Formen“ die Sprache, die Technik, die Politik, die Ökonomie, die Kunst, die Wissenschaft, die Religion und den Mythos. Er geht davon aus, dass man mit jeder dieser

symbolischen Formen die Welt als Ganzes erfassen kann, dies allerdings unter einem jeweiligen speziellen Brechungsindex.

Symbolische Formen als Weisen der Weiterzeugung



Die Art und Weise des jeweiligen Weltzugangs hängt davon ab, mit welchem Ziel und Zweck man die Welt erfassen will. Geht es um Fragen der Lebenssicherung, der sozialen und politischen Organisation, geht es um Fragen der Spiritualität, der Sinngebung und der Orientierung des Lebens, geht es um Fragen der Erkenntnis, der Gewinnung neuen Wissens und seiner Weitergabe: Bei all diesen Unterscheidungen wird man davon ausgehen können, dass unterschiedliche Formen des Wissens entstehen. So gibt es praktisches, religiöses, technisches, mythisches, künstlerisches und politisches Wissen, wobei sich sofort die Frage stellt, ob in der Tat all diese Wissensformen gleichmäßig auf alle Gruppenmitglieder verteilt sind.

Offensichtlich ist dies nicht der Fall, denn zum einen gibt es im Zuge der Ausdifferenzierung Spezialisierungen einzelner Personen auf bestimmte Praxisfelder und damit Wissensformen, zum anderen dürfte man recht schnell erkannt haben, dass Fragen der Verteilung von Wissen auch wesentlich Fragen von Macht sind. Deshalb wird man schon sehr früh etwa von der Unterscheidung von exoterischem und esoterischem Wissen ausgehen müssen. Zudem wird man sehen, dass der einzelne Mensch im Zuge seiner Entwicklung unterschiedliche Etappen durchläuft, wobei es bei dem Übergang von der einen Etappe zur nächsten Initiationsrituale gibt, die auch etwas mit dem Zugang zu bislang nicht bekannten Wissensbereichen zu tun haben.

Es wurde im Sinne einer Sicherung des Überlebens des Einzelnen, der Gruppe und der Gattung Mensch insgesamt der Prozess des Lernens in besonderer Weise hervorgehoben, sodass man danach fragen kann, wie Lernen überhaupt funktioniert. Man kann davon ausgehen, dass es zum einen die Verarbeitung von Erfahrungen ist, die als Lernprozess verstanden werden muss. Zum anderen wird es auch organisierte Lernprozesse gegeben haben, wenn etwa Menschen, die eine bestimmte Könnerschaft in bestimmten Bereichen und Handlungsformen hatten, diese durch Zeigen und Vormachen an andere weitergegeben haben. Dies ist das Prinzip der Mimesis und des mimetischen Lernens, das bis heute eine entscheidende Rolle spielt.

Schon recht früh bilden sich ganzheitliche Vorstellungen davon, wie die Welt beschaffen ist und welche Rolle der Mensch darin spielt. Solche Vorstellungen von der Welt und von sich selbst (also Welt- und Menschenbilder) sind aufs engste verbunden mit der Art zu denken. So gibt es unterschiedliche Vorstellungen, wie die mit den verschiedenen Wissensformen verbundenen Denkformen strukturiert werden können. Karen Gloy (2007) unterscheidet *situatives und gestisches Wissen, praktisches Wissen und theoretisches Wissen*.

Eine spezielle Form des praktischen Wissens kennzeichnet sie als *magisch-rituelles Wissen*, wobei sie auch hier eine etymologische Verbindung mit den Begriffen der Macht, der Maschine, der Mechanik und der List findet. Der Psychologe Friedhart Klix (1980) unterscheidet *archaisches Denken, magisches Denken und theoretisches Denken*.

Archaisches Denken wird charakterisiert durch die Personalisierung von Ursachen, durch oberflächlich analogisierende Wenn-Dann-Verknüpfungen und magische Vorstellungen und Bewältigungspraktiken (136 ff.).

Magisches Denken wiederum findet ein Ausdruck in Sagen und Erzählungen von Göttern und Helden in den Mythen. Solche Mythen sind weltweit verbreitet, wie etwa die eindrucksvolle Zusammenstellung „Die großen Mythen der Menschheit“ (Golowin 2002) zeigt. Die bedeutende Rolle eines mythologischen Denkens unterstreicht auch Ernst Cassirer, wenn er in seiner umfassenden Philosophie der symbolischen Formen dem Mythos neben der Thematisierung von Sprache und Erkenntnis einen eigenen Band widmet. Die Ebene des theoretischen Denkens wiederum spricht man den Griechen zu, ganz so wie Nestle sein Buch benennt: Vom Mythos zum Logos. All diesen Denkformen und den damit verbundenen Bildern vom Menschen und der Welt muss man Rationalität unterstellen. Denn es geht um Ordnung und um eine Erklärung der natürlichen Vorgänge.

Viele Menschen gehen davon aus, dass mit der Entwicklung der modernen Naturwissenschaften diese vorwissenschaftlichen Denkformen und die damit verbundenen Menschen- und Weltbilder überwunden sind. Gegen eine solche Vorstellung einer stufenweisen Entwicklung des Denkens lassen sich gute Gründe angeben. So analysiert etwa der Philosoph Kurt Hübner (1986) sehr genau die Unzulänglichkeiten nicht bloß einer wissenschaftlichen Erfassung der Welt, sondern auch der Wissenschaftstheorien, mit denen die Leistungsfähigkeit von Wissenschaft erklärt werden sollen. Die Philosophin Karen Gloy zeigt ebenfalls in einer historischen Perspektive die Bedeutung der vorwissenschaftlichen Denkweisen auf, wenn sie sich etwa ausführlich mit dem magisch-mythischen und dem antiken Naturverständnis befasst (Gloy 1995) und parallel dazu eine Geschichte des ganzheitlichen Denkens (als Gegensatz zu dem zerlegenden und analysierenden wissenschaftlichen Denken) verfasst (Gloy 1996). Sie verweist dabei auf die Relevanz antiker und außereuropäischer Weisheitslehren (Gloy 2007).

Mit all diesen Versuchen, vor- und nicht-wissenschaftliches Denken zu rehabilitieren, ist oft eine Kritik der neuzeitlichen Vorstellung von Vernunft („instrumentelle Vernunft“) zusammen mit der Idee universeller Machbarkeit verbunden. Letzter Höhepunkt einer solchen Vernunftkritik war die Postmoderne. Auch die Rede von „alternativen Fakten“ und das Bestreiten wissenschaftlicher Erkenntnisse etwa im Zusammenhang mit dem Klimawandel lassen sich in eine solche Vernunftkritik einordnen. Man wird also genauer diskutieren müssen, welche Schwächen ein wissenschaftliches Denken – und dann auch noch welche Form des wissenschaftlichen Denkens – hat und in welcher Weise man

trotzdem davon ausgehen muss, dass der Mensch auf Rationalität und Vernunft nicht verzichten kann, ganz so, wie es der Philosoph Herbert Schnädelbach in seiner „Rehabilitation des animal rationale“ (1992) beschreibt. Allerdings wird man berücksichtigen müssen, dass eine Geschichte des Wissens auch als eine Geschichte der Skepsis gegenüber diesem Wissen geschrieben werden kann.

Im Zusammenhang mit dem Thema dieses Textes ist darauf hinzuweisen, dass Wissen eben nicht nur in sprachlicher Form existiert. Bereits oben wurde ausgeführt, dass im Zuge der Vergegenständlichung von Wissen alle von Menschen hergestellten Artefakte als Wissensspeicher verstanden werden können (Marx sprach von der Industrie als ‚aufgeschlagenem Buch menschlicher Wesenskräfte‘). Im Umgang mit solchen Artefakten eignet sich der Mensch dieses in den Artefakten vergegenständlichte Wissen an. Es ist also der Körper des Menschen, der das Medium des Wissenserwerbs ist. Daher ist es notwendig, ganz so wie es in aktuellen Übersichten über die Möglichkeiten des Lernens formuliert wird, von einem körperlichen Lernen und damit auch von einem Körperwissen zu sprechen. Ähnliches gilt für künstlerische Werke, die daher auch als *Wissensspeicher* betrachtet werden können.

Die Wurzeln des wissenschaftlichen Denkens

Der Philosoph Wilhelm Nestle nannte sein Buch über die geistige Entwicklung im frühen Griechenland „Vom Mythos zum Logos“. Über diese Entwicklungstendenz sind sich Experten weitgehend einig, sofern man einige Differenzierungen berücksichtigt. Zum einen ist man von früher vertretenen Ansichten abgekommen, dass das griechische Denken ausschließlich aus eigenen Traditionen geschöpft habe. Vielmehr weiß man heute, dass die Geburt der Philosophie und der Wissenschaft nur möglich war, weil Griechen von dem Wissen der Babylonier, Ägypter und der Phönizier haben profitieren können (vgl. Pichot 1995 bzw. Watson 2008). Zudem glauben nur noch wenige Historiker, dass man die Aussage von Wilhelm Nestle so verstehen sollte, als ob der Logos nunmehr den Mythos in einer Weise abgelöst habe, dass der Mythos völlig verschwunden und durch die Wissenschaft und rationale Philosophie ersetzt worden sei. Vielmehr haben viele Autoren erhebliche Anstrengungen unternommen, um aufzuzeigen, inwieweit mythisches Denken bis in die Gegenwart auch in den strengsten aller Wissenschaften eine entscheidende Rolle spielt bis

hin zu der These, dass der Glaube an die Wissenschaft selbst die Qualität eines Mythos bei einigen Vertretern bekommen hat (siehe etwa Hübner 1986 bzw. die wissenschaftshistorischen Bücher von Ernst Peter Fischer).

Der hier betrachtete Zeitabschnitt wird von Karl Jaspers (1959) als Achsenzeit bezeichnet. Jaspers stellte fest, dass es in dieser Zeit vergleichbare mentale Revolutionen (bei Eliten) nicht nur in Griechenland, sondern auch in Palästina, in Indien und in China gegeben hat:

„Damals entsteht aus den mythischen Erzählungen und rituellen Praktiken so etwas wie ‚Religion‘ im Sinne einer ‚gestifteten‘, also in ihren historischen Ursprüngen identifizierbaren Lehre. Religionen nehmen die Gestalt von schriftlich kanonisierten Lehren an, die ganze Zivilisationen prägen. Sie bilden nämlich rationalisierungs- und institutionalisierungsfähige Kristallisationskerne für eine dogmatische Ausgestaltung differenzierter Überlegungen und ebenso für eine politisch einflussreiche Organisation umfassender Kultusgemeinden.“ (Habermas 2019, Bd. 1, 177)

Habermas hebt die Bedeutung des zu dieser Zeit entstehenden Monotheismus (in Israel) hervor, der mit einer ersten „Entzauberung der Alltagswelt“ (313) verbunden ist: Es wird nunmehr eine transzendente Macht jenseits von allem sinnlich Gegebenen unterstellt. Verbunden ist dies mit der Formulierung eines „Heilsweges“, einer Anleitung zu einer bewussten Lebensführung auf der Basis verbindlicher moralischer Vorschriften ("Moralisierung des Heiligen", so Habermas). Auch dies ist ein Teil der Entdeckung einer theoretisch-abstrakten Stufe des Denkens (ebd., 312 ff.).

Doch was ist ein „Mythos“, der durch den „Logos“ überwunden werden sollte, und was soll unter „Logos“ verstanden werden? Auch wenn man nicht glaubt, dass mit der Entstehung eines Denkens in Kategorien des Logos der Mythos überwunden ist, macht es Sinn, beide Denkweisen miteinander zu vergleichen. Der Logos wird in Verbindung gebracht mit einer neuen Form des Denkens, mit einem neuen Bewusstsein gegenüber der Realität. Es geht um *Rationalität*, die magische Kräfte und den Einfluss von Göttern bei dem Versuch, die Welt zu verstehen, ausklammert. Kernbegriff des Logos im griechischen Verständnis ist die Zahl, ist der Gedanke, dass es nicht personale Kräfte sind, die aus dem ursprünglichen Chaos nunmehr einen geordneten Kosmos machen, sondern eine in Zahlen ausgedrückten Gesetzmäßigkeit.

Eine solche Ontologie der Zahl wurde bereits von Pythagoras (im Süden Italiens) begründet: Alles ist Zahl. Dieser Gedanke ging nie verloren und spielt auch eine zentrale Rolle in der

platonischen Philosophie, die berühmte Naturforscher in der Geschichte (z. B. Kepler) und in der Gegenwart (wie etwa Werner Heisenberg) als geeignet ansahen, eine philosophische Grundlage für die Naturwissenschaften zu bilden.

Diese enge Verbindung von Logos, Rationalität und Zahl und damit der Berechenbarkeit lässt sich bereits in der Etymologie des Begriffs der ratio finden, der unter anderem Verstand, Rechnung, Plan, Beweggrund oder Vernunftschluss bedeutet. Der Kulturwissenschaftler Silvio Vietta definiert:

„Rationalität ist ein spezifischer Typus des menschlichen Denkens in der Form einer kausallogischen, möglichst linear-zielführenden Zweck-Mittel-Relation, in welcher ein Objekt unter dem Zweck der Nutzarmachung mit den Mitteln der Kalkulation gedanklich und/oder praktisch bearbeitet wird. Anders als die primäre ästhetische Wahrnehmung, die ihren Gegenstand in dessen sinnlich-emotionalen Anmutungsqualitäten aufnimmt, abstrahiert die Rationalität davon und fokussiert das Objekt auf dessen berechenbare Quantitäten. Das sind in der Wissenschaft skalierbare Messwerte, in der ökonomischen Rationalität taxierbare Geldwerte, in den anwendungsbezogenen Techniken berechenbare Mittel zur effizienten Handhabung von Objekten. Kulturgeschichtlich begründet sich die „okzidentale Rationalität“ (Max Weber) als kulturbestimmende Kraft im 8. - 5. Jahrhundert vor Christi. Dies geschieht durch Abspaltung von der Aisthesis. In dieser Form einer abstrakten Denkform begründet die Rationalität die quantitativen Wissenschaften, unterwirft den Raum einer Geometrisierung, mathematisiert die Zeit, säkularisiert die Religion, erfindet die Geldwirtschaft sowie die politisch-demokratische Selbstbestimmung des Menschen und verbindet dies alles mit einem geopolitischen Expansionsdrang.“ (Vietta 2012, 13; Sperrungen entfernt).

Diese Definition geht offensichtlich weit über die griechische Antike hinaus und bestimmt ein heutiges Verständnis. Man kann allerdings nicht nur die Wurzeln des rationalen Denkens und seine wesentlichen Bestimmungsmomente erkennen, es wird auch deutlich, wovon sich eine so verstandene Rationalität abgrenzt. Insbesondere ist es der Mythos, von dem sich eine logoszentrierte Denkweise in der hier in Rede stehenden Zeit abgrenzt. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass das mythische Denken keineswegs ein antirationales Denken ist. Man muss sich nur einmal die Komplexität der griechischen Götterwelt vor Augen führen, in der zahlreiche Figuren auftauchen, die jeweils abgrenzbare Kompetenzen haben.

„Die älteren Mythenforschung zog eine klare Grenze zwischen Mythos und Logos mit der Tendenz der Ersetzung des einen durch das andere im Sinne eines Weges ‚aus der Unmündigkeit zur Mündigkeit des Geistes‘ (Nestle 1951, 6). Dagegen weist die Forschung

darauf hin, dass bereits der Mythos eine Form des Logos sei im Sinne der Bewältigung des Schreckens der Wirklichkeit.“ (Vietta 2007, 79)

Es ist der Weg vom Chaos zum Kosmos, wobei Kosmos nicht bloß einen durch Gesetze geordneten Zusammenhang bedeutet, in der griechischen Sprache bedeutet Kosmos auch Schmuck. Es gibt also auch hier bereits einen engen Zusammenhang zwischen kognitiven Ordnungsvorstellungen und ästhetischen Gestaltungsideen. Wichtig ist, dass Mensch, Welt und Polis zusammen gesehen werden (Ganzheitlichkeit).

Der Mythos hat über die Jahrhunderte hinweg Philosophen und Künstler fasziniert bis hin zu Versuchen einer Begründung einer „Neuen Mythologie“ (Schelling). So ist es kein Zufall, dass Ernst Cassirer in seiner Philosophie der symbolischen Formen nach seiner Behandlung der Sprache (auch als Voraussetzung für den Mythos) das mythische Denken behandelt. Der Mythos ist nämlich ein erster und früher Versuch, eine Ordnung in der Welt des Menschen zu finden:

„Die Welt des Mythos ist dramatisch – eine Welt des Handelns, der Kräfte, der widerstrebenden Mächte. In jeder Naturerscheinung sieht der Mythos den Zusammenprall dieser Mächte. Die mythische Wahrnehmung ist stets in dieser Weise emotional gefärbt.“ (Cassirer 1990, 123)

Mythen sind überall in der Welt entstanden, wie eindrucksvoll die Sammlung „Die großen Mythen der Menschheit“ (Golowin 2002) zeigt.

Ein wesentliches Charakteristikum des Mythos ist seine Ganzheitlichkeit:

„Sie umgriff Natur, Menschen und Götter so, dass Götter und göttliche Kräfte alle Bereiche des Seins durchdringen konnten. Bäume, Quellen, Flüsse, Berge, Meere erschienen in dieser Kulturform als beliebte Orte der Götter, Nymphen, Dryaden. Mithin strukturierte der Mythos die Welt als einen Wohnraum belebter Wesen, die allerdings oft genug den Menschen auch bedrohlich erschienen.“ (Vietta 2007, 78)

Während der Mythos meist die Form einer Erzählung hat, also eine narrative Gestaltung von mündlich oder schriftlich überlieferten Texten ist, geht es bei dem Denken in Kategorien des Logos um Erklärung, Beweisführung und die Benennung von Gründen.

Mit der oben vorgestellten Definition des Logos in Relation zum Mythos von Silvio Vietta werden nicht bloß wichtige Bestimmungsmerkmale des Logos und des späteren

Verstandesdenken benannt: Es sind genau diese Bestimmungsmerkmale, die immer wieder dazu führten, das logozentrische Denken zu kritisieren. Ich werde später ausführlicher darauf zurückkommen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, welches die zu kritisieren Merkmale sind: Es geht um den Vorwurf der Abstraktheit, der Ausklammerung der Sinnlichkeit und Emotionalität, es geht um die Eindimensionalität einer bloß quantitativen Erfassung, die Unterstellung einer mathematisch erfassbaren Gesetzmäßigkeit, es geht um eine abstrakte Geometrisierung des Raumes und einer Mathematisierung der Zeit.

All diese Kritikpunkte entstehen nicht erst in der Neuzeit, sondern es gab bereits in der frühen griechischen Philosophie Gegenpositionen zu einer rationalistischen, logoszentrierten Konzeption. So gab es einen Kult um den Gott Dionysos, den Gott des Weines, der Freude, der Fruchtbarkeit, des Wahnsinns und der Ekstase. Es gab die Sophisten, die Rhetorik gegen Vernunft ausspielten, es gab eine Philosophie der Skepsis und des Zweifels. Aber auch bei den Vertretern der Rationalität gab es sehr unterschiedliche Ansätze der Naturerklärung. So unterscheidet man die frühen Naturphilosophen, die jeweils andere Grundelemente des Seins (Wasser, Feuer, Luft etc.) ihren Konstruktionen zu Grunde legten. Sokrates ist mit einer anthropologischen Wende verbunden, sodass nunmehr der Mensch und sein Handeln im Mittelpunkt des Interesses stehen. Aber auch dann ist der Streit nicht beendet, sondern es werden jeweils unterschiedliche Ideen und Visionen als Ziel der menschlichen Entwicklung vertreten.

Im Hinblick auf die oben angesprochenen Quellen der sich herausbildenden griechischen Philosophie und Wissenschaft ist auf ein durchaus umfangreiches Wissen hinzuweisen, das die Griechen nutzen konnten. So gibt es in Mesopotamien bei den Sumerern bereits die erste Schrift. Es gibt erhebliche Kenntnisse im Bereich der Mathematik (Arithmetik und Geometrie). Ähnliches lässt sich zu Ägypten sagen, zumal dort der Bedarf besteht, nach den Überschwemmungen des Nils immer wieder eine korrekte Vermessung des Landes vorzunehmen. Es gab erhebliche Kenntnisse in der Astronomie, die man sowohl für die Entwicklung von Kalendern als auch bei der Orientierung bei Reisen benötigte. Ebenso gab es schon umfangreiche Kenntnisse im Bereich der Medizin.

Allerdings haben all diese Wissensbestände auch Mängel:

„Abschließend lässt sich sagen, dass die Mathematik, und insbesondere die Arithmetik, in Mesopotamien am Anfang ihrer Entwicklung steht. Einen Korpus ineinandergreifender

Probleme mit den entsprechenden Beweisketten gibt es noch nicht; gelegentlich stößt man auf eine Klassifizierung der Probleme nach bestimmten Arten, meistens jedoch werden sie einfach mit Approximationen gelöst, die in der Praxis genügen, und keine Beweise angestrebt (....).

Die Kosmologie ist noch gänzlich dem Mythos verhaftet und die Astronomie bleibt weitgehend Astrologie. Ihr geht es lediglich um die Position der Sterne in einem bestimmten Augenblick; die Natur der Gestirne (für die Mesopotamier sind es Götter) und ihrer Bewegung versuchen sie nicht zu erforschen. Dennoch führen diese astrologischen Bemühungen zu einer Art mathematischer Astronomie, die allerdings mehr auf der Arithmetik als auf der Geometrie fußt, da es ihr mehr darum geht, die Bewegung der Gestirne mit Zahlen zu beschreiben als zu erklären – ein erster Versuch, Naturerscheinung mithilfe der Mathematik zu erkunden.“ (Pichot 1995, 143)

Die Griechen gelten als die Erfinder einer theoretischen Metaebene, die Erfinder einer Abstraktheit unter den konkreten Dingen und Gegenständen. Es verselbstständigt sich die Suche nach dem Wissen, das jetzt nicht mehr nur dazu dient, praktische Probleme zu lösen, sondern einen Eigenwert erhält. Es entsteht der Gedanke der Notwendigkeit einer rational nachvollziehbaren Beweisbarkeit, wobei die Suche nach dem Ausgang allen Seins und damit allen Denkens zu der Entwicklung einer axiomatischen und deduktiven Methode führt. Man muss von einem qualitativen Sprung sprechen, der hiermit erreicht ist. Bei aller Lebendigkeit des Mythos, der eben nicht durch die Erfindung des Logos beendet wird, muss man allerdings feststellen, dass damit auch ein Prozess der Entmythologisierung in Gang gesetzt wurde, der nicht mehr rückgängig gemacht werden konnte.

Bei allen in der Wissenschaft üblichen Streitigkeiten gibt es im Hinblick auf die Bewertung der Entwicklung des griechischen Denkens einige Gemeinsamkeiten. So wird die bedeutende Rolle etwa von Homer hervorgehoben, der in seinen Dichtungen viele regionale Mythen und Erzählungen sammelt und zu einer einheitlichen Götterwelt zusammenfasst. Darauf beziehen sich offensichtlich in der Folgezeit alle diejenigen, die man zu dem griechischen Kulturkreis zählen kann.

Bruno Snell (1948) weist zudem darauf hin, dass die Griechen im Umgang mit ihren Göttern einen recht flexiblen Umgang pflegten. Zum einen ist es für sie selbstverständlich, dass sie ihre Götter auch bei anderen Völkern finden, freilich unter einem anderen Namen und

mitunter mit einer völlig verschiedenen Gestalt. Diese Ansicht wird auch nicht dadurch gestört, dass solche Völker auch andere Götter haben, für die es kein Pendant in der griechischen Götterwelt gibt (Snell 1948, 38 ff.). Man erwartet auch keinen bedingungslosen Glauben an diese Götter, verbietet nur, dass man mit ihnen unangemessen umgeht und dass man die entsprechenden Kulthandlungen mit vollzieht. In jedem Fall ist die homerische Konstruktion dieser Götterwelt die Konstruktion eines Kosmos, also eine durchaus rationale und systematische Erklärung der Welt.

Einigkeit besteht auch darin, dass der qualitative Unterschied des griechischen Denkens seit Homer in der Gewinnung einer neuen theoretischen Stufe besteht. Es geht um abstrakte Prinzipien („archai“), die sich zwar bei den unterschiedlichen Philosophen erheblich voneinander unterscheiden (Feuer, Wasser, Luft etc.), auf denen sich in den verschiedenen Entwürfen dann aber systematisch der Kosmos aufbaut.

Mit Sokrates wendet sich das Hauptinteresse der Philosophen auf den Menschen selbst. Nunmehr geht es um ethische und moralische Fragen des angemessenen Handelns. Man kann dieses griechische Denken ganzheitlich nennen, weil es noch keine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Wissensbereiche gibt (so gibt es etwa noch keinen Unterschied zwischen Philosophie und Wissenschaft) und Mensch, Gesellschaft und Welt als Ganzes gesehen werden. Man findet immer wieder die Mikro-Makro-Kosmos Figur, dass nämlich der Mensch ähnlich aufgebaut ist wie die Welt als Ganzes. Erst mit Aristoteles gibt es eine systematische Behandlung aller Wissensbereiche, wobei die entsprechende Ordnung seiner Werke zum großen Teil von seinen Schülern und Nachfolgern hergestellt wird. Auf dieser Ausdifferenzierung baut die weitere Entwicklung der Philosophie und der dann allmählich entstehenden Wissenschaft auf. Es ist allerdings daran zu erinnern, dass die bedeutenden Begründer der neuzeitlichen Naturwissenschaft immer noch "experimentelle Philosophen" genannt wurden.

Der Philosophiehistoriker Helmut Seidel (1980) findet in allen philosophischen Systemen (nicht nur in dieser Zeit) die folgenden Merkmale:

„1. Wie verschieden die Philosophien auch sein mögen, immer geht es ihnen um *rationale Erkenntnis*. Ihr Ideal ist – wie das der Wissenschaft überhaupt – objektives Wissen. Selbst wo Philosophie die Unmöglichkeit rationaler Erkenntnis, objektiven Wissens nachzuweisen versucht, verfährt sie auf rationale Weise, sucht Gründe, argumentiert sie logisch. (...)“

In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Philosophie prinzipiell von der Religion. Religion beruht auf Glauben an Offenbarung. Selbst wo Philosophie den Glauben zu stützen oder gar zu begründen versucht, tut sie das auf eine dem Glauben entgegengesetzte Weise: Sie verfährt auf rationale Weise, deren immanentes Ziel Wissen ist.

2. Wie verschieden die Philosophien auch sein mögen, immer geht es ihnen um *universelle* Erkenntnis. Zum Unterschied von Wissen der einzelnen Berufsgruppen der einzelnen Wissenschaften zielt philosophisches Wissen auf Erkenntnis des Ganzen, auf Totalität. (...)

3. Wie verschieden die Philosophien auch sein mögen, immer geht es ihnen um den *Menschen*, um seine Stellung in der Welt und zur Welt. (...)

Wir können deshalb zusammenfassen: *Unter Philosophie wollen wir alle Versuche fassen, die darauf aus waren bzw. sind, die Totalität der Welt rational zu erkennen, die Stellung des Menschen in der Welt, seine Tätigkeiten, sein Verhalten zu ihr zu begreifen und zu begründen“ (23 f.)*

Zur Entwicklung und Ausdifferenzierung des wissenschaftlichen Wissens

Wie eingangs erwähnt, kann es in dieser Arbeit nicht darum gehen, im Einzelnen die Entwicklung der Wissenschaften und der Philosophie nachzuvollziehen. Diesen Zweck erfüllen Publikationen, die sehr viel umfangreicher sind und auf die in dieser Arbeit auch ständig Bezug genommen wird (etwa Bernal 1970, Störig 1969, Watson 2008, Tarnas 2006). Es geht vielmehr darum, allgemeine Leitprinzipien zu finden, die charakteristisch für bestimmte Epochen sind, die Aufschluss über Entwicklungstendenzen und vielleicht sogar Gesetzmäßigkeiten geben und die nicht zuletzt den angestrebten Vergleich zwischen wissenschaftlichem Wissen und dem Wissen der Künste ermöglichen. Einige solcher wissenschaftlichen Untersuchungen, die also quasi eine Strukturgeschichte von Philosophie und Wissenschaft darstellen, wurden bereits erwähnt. So sind etwa die Arbeiten von Silvio Vietta zur Theorie und Geschichte der Rationalität interessant. Insbesondere hat er materialreich und eindrucksvoll die folgende These zu belegen versucht:

„Denn – und das ist die zentrale These unseres Buches – die Hauptakteure dieser Langzeitgeschichte sind nicht in erster Linie die Menschen, nicht die Herrscher, Kaiser, Diktatoren, Politiker, auch nicht soziale Klassen wie das Bürgertum oder das Proletariat, sondern die Hauptakteurin der europäischen, heute globalen Geschichte ist ein *Vermögen* des Menschen, ein sehr einseitiges, aber höchst effizientes: die *Rationalität*. Sie hat so Entscheidendes definiert wie die Rollenbilder von Mann und Frau, hat neue Klassen hervorgebracht und alte Strukturen ausgehebelt, sie hat Revolutionen ausgelöst, sie

definiert seit ihrem Eintritt in die Geschichte die politischen Möglichkeiten und Handlungsräume einer jeweiligen Epoche. Die europäische Rationalität war die Kraft hinter den kolonialen Eroberungen, sie war die Siegermacht über andere Kulturen, sie setzte Herrschaftsverhältnisse, schuf die Industrialisierung und die Technisierung des Globus mit ihren Folgelasten sowie Optionen. Die Rationalität erfand und konstruierte selbst eine Zivilisation, die durch *ihre* Denkformen, Technologien und Institutionen geprägt wird und deren Entwicklungsmöglichkeiten sie weiter ausspinnt. Die globale Gesellschaft, in der wir heute leben, ist ein Produkt dieser Rationalität einschließlich der Irrationalismen, die sie begleiten.“ (Vietta 2012, 9)

Diese komprimierte These ist interessant, weil sie die – durchaus imperialistisch zu verstehende – Macht der westlich zu nennenden Rationalität in ihren positiven und in ihren negativen Entwicklungen darstellt. Vietta kommt am Ende seiner historischen und systematischen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die so verstandene Rationalität, die aufs engste mit der Zahl und der Rechenhaftigkeit und damit mit der Quantifizierung von allen möglichen Prozessen, mit denen der Mensch zu tun hat, zwar unhintergebar ist, aber aufgrund der immer wieder durch sie verursachten Katastrophen durch eine *reflexive Rationalität* ersetzt werden muss.

Es ist also immer wieder die Frage zu stellen, warum gerade diese Form von Rationalität, gegen die es bereits bei ihrer Entstehung bei den griechischen Philosophen deutliche Protestbewegungen gegeben hat, so erfolgreich war. Erfolgreich war sie, weil mit ihrer Hilfe der Mensch die Welt erklärt, verstanden, erobert und schließlich auch gestaltet hat, durchaus unter dem Aspekt der Herrschaft und der Ausbeutung. Erfolgreich war sie auch, weil der Mensch durch sie auch sich selbst erklärt, verstanden, erobert und schließlich auch gestaltet hat. Eine so verstandene Rationalität ist also offenbar das Grundprinzip der Entwicklung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen und sie hat sich offenbar gegen Konkurrenzunternehmen durchgesetzt.

In diesem Zusammenhang ist die berühmte Vorbemerkung zu dem seit über 100 Jahren immer wieder kontrovers diskutierten Text von Max Weber (Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, Weber 2006) hoch relevant, weil er eine lange Liste von Entwicklungsprozessen angibt, die er letztlich auf diese rechnende Rationalität des Menschen zurückführt und die aus seiner Sicht die Dominanz des Okzidents begründeten,

obwohl in anderen Kulturen eigentlich bessere Voraussetzungen für eine solche Entwicklung vorhanden waren:

„Nur im Okzident gibt es Wissenschaft in dem Entwicklungsstadium, welches wir heute als gültig anerkennen. Empirische Kenntnisse, Nachdenken über Welt- und Lebensprobleme, philosophische und auch – obwohl die Vollentwicklung einer systematischen Theologie dem hellenistisch beeinflussten Christentum eignet (Ansätze nur im Islam und bei einigen indischen Sekten) – theologische Lebensweisheit tiefster Art, Wissen und Beobachtung von außerordentlicher Sublimierung hat es auch anderwärts, vor allem: in Indien, China, Babylon, Ägypten, gegeben. Aber: der babylonischen und jeder anderen Astronomie fehlte – was ja die Entwicklung namentlich der babylonischen Sternkunde umso erstaunlicher macht – die mathematische Fundamentierung, die erst die Hellenen ihr gaben. Der indischen Geometrie fehlte der rationale Beweis: wiederum ein Produkt hellenischen Geistes, der auch die Mechanik und Physik zuerst geschaffen hat. Den nach der Seite der Beobachtung überaus entwickelten indischen Naturwissenschaften fehlte das rationale Experiment: nach antiken Ansätzen wesentlich ein Produkt der Renaissance, und das moderne Laboratorium, daher der namentlich in Indien empirisch-technisch hoch entwickelten Medizin die biologische und insbesondere biochemische Grundlage. Eine rationale Chemie fehlt allen Kulturgebieten außer dem Okzident. Der hoch entwickelten chinesischen Geschichtsschreibung fehlt das thukydideische Pragma. Machiavelli hat Vorläufer in Indien. Aber aller asiatischen Staatslehre fehlt eine der aristotelischen gleichartigen Systematik und die rationalen Begriffe überhaupt. Für eine rationale Rechtslehre fehlen anderwärts trotz aller Ansätze in Indien (wie man Mimamsa-Schule), trotz umfassender Qualifikationen besonders in Vorderasien und trotz aller indischen und sonstigen Rechtsbücher, die streng juristischen Schemata und Denkformen des römischen des daran geschulten okzidentalischen Rechtes. Ein Gebilde ferner wie das kanonische Recht kennt nur der Okzident.“ (Weber 2000, 11).

Nachdem Weber Naturwissenschaften, Mathematik, Rechtswissenschaften, Medizin und Geschichtswissenschaft in diesem Abschnitt behandelt hat, zeigt er auch die aus seiner Sicht dominante rationale Entwicklung im Bereich der Künste im Okzident:

„Ähnlich in der Kunst. Das musikalische Gehör war bei anderen Völkern anscheinend eher feiner entwickelt als heute bei uns; jedenfalls nicht minder fein. Polyphonie verschiedener Art war weithin über die Erde verbreitet, Zusammenwirken einer Mehrheit von Instrumenten und auch das Diskantieren findet sich anderwärts. Alle unsere rationalen Tonintervalle waren auch anderwärts berechnet und bekannt. Aber rationale harmonische Musik: – sowohl Kontrapunktik wie Akkordharmonik, – Bildung des Tonmaterials auf der Basis der drei Dreiklänge mit der harmonischen Terz, unsere, nicht distanzmäßig, sondern in rationaler Form seit der Renaissance harmonisch gedeutete Chromatik und Enharmonik, unser Orchester mit seinem Streichquartett als Kern der Organisation des Ensembles der

Bläser, der Generalbaß, unsere Notenschrift (die erst das Komponieren und Üben moderner Tonwerke, also ihre ganze Dauerexistenz überhaupt, ermöglicht), unsere Sonaten, Sinfonien, Opern, – obwohl es Programmmusik, Tonmalerei, Tonaliteration Chromatik als Ausdrucksmittel in den verschiedensten Musiken gab, – und als Mittel zudem alle unsere Grundinstrumente: Orgel, Klavier, Violine: dies alles gab es nur im Okzident.“ (ebd., 12 f.)

Und so fährt Max Weber fort und zeigt die Dominanz im Bereich der Architektur, der Malerei und Skulptur, der Literatur, der Presse und Zeitschriften. Er weist auf die Entwicklung des Fachbeamtentums als Basis von modernem Staat und moderner Wirtschaft hin. Er hebt die Bedeutung von Parteien und verantwortlicher Minister hervor, verweist auf das rational gesetzte Recht und die Verfassungen hin und auf eine Verwaltung, die an solche Gesetze gebunden ist. Den Geist des Kapitalismus, der mit all diesen Entwicklungen aufs engste verbunden ist, sieht er im Streben nach Gewinn (13). Bekanntlich ist es seine zentrale These, dass dieser Geist des Kapitalismus aufs engste mit dem Protestantismus verbunden ist.

Dies ist kompatibel mit der verbreiteten Ansicht, dass es gute Gründe gibt, das Jahr 1500 an den Beginn der Neuzeit zu setzen. Denn um diese Zeit formuliert Luther seine berühmten Thesen, entdeckt Kolumbus einen (für Europa) neuen Kontinent, finden vor allem in Süddeutschland Bauernkriege statt, entwickelt sich in der Renaissance ein neues individualisiertes Bild vom Menschen. Zudem ist es diese Zeit, in der die Grundlagen für die neuen Naturwissenschaften gelegt werden, die auf der Basis der oben beschriebenen mathematisierten Rationalität die nächsten Jahrhunderte theoretisch und praktisch bestimmen. All diese Prozesse haben eine Entwicklung, die auf der Basis der bereits in Babylonien, Ägypten und Phönizien vorhandenen Kenntnisse von griechischen Wissenschaftlern/Philosophen entwickelten Denkformen stattfand. (Tarnas 2006, 84 f.)

Die Wissenschafts- und Philosophiehistorikerin Karen Gloy (2007) fügt diesen babylonischen, ägyptischen und phönizischen Quellen, die heute in jeder Darstellung der Entwicklung von Wissenschaften anerkannt werden (vgl. etwa Pichot 1995, Teil 1: Die Wissenschaft im Nahen Osten im Altertum), als weitere Quellen die Weisheitslehren zu, die sich zu dieser Zeit im östlichen Mittelmeerraum fanden und die in ihrem Beitrag zur Entwicklung und Weitergabe von Wissen gewürdigt werden müssen, auch wenn hier oft ein magisch-mythisches Naturverständnis zugrunde lag (Gloy 1995, 1. Teil).

Dass diese Entwicklung als Synthese von griechischem Rationalismus und griechischer Religion insbesondere im Denken Platons gipfelt, fasst Tarnas wie folgt zusammen:

„I. Die Welt ist ein geordneter Kosmos, dessen Ordnung mit der des menschlichen Geistes verwandt ist. Eine rationale Analyse der empirischen Welt ist deshalb möglich.

II. Der Kosmos als Ganzes ist Ausdruck einer glanzvollen Intelligenz, die der Natur Sinn und Zweck verleiht, und diese Intelligenz ist dem geschulten und gereiften menschlichen Bewusstsein direkt zugänglich, wenn es sich ganz auf diese Intelligenz ausrichtet und konzentriert.

III. Eine durchdringende geistige Analyse offenbart auf ihrem Höhepunkt eine zeitlose, ihre temporären und konkreten Manifestationen übersteigende Ordnung. Die sichtbare Welt trägt eine tiefere, sowohl rationale als auch mythische Bedeutung in sich, die von der empirischen Ordnung widergespiegelt wird, aber aus einer ewigen Dimension stammt, die Quelle und Ziel aller Existenz ist.

IV. Die Erkenntnis der grundlegenden Struktur und Bedeutung der Welt erfordert Übung und den Einsatz einer Vielzahl von kognitiven Fähigkeiten – rationalen, empirischen, intuitiven, imaginativen und moralischen.

V. Das unmittelbare Verstehen der tieferen Wirklichkeit der Welt befriedigt nicht nur den Geist, sondern auch die Seele: es ist seinem Wesen nach eine erlösende Vision, ein dauerhafter Einblick in die wahre Natur der Dinge, intellektuell entscheidend wichtig und zugleich spirituellen befreiend.“

Diese Sichtweise nennt Tarnas „idealistischen Rationalismus“. Er weist allerdings darauf hin, dass es neben dieser idealistischen Entwicklungslinie auch eine realitätsbezogenen gibt, für die es bereits im griechischen Denken prominente Vertreter gab. Diese zweite Denkrichtung charakterisiert er wie folgt:

„I. Wahres Wissen ist nur durch die strikte Anwendung von menschlicher Vernunft und empirischer Beobachtung erreichbar.

II. Die Basis wahren Wissens liegt in der gegebenen Erfahrungswelt, nicht in einer unbeweisbaren jenseitigen Wirklichkeit. Die einzige Wahrheit, die dem Menschen zugänglich und nützlich ist, ist immanent, nicht transzendent.

III. Die Ursache natürlicher Phänomene sind unpersönlicher und physikalischer Art und sollten innerhalb des Bereichs der Naturbeobachtung gesucht werden. Mythologische und übernatürliche Elemente sind als anthropomorphe Projektionen aus kausalen Erklärungen herauszuhalten

IV. Jeder Anspruch auf ein ganzheitliches theoretisches Verstehen muss sich an der empirischen Wirklichkeit des konkreten Einzelnen in all seiner Verschiedenheit, Veränderbarkeit und Einzigartigkeit messen lassen.

V. Kein Denksystem ist endgültig, die Suche nach Wahrheit muss sowohl kritisch als auch selbstkritisch sein. Menschliches Wissen ist relativ und fehlbar und muss im Licht neuer Befunde und weiterer Analysen immer wieder revidiert werden.“ (ebd., 84 f.)

Die griechische und römische Antike hinterlassen also gleich mehrere wissenschaftlich-philosophische Konzeptionen von Rationalität, was sich im weiteren Verlauf noch ausdifferenziert, sodass Autoren später zwar von der einzigen Vernunft, aber von der Vielfalt unterschiedlicher Rationalitäten sprechen werden (Apel/Kettner 1996). Dies ist also das Erbe, das im Mittelalter aufgegriffen wird und an dem Philosophen und vor allen Dingen Theologen weiterarbeiten.

Auch wenn es schwierig ist und es immer wieder Kontroversen auslöst, verwendet man zur Strukturierung von Geschichtsdarstellungen Epochenbegriffe wie etwa Antike, Mittelalter und Neuzeit. Die Schwierigkeit besteht dabei nicht nur darin, zeitliche Abgrenzungen zu finden, die der oft ungleichzeitigen Entwicklung in der Wirtschaft, in der Politik, in der Philosophie, in der Religion und in der Kultur insgesamt gerecht werden: Es wird auch immer wieder Widerspruch eingelegt gegen die generelle Verwendung der genannten Epochenbegriffe. Denn diese Begriffe unterstellen ein großes Maß an Gemeinsamkeit in den entsprechenden Zeiten und in allen Bereichen der Gesellschaft, die sich mit guten Gründen bestreiten lassen.

Aber offensichtlich sind bei aller wichtigen Kritik zeitliche Abgrenzungen möglich und nötig. So unterscheidet der Kulturwissenschaftler Silvio Vietta (2007) in seiner Europäischen Kulturgeschichte unterschiedliche „Kodierungen“, also Leitprinzipien, die charakteristisch für die jeweiligen Zeiten, sind, und er ordnet der griechischen Antike eine Logos-Kodierung, dem Mittelalter eine Pistis-Kodierung (pistis bedeutet Glaube) und der Neuzeit schließlich eine Orientierung an Ästhetik, an Sziento-Technologie, an Subjektivität und an einem politischen Bewusstsein zu.

Vietta unterscheidet bei der europäischen Expansion verbunden mit einer so verstandenen Rationalität sieben Phasen:

1. griechischer Kolonialismus, Weltreich des Alexander
2. römischer Imperialismus
3. Expansion des Christentums zunächst im römischen Reich, dann Expansion nach Norden, Westen und Osten Europas
4. Kreuzzüge
5. neuzeitlicher Kolonialismus des frühen 16. bis ausgehenden 18. Jahrhunderts (Mittel- und Südamerika, Nordamerika, Asien, Neuseeland und Australien)
6. das Imperium der Rationalität, moderner Hoch-Imperialismus und die Schlacht um Afrika
7. Nationaler Konzernimperialismus und die EU als Kolonialisierungsmacht (Vietta 2012, Kapitel 5: Rationalitätenexpansion)

Auch Talas (2006) stellt im Hinblick auf die antike Epoche den Logos in den Mittelpunkt, der im Mittelalter von einem christlichen Weltbild abgelöst wird, das wiederum mit der Renaissance und der Reformation in das von der Naturwissenschaft geprägte moderne Weltbild übergeht.

Unstrittig ist, dass sich die Schwerpunkte von Philosophie und Wissenschaft seit der griechischen Antike zunächst nach Westen (Rom) und dann immer mehr nach Norden verlagern. So entstehen im Mittelalter zunächst in Norditalien, dann aber auch in Paris und in anderen Städten in Mitteleuropa erste Universitäten. Zu dieser Entwicklung gehört auch, dass der Anschluss an das griechische Denken zunächst einmal weitgehend verloren geht. So kennt man dieses griechische Denken vor allem durch die Rezeption römischer Autoren, etwa von Cicero, doch die Originalschriften werden erst sehr viel später durch die Vermittlung arabischer Gelehrter zugänglich.

Bereits in dem Zitat von Max Weber oben wurde deutlich, dass – in europäischer Perspektive – die ersten Hochkulturen in Ägypten und im Zweistromland entstanden. Der Philosoph Karl Jaspers (1959) führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Achsenzeit ein, mit dem er darauf hinwies, dass wichtige Religionsgründer in China, Indien und Palästina etwa zur

gleichen Zeit wirkten. Etwa 1500 Jahre später eroberte der Islam über Nordafrika Spanien und wurde erst 732 in seinem Expansionsdrang nach Mitteleuropa in der Schlacht von Tours und Portier gestoppt. Doch lebten über Jahrhunderte in Andalusien in Südspanien die drei Weltreligionen friedlich zusammen. Berühmte Gelehrte wirkten dort (etwa Ibn Ruschd). Über diese Wege gelangten insbesondere die Werke von Aristoteles nach Europa, die dann von den scholastischen Gelehrten aufgegriffen und insbesondere von Thomas von Aquin in religiöser Weise interpretiert wurden.

Ein weiteres Erbe des griechischen Denkens besteht in der Ausdifferenzierung der Gegenstände möglichen Wissens, sodass man nunmehr die Außenwelt (Natur), die Innenwelt, die Sozialwelt und nicht zuletzt die kulturelle Welt unterscheiden kann. Es gibt bei den vorsokratischen Naturphilosophen eine Konzentration auf den Kosmos, es gibt die anthropologische Wende zum Menschen spätestens mit Sokrates, es gibt tiefeschürfende Gedanken über die Regelungen der Sozialwelt (Recht und Politik) und immer wieder auch eine Auseinandersetzung im Bereich der Künste und dies nicht bloß zustimmend, sondern auch in kritischer Distanz zu ihrer Bedeutung für die Polis (letzteres etwa bei Platon).

Aber auch wenn die genannten Bereiche zum Gegenstand von philosophisch-wissenschaftlichen Betrachtungen werden (der griechische Begriff der *theoria* geht auf Schauen zurück), so sind die Ziele einer solchen Betrachtung durchaus unterschiedlich. Das Interesse kann darin bestehen, zu verstehen, was man sinnlich wahrnimmt, man kann versuchen, Ordnungsstrukturen zu finden, man kann Dinge betrachten unter dem Aspekt der Bewunderung und – wesentlich für das neuzeitliche Denken – das Interesse kann auch darin bestehen, zu Herrschaft zu gelangen. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen und Interessen führen zu durchaus unterschiedlichen Bildern von der Natur und vom Menschen, auf die ich später noch eingehen werde.

Die Art und Weise der Erfassung von Welt hängt wesentlich von den zur Verfügung stehenden Medien und Mitteln ab bzw. es hat das Interesse an einer bestimmten Erfassungsart auch dazu geführt, neue Mittel, Methoden und Medien zu entwickeln. So kann man etwa Wissenskulturen unterscheiden, die auf mündlicher Überlieferung beruhen, von solchen, deren Basis Schriftlichkeit ist. Offensichtlich befinden wir uns zur Zeit in einem Übergang zu einer Wissenskultur, in der digitale Medien eine entscheidende Rolle spielen. Aber auch künstlerische Artefakte spielen eine Rolle, wenn etwa bereits in der Frühzeit des

Menschen Höhlenbilder als Wissensspeicher betrachtet werden können. Medien haben etwas mit der Verbreitung von Wissen zu tun, sodass auch in dieser Hinsicht die oben genannte Zeit von 1500 eine weitere Begründung erfährt: nämlich durch die Erfindung des Buchdrucks. Insgesamt muss man allerdings berücksichtigen, dass es neben dem elaborierten Wissen der Philosophen und später der Wissenschaftler immer auch ein Alltagswissen gab, das der größte Teil der Menschen zum Überleben brauchte. Auf die Unterscheidung von esoterischem und exoterischem Wissen habe ich oben bereits hingewiesen, wobei man sehen muss, dass man sehr früh sich darüber im Klaren war, dass es eine enge Verbindung zwischen dem Wissen und seiner Verteilung auf der einen Seite und der Frage der Macht auf der anderen Seite gibt.

Zum Mittelalter: Der Begriff des Mittelalters, so besteht heute weitgehend ein Konsens, ist keineswegs bloß eine objektive zeitliche Abgrenzung etwa von der Antike und der Neuzeit, sondern man muss die Einführung des Begriffs, die in der sich selbst so nennenden Renaissance stattgefunden hat, als Kampfbegriff sehen (Fried 2008): Man brauchte ein dunkles und stupides Mittelalter, um die eigene Zeit (und die eigenen Arbeiten) davon abzusetzen. Man warf dem Mittelalter vor, die Errungenschaften der griechischen und römischen Antike vergessen zu haben, sodass es jetzt zu einer Wiedergeburt, eben: zu einer Renaissance kommen müsse.

Einen umgekehrten Prozess findet man im Zuge der Romantik. Hier hat man einen positiv besetzten Begriff des Mittelalters konstruiert, um etwa an dem kulturellen Reichtum, der vielseitigen Entwicklung der Fantasie des Menschen im Mittelalter die Dürftigkeit und letztlich die Menschenfeindlichkeit der Aufklärung aufzuzeigen. Man muss offenbar davon ausgehen, dass gerade die Geschichtswissenschaft keineswegs politisch unschuldig ist, sondern dass immer auch andere Zwecke als die eines interesselosen Erkennens verfolgt werden.

So weist man mit Recht auf bedeutende Errungenschaften des Mittelalters hin. Es wird etwa in der Rechtsgeschichte gezeigt, dass das Kirchenrecht und sogar die Inquisition mit ihren Verfahren der Beweisführung eine wesentliche Grundlage für unser heutiges Rechtsverständnis sind (Wesel 1997). Man erinnert an die große Intellektualität der scholastischen Philosophen, wobei durchaus Unterschiede in der intellektuellen

Zugriffsweise im Vergleich zu der neuzeitlichen Sichtweise deutlich werden: denn man verstand die Welt nicht bloß als Schöpfung Gottes, sondern man bestritt auch die Fähigkeit des Menschen, diese vollständig zu begreifen. Auftauchende Widersprüche in theoretischen Konzeptionen zur Natur waren daher anders als in der modernen Naturwissenschaft kein Anlass, Theorien zu verwerfen, sondern man sah sie als Beleg für die These, dass das Wissen des Menschen eben nicht ausreicht, um die Weisheit Gottes zu erkennen.

Trotz dieser religiös motivierten Beschränkungen des Denkens wird weithin akzeptiert, dass die Fähigkeit zur Theorienbildung in den komplizierten und komplexen scholastischen Diskussionen und Streitereien eine wesentliche intellektuelle Grundlage für die Philosophie der Neuzeit waren. Zentrale Grundbegriffe der modernen Naturwissenschaft wurden in diesen Diskursen vorgedacht:

„Lange bevor sich die Theoretiker des Vernunftrechts von den Anfängen der modernen Naturwissenschaften beeindrucken lassen und die praktische Philosophie zu einer ähnlichen Wissenschaft machen wollten, hatte die Theologie die Grundbegriffe des christlichen Weltbildes revolutioniert. Im Westen waren es über ein Jahrtausend lang theologisch ausgebildete Gelehrte gewesen, die in einem ununterbrochenen Diskurs über Glauben und Wissen auf neue Erkenntnisse und Lebenserfahrungen, auf Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen reagiert hatten. Indem sie aus religiöser Sicht an Dissonanzen arbeiteten, die durch Gesellschaftsgeschichte und kumuliertes Weltwissen regelmäßig hervorgerufen wurden, haben diese Intellektuellen das Selbst- und Weltverhältnis ihrer Zeit fortentwickelt, ohne den christlichen Glauben in seiner Substanz anzugreifen.“ (Habermas 2019, Bd. 2, 98)

Auf dieser Grundlage diskutiert Habermas ausführlich die philosophisch-theologischen Konzeptionen von Augustinus, von Duns Scotus und Wilhelm von Ockham (Universalien Streit; Nominalismus). War es bei Augustinus noch Platon, der mit der christlichen Lehre in Einklang gebracht werden musste, so wurde – vermittelt über arabische Philosophen – Jahrhunderte später das Werk von Aristoteles und insbesondere seine Zweite Analytik (quasi eine Wissenschaftstheorie empirischer Forschung) – die zentrale Herausforderung für den vermutlich bedeutendsten mittelalterlichen Philosophen, für Thomas von Aquin (ebd., 676 ff.).

Zu der Vergrößerung des Weltwissens gehören (Nach-)Erfindungen und neue Umgangsweisen mit der Natur: Es gab deutliche Entwicklungen im Bereich der

Produktivkräfte (Jonas 1969). So setzten sich Maschinen wie etwa die Mühle und vor allen Dingen die Uhr durch. Die Uhr hat eine hohe philosophische Bedeutung, weil mit ihr ein lineares Verständnis von mathematisierter Zeit verbunden ist, das in einem Gegensatz zu der rhythmischen Auffassung von Zeit in der Landwirtschaft steht. Die Uhr wird zu einem maßgeblichen Topos in der politischen und Kulturgeschichte weit über die Frage der Zeitmessung hinaus, weil man es hier mit einer sich selbst regulierenden, nach offensichtlichen Gesetzen verfahrenen Maschine zu tun hat, in der gezeigt werden kann, dass es Abläufe gibt, bei denen ein äußeres Eingreifen nicht nur nicht nötig ist, sondern das ein Funktionieren sogar behindern könnte. Dies hat man später in ideologischer Hinsicht genutzt, um die Schädlichkeit von Eingriffen auch von Gott zu belegen.

Es gibt weitere Erfindungen und Errungenschaften in der Landwirtschaft (Kummet, Dreifelderwirtschaft), die erheblich die Erträge steigerten. Es gab die Entwicklung von Städten auch als Orten einer zu gewinnenden Freiheit (Fuchs 2018). Die dynamische Entwicklung in der Philosophie/Theologie der Scholastik hat dazu geführt, dass man den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit bereits in das zwölfte Jahrhundert verlegte (Moore 2001). Denn es wurden Konzeptionen entwickelt, die wesentlichen Einfluss auf die Entstehung der späteren Naturwissenschaft hatten. Es gab erste Überlegungen für die Notwendigkeit von Experimenten, es gab Vorstellungen über die Gesetzmäßigkeiten in der Natur. Immer wieder diskutierte man über die Kugelförmigkeit der Erde und es gab sogar erste Ansätze darüber, dass möglicherweise die Erde gar nicht im Mittelpunkt des bekannten Universums steht und dieses Universum keine Grenzen hat (ein Aspekt, den Koyré 2008 für die zentrale revolutionäre These hält).

Bei der Rede von dem Mittelalter ist zudem zu bedenken, dass man hiervon nur im Kontext einer christlich-europäischen Tradition sprechen kann. So weist etwa der Islamwissenschaftler Thomas Bauer (2019) immer wieder darauf hin, dass die Rede von einem islamischen Mittelalter völlig sinnlos ist. Er zeigt vielmehr, dass der Islam in seiner Frühzeit eine Religion war, in der man Mehrdeutigkeit und Ambiguität akzeptierte, sodass Konzeptionen eines dogmatischen Islam nicht nur neueren Datums sind, sondern seiner Ansicht nach den ursprünglichen Grundideen des Koran widersprechen.

Im Hinblick auf die Errungenschaften eines entsprechend differenziert verstandenen europäischen Mittelalters wird sogar bestritten, dass die der Renaissance zugeschriebene

„Erfindung“ der Individualität des Menschen, so wie sie etwa prominent von dem Schweizer Kulturhistoriker Jacob Burckhardt vertreten wurde, nicht aufrechterhalten werden kann. Man erinnert etwa an die Bekenntnisse des von Augustinus (354 - 430) und ihrer selbstreflexiven Betrachtung des eigenen Werdegangs. Man streitet zudem darüber, ob Kopernikus, der mit seiner neuen und revolutionären kosmologischen Theorie oft genug an den Beginn der Neuzeit gesetzt wurde, nicht vielmehr noch dem Mittelalter zugerechnet werden müsse. Insgesamt findet man viele Denkfiguren und Annahmen, die eher dem nicht-rational verstandenen Mittelalter zugerechnet werden müssen (Alchemie, Astrologie) bei den Begründern der modernen Naturwissenschaft.

Zur wissenschaftlichen Revolution: Jeder kennt die großen Namen, die man in Verbindung mit der Wissenschaftlichen Revolution zu Beginn der Neuzeit bringt. Es geht um Descartes als den Begründer der neuzeitlichen Philosophie, der den Zweifel in den Mittelpunkt seines Denkens stellt und danach fragt, wie man Sicherheit im Denken erlangen kann. Es geht um den Künstler und Erfinder Leonardo da Vinci, der mit großer Fantasie in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern wirkt. Es geht um Galilei und Kepler und die mit ihnen verbundene neue Rolle von Experiment und Beobachtung. Auf Newton geht die Aussage zurück, dass man weiter sehe als die Vorgänger, dies aber nur deshalb könne, weil man auf den Schultern von Riesen stehe.

Diese bedeutenden Naturforscher, man nannte sie „experimentelle Philosophen“, wussten also sehr wohl ihre Vorgänger zu schätzen, zumal sie ihre Ausbildung in der geistigen Welt dieser Vorgänger erhalten haben. Die Philosophen und Forscher waren untereinander gut vernetzt. Sie kannten ihre Arbeiten und Texte und setzten sich mit diesen auseinander. Auf der Basis dieser unterstellten Kenntnis ist man allerdings gelegentlich verwundert darüber, dass immer wieder diese bedeutenden Forscher bestimmte Erkenntnisse ihrer Kollegen ignoriert haben. So bestand etwa Galilei immer noch auf der Kreisförmigkeit der Planetenbewegungen zu einer Zeit, als längst Kepler die Ellipsenform belegt und publiziert hatte. Man führt dies darauf zurück, dass nach wie vor platonisches Denken, in dem die Kreisform die ideale Form schlechthin war, als naturphilosophische Grundanschauung akzeptiert wurde (Bredekamp 2015).

Bei der Nennung des Namens von Galilei erinnert man sich sofort an seinen Streit mit der katholischen Kirche. In der Tat ist dies über viele Jahrhunderte hinweg – und zum Teil noch bis heute – die zentrale kulturprägende Auseinandersetzung, nämlich die Auseinandersetzung zwischen Glauben und Wissen (Habermas 2019). Selbst fromme katholische Theologen wie etwa Thomas von Aquin, dessen Lebensziel darin bestand, auf rationale Weise den Vorrang des Glaubens vor dem Wissen zu belegen, fanden ihre Werke von der Inquisition auf den Index gesetzt, weil die Rationalität der Beweismethode Anstoß erregt. Descartes hielt Publikationen aus Angst um sein Leben zurück und floh aus seiner katholischen Heimat, um in den Niederlanden und später in Schweden Zuflucht zu suchen. Es geht um einen Kampf um Welt- und Menschenbilder, der bis heute offenbar nicht ausgestanden ist, wenn die Evolutionstheorie gegenüber der Geschichtsdarstellung in der Bibel verteidigt werden muss. Man denke etwa an die Kreationisten in den Vereinigten Staaten oder auch an Versuche einer deutschen Kultusministerin mit ihrem (auch von ihrem Parteikollegen abgelehnten) Vorschlag, in der Biologie parallel zur Evolutionstheorie die Entwicklungsgeschichte des Menschen in der Bibel darzustellen.

Interessant ist die Frage, wieso es überhaupt zu einem solchen paradigmatischen Wechsel in der Auffassung von Wissen und Wissenschaft hat kommen können. Eine Theorie mit gewisser Plausibilität wendet das psychologische Entwicklungsschema von Piaget auf die Entwicklung von Wissenschaften an: Zunächst einmal werden alle Wahrnehmungen und Erfahrungen in das vorhandene Begriffssystem integriert (Assimilation). Sobald aber die Widersprüche innerhalb dieses Systems bei der Erklärung der Wahrnehmung zu eklatant werden, kommt es zu Anpassungen dieses Systems selbst (Akkommodation). Einen solchen Übergang findet man zu Beginn der Neuzeit (so etwa auch Dux 2000 und 1990).

Der Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn (1979) spricht von einem Paradigmenwechsel, der dann stattfindet, wenn innovative Ansätze und die Vertreter solcher Ansätze an Einfluss in der Scientific Community gewinnen. Paradigmenwechsel werden dabei nicht bloß erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch erklärt, sondern sie haben sehr viel mit der sozialen Struktur und mit Machtverhältnissen in der Gemeinschaft der Wissenschaftler und ihren Institutionen zu tun.

Wichtig an der Durchsetzung dieser neuen Art der Forschung ist, dass die offensichtlich erfolgreiche Art der Naturerkenntnis auch das Interesse außerhalb ihres genuinen

Anwendungsbereichs findet. Man spricht von einer Mathematisierung der Welt und einer Mechanisierung des Weltbildes (Dijksterhuis 1956). Die Mechanik wird quasi die Leitdisziplin, die man nunmehr versucht, in politischen Theorien und später auch bei Konzeptionen des Menschen anzuwenden. Auch in den entstehenden Geistes- und Erziehungswissenschaften versucht man, mechanisches Denken anzuwenden. Man spricht von einer Mathesis Universalis und einem Mos Geometricus. So gibt es zwar in der Neuzeit eine zunehmende Ausdifferenzierung von Wissenschaften. Doch ist diese Ausdifferenzierung verbunden mit einer Monopolisierung einer bestimmten Methode.

Allerdings gibt es immer wieder auch Kritiker dieser Verabsolutierungstendenz, sodass man die Geschichte der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Vernunft auch schreiben kann als Kritik an einer so verstandenen Wissenschaftlichkeit. So schreibt etwa die Philosophin Karen Gloy nicht bloß eine Geschichte des wissenschaftlichen Denkens (1995), sie setzt parallel dazu auch eine Geschichte des ganzheitlichen Denkens (1996) in Beziehung. Auch der Wissenschaftshistoriker Ernst Peter Fischer beschreibt in immer neuen Publikationen, dass ein rationalistisches Verständnis der wissenschaftlichen Entwicklung dieser Entwicklung nicht gerecht werden kann.

Insbesondere entwickelt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Philosoph Wilhelm Dilthey für die Geistes- und Kulturwissenschaften auf der Basis einer Kritik an der positivistischen naturwissenschaftlichen Methode und ihrer Anwendung im Kontext der Geistes- und Kulturwissenschaften die Methode der Hermeneutik. Ähnlich argumentiert der Philosoph Kurt Hübner.

Zwischenbemerkung: Zusammenfassung und Bewertung

Im Folgenden soll knapp der Argumentationsgang der ersten Kapitel dieser Arbeit skizziert werden. Wie eingangs beschrieben, wende ich eine historisch-systematische Methode an, verfolge also die Genese von Wissens- und Denkformen auf der Grundlage der Natur- und Kulturgeschichte des Menschen in ihrer historischen Entwicklung (Punkte 1 – 8) und in ihrer sich entwickelnden Systematik und Ausdifferenzierung (Punkte 9 – 19). Diese Zusammenfassung ist meinem Buch über das Wissen der Künste im Vergleich mit dem Wissen der Wissenschaften entnommen (Fuchs 2020, 125ff.).

1. Wissen ist eine von verschiedenen kognitiven Funktionen.
2. Die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, anzuwenden und weiterzugeben hat der Mensch in der Anthropogenese erworben. Sie ist Ergebnis und Motor der Entwicklung zugleich.
3. Wissen ist entscheidendes Element der wachsenden menschlichen Fähigkeit, die Bedingungen seines Überlebens selbst zu gestalten. Die spezifisch menschliche Form eines zunehmend selbstbestimmten Lebens wird entwickelt. Der Mensch ist ein kulturell verfasstes Wesen.
4. Der Mensch entwickelt in den unterschiedlichen Bereichen seines Lebens (Jagen, Sammeln, Ackerbau, Viehzucht, soziales Zusammenleben, Medizin etc.) unterschiedliche Wissensformen. Die menschliche Gesellschaft ist von Anfang an eine Wissensgesellschaft.
5. Spezialisierte Wissensformen mit eigenen Trägergruppen entwickeln sich neben dem Alltagswissen, sodass man im Umgang mit Wissen diesen (wissens-)soziologischen Aspekt beachten muss: „Wissen ist Macht!“ (Francis Bacon)
6. Es gibt in Anlehnung an die Entwicklungstheorie der Kognition von Piaget Entwicklungsstufen des Wissens vom archaischen über das magisch-mythische bis zum theoretischen Wissen.
7. Es besteht Einigkeit darin, dass die Griechen die theoretische Stufe des Wissens und damit eine neue Qualität erreicht haben.
8. Die These von einer Stufenfolge bedeutet nicht, dass mit dem Erreichen einer höheren Stufe die vorangehenden Stufen beendet sind: Man muss vielmehr von einem Nebeneinander unterschiedlicher Wissensformen ausgehen. Insbesondere leben das mythisch-magische und das religiöse Denken bis heute fort.
9. Die Entwicklung des Wissens hängt – aufgrund der Funktion, das Überleben in konkreten Kontexten zu sichern – von den natürlichen, politisch-sozialen und kulturellen Kontexten ab.

Daher entwickeln sich – so die These von Günter Dux und anderen – nicht überall auf der Welt dieselben Wissensformen, obwohl der homo sapiens sapiens von Beginn an die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten hat.

10. Im Zuge der Ausdifferenzierung des Wissens lässt sich für jede der Cassirerschen symbolischen Formen (Wissenschaft, Politik, Ökonomie, Technik, Mythos, Religion, Kunst) eine eigene Wissensform mit je eigener Logik und Struktur identifizieren.

11. Insbesondere entwickeln sich Mythen (als erste rationale Weltdeutungssysteme), Religionen, Philosophie und schließlich Wissenschaft als spezifische Denk- und Wissenssysteme.

12. Man kann spezifische okzidentale Wissensformen in der Technik, der Philosophie und in den sich ausdifferenzierenden Wissenschaften identifizieren. In diesen Wissensformen sind neben einem sich durchsetzenden immanenten Erkenntnisinteresse wesentlich Aspekte der Macht und Herrschaft bedeutsam. Zudem haben diese Wissensformen einen erheblichen Expansionsdrang.

13. Man unterscheidet häufig eine einzige Vernunft und viele verschiedene (Bereichs-) Rationalitäten. Es gibt eine Konkurrenz zwischen den Rationalitäten, wobei aktuell die ökonomische Rationalität eines kapitalistisch organisierten Wirtschaftens dominiert.

14. Dieses Denken in Kategorien einer ökonomischen Rationalität ist ein quantitatives Denken in Kategorien der Messbarkeit und der Zahl. Dieses hat eine lange Tradition und kann in den empirisch vorgehenden Naturwissenschaften auf eine Erfolgsgeschichte zurückblicken.

15. Probleme ergeben sich, wenn eine bereichsspezifische Denk- und Wissensform auf andere Bereiche umstandslos ausgedehnt wird. Rationalitätsformen müssen daher in ihren positiven und negativen Auswirkungen gesehen werden.

16. Die Geschichte der so verstandenen Vernunft kann auch als Geschichte der Vernunftkritik geschrieben werden. Insbesondere gibt es in der Geschichte immer wieder rationalitätskritische und antirationale Gegenentwürfe. Oft genug haben sich dabei die konkurrierenden Vorschläge aufgrund dieses Spannungsverhältnisses weiter entwickelt. Dies gilt etwa für das seit etwa 2000 Jahren andauernde Spannungsverhältnis zwischen (christlichem) Glauben und Wissen.

17. Bei solchen kritischen Gegenpositionen lassen sich unter anderem Positionen einer völligen Ablehnung, Positionen der Erweiterung bzw. Reduzierung des Anwendungsbereichs und Positionen, die eine Verbesserung anstreben, unterscheiden.

18. Bei aller (notwendigen) Kritik ist eine völlige Abkehr von der sich weltweit durchsetzenden okzidentalen Rationalität nicht möglich. Allerdings ist der Ansatz einer (selbst-) reflexiven Rationalität (wie sie etwa Silvio Vietta vorgeschlagen hat) zu unterstützen.

Eine weitere thesenartige Zusammenfassung stammt aus demselben Buch, wobei hierbei die Pluralität verschiedener Wissensformen behandelt wird (Fuchs 2020, 229ff.).

1. Der Mensch braucht alle Wissensformen und er verwendet sie ständig.
2. Jede Wissensform kann sich im Grundsatz auf alle Gegenstände beziehen, dies geschieht aber jeweils mit einem spezifischen Ziel oder Erkenntnisinteresse.
3. Jedes Wissen kann auch missbraucht werden, jedes Wissen muss zudem im Hinblick auf seinen Wahrheitsgehalt überprüft werden können.
4. Wer von Wissen spricht, muss auch von seinem Gegenteil sprechen: von Irrtümern, Manipulationen und Lügen.
5. Keine Wissensform kann durch andere ersetzt werden, keine Wissensform ist verzichtbar.
6. Jede Wissensform kann im Grundsatz von jedem angeeignet werden, bei jeder Wissensformen ist ein Entwicklungsprozess zu unterstellen.
7. Jede Wissensform kann Mängel und Lücken in anderen Wissensformen entdecken und beseitigen helfen.
8. Für jede Wissensform gibt es Spezialisten bzw. spezialisierte Institutionen.
9. Bei jeder Wissensform ist danach zu fragen, inwieweit sie moralische, ästhetische oder erkenntnisbezogene Dimensionen hat und wie diese Dimensionen zueinanderstehen.
10. Der Geltungsanspruch einer jeden Wissensform ist begrenzt.
11. Bei jeder Wissensform gibt es Vertreter*innen, die versuchen, den Geltungsanspruch des von ihnen vertretenen Wissens zu überdehnen. Dazu gehört auch, andere Wissensformen zu diskreditieren.
12. Ein Streit über die Relevanz der jeweiligen Wissensform bzw. zwischen Wissensformen ist normal. Die dadurch entstehende Herausforderung, sich intensiver um die Begründung und Legitimation zu bemühen, kann als Entwicklungsmotor verstanden werden.
13. Jede Wissensform lässt sich im Hinblick darauf überprüfen, welchen Beitrag sie zur Entwicklung und Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses (des Einzelnen oder der sozialen Gruppe) leistet. Dabei ist von einem Wechselverhältnis von Welt- und Selbstverhältnis auszugehen.
14. Jede Wissensform muss sich um eigene Standards und Kriterien – etwa im Hinblick auf Wahrheit und Wahrhaftigkeit – bemühen. Eine Übertragung von Standards aus anderen Wissensbereichen kann in heuristischer Weise bei diesem Reflexionsprozess helfen.

15. Alle diese allgemeinen Bemerkungen gelten insbesondere im Hinblick auf das Wissen der Künste und das Wissen der Wissenschaften und insbesondere auf die Beziehung zwischen diesen beiden Wissensformen.

16. Bei aller Unvermeidbarkeit einer Auseinandersetzung über die Tragweite der jeweiligen Wissensform ist eine strikte Entgegensetzung des Wissens der Künste und des Wissens der Wissenschaften nicht sinnvoll bzw. sogar schädlich.

17. Es ist zudem eine Verabsolutierung von jeder der beiden genannten Wissensformen zu vermeiden. Denn zum einen führte dies auf der Ebene des Individuums zu einer nicht hilfreichen Begrenzung des Kompetenzspektrums, auf der Ebene der Gesellschaft muss man damit rechnen, dass sich entweder eine (undemokratische) Technokratie ergibt oder dass „ästhetische Gegenwelten“ konstruiert werden, die – wie die Geschichte zeigt – im Zivilisationsbruch enden können (Fuchs 2019a).

18. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass Möglichkeiten gegeben werden müssen, nicht bloß entsprechendes Wissen aus und über die Wissenschaften und die Künste zu erwerben, sondern auch den engen Zusammenhang beider Bereiche zu erkennen. Dazu sind bestimmte ideologische Vorstellungen beider Bereiche zu überwinden, etwa der, dass die Wissenschaften nichts mit Kreativität oder Ästhetik zu tun haben, oder der, dass die Künste „das völlig Andere der Vernunft“ seien.

19. Wer einen ästhetischen Zugang zur Welt verstellt, verschließt einen überlebensnotwendigen Zugang, wer einen wissenschaftlichen Zugang zur Welt verstellt, tut das gleiche. Insbesondere ist zu bedenken, dass zur Bewältigung der gegenwärtigen Probleme und für das Überleben der 7 Milliarden Menschen, die zurzeit auf der Erde leben, nicht weniger Wissenschaft, sondern mehr Wissenschaft notwendig ist, wozu allerdings eine ethisch-moralische Bewertung der Forschungsergebnisse gehört.

Auf der Grundlage der Ausführungen in diesem Kapitel, bei dem ich in überarbeiteter Form ältere und z. T. schlecht zugängliche Texte von mir verwendet habe, soll nunmehr Pädagogik als Wissenschaft thematisiert werden.

4. Zur Theorien- und Methodenvielfalt in der Erziehungswissenschaft

Überblick

Bei der Beschreibung eines wissenschaftlichen Arbeitsfeldes und einer wissenschaftlichen Disziplin gibt es zumindest zwei grundlegende Schwierigkeiten, die zu bewältigen sind. Eine Schwierigkeit kann darin bestehen, dass es zu wenig Fachliteratur gibt. Dies ist etwa dann der Fall, wenn man sich mit neuen Theorieströmungen auseinandersetzen muss, bei denen man noch unsicher ist, welche Relevanz sie in Zukunft für die Fachdiskurse haben werden. Ein Beispiel dafür ist etwa die erziehungswissenschaftliche Rezeption von Ansätzen des Posthumanismus oder des Neuen Materialismus, wo man zwar vereinzelt Hinweise auf Autor*innen bzw. Schlüsselkonzepte findet, bei denen aber von einer grundlegenden Auseinandersetzung, vor allem im Hinblick auf die Konsequenzen einer Rezeption, noch nicht die Rede sein kann. Allerdings muss man zur Kenntnis nehmen, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Fachdebatten in unterschiedlichen Ländern geben kann. So ist die erziehungswissenschaftliche Rezeption postkolonialer Ansätze etwa in den Vereinigten Staaten oder Großbritannien weit gediehen, während sich diese Debatten in Deutschland noch in einem Anfangsstadium befinden (siehe etwa Castro Varela/Dhawan 2020).

Es bereitet allerdings auch Schwierigkeiten, wenn die Menge an zu rezipierender Fachliteratur zu groß wird. Dies ist bei dem Thema dieses Kapitels der Fall, denn man findet eine Menge an Fachliteratur, die in die Erziehungswissenschaft einführen bzw. einen Überblick über den Entwicklungsstand geben will. Diese Fülle ist so groß, dass es mittlerweile sogar Überblicksdarstellungen über solche Überblicks- und Einführungswerke gibt bzw. Debatten darüber stattfinden, wie eine solche Meta-Analyse methodisch zu bewerkstelligen ist.

So gibt es eine auch auf die Erziehungswissenschaft bezogene Disziplin „Wissenschaftsforschung“, die die Möglichkeiten und Vorgehensweisen aus einer solchen Meta-Perspektive heraus diskutiert. Es geht um disziplinäre Selbst-Beobachtung und auch um die Frage, wie die Erziehungswissenschaft mit externen Eingaben, „etwa aus den benachbarten Disziplinen oder Wissenschafts- und Bildungspolitik (...), aber auch aus politisch-normativen Rahmendaten und Legitimationsregimen“ umgehen soll (so wird das Thema im „Call for Papers“ zur Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung im September 2026 formuliert).

Vor dem Hintergrund dieser verwirrenden Vielfalt soll an dieser Stelle erst gar nicht der Versuch unternommen werden, einen möglichst umfassenden Überblick über Theorien und Konzeptionen der Erziehungswissenschaft zu geben, sondern ich werde nur einzelne Aspekte herausgreifen, die aus meiner Sicht für den nächsten Teil, der sich mit der Frage der Wissenschaftlichkeit von Kulturpädagogik befasst, relevant sind. Ein möglicher Ansatz besteht darin, sich darüber zu informieren, was die erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaft (die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) aktuell (Stand 3/2024) über ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ aussagt, was sie also für konstitutiv für das eigene Fach hält. Es werden vier Kernelemente definiert:

1. *Erziehungswissenschaftliche Grundfragen, Grundlagen und Grundbegriffe.* Hier geht es um die Fähigkeit zur Selbstreflexion erziehungswissenschaftlicher Denkweisen und ihre gesellschaftliche Einbindung unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung.
2. *Gesellschaftliche, politische und institutionelle Bedingungen von Erziehung, Bildung und Sozialisation.* In diesem Bereich sollen explizit die gesellschaftlichen und historischen Kontexte – vor allem auch in internationaler und transnationaler Perspektive – kritisch reflektiert werden.
3. *Forschung, methodologische und-methodische Grundlagen der Erziehungswissenschaft.* Hierbei geht es um Kenntnis der Pluralität verschiedener Möglichkeiten, pädagogische Fragestellungen zu untersuchen.
4. *Profilierung erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkte.* Hierbei geht es um die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf bestimmte Themen und Handlungsfelder.

Vorangestellt wird dieser Präzisierung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums eine Reihe von Prinzipien, die für alle zu vermittelnden Inhalte gelten sollen. Insbesondere geht es um Reflexions- und Kritikfähigkeit und um die Anerkennung der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen pädagogische Prozesse stattfinden, wobei insbesondere die Reflexion von Machtverhältnissen einer zentrale Rolle spielt.

Hinsichtlich der verschiedenen zu vermittelnden Dimensionen lassen sich Einführungen und Überblicksdarstellungen finden, die unterschiedlich methodisch vorgehen und jeweils verschiedene Schwerpunkte setzen. Einige Beispiele.

Hinweise auf *historische Entwicklungen* des pädagogischen Denkens finden sich in den meisten entsprechenden Publikationen, allerdings überwiegend mit einem Bezug auf westlich-europäische Traditionen. So beginnt Tremml (2005) mit der Darstellung des pädagogischen Denkens und pädagogischer Ideen – nach kurzen Hinweisen auf die „altägyptische Erziehung“ – in der griechischen Antike, es folgt ein Abschnitt über das christliche Mittelalter, doch bezieht sich über die Hälfte seiner Publikation auf die (europäische) Neuzeit, deren Beginn – wie in anderen entsprechenden Schriften – in die Zeit der Renaissance gelegt wird (so auch Benner/Brüggen 2011). Auch Heinz-Elmer Tenorth (2003) findet die ersten „Klassiker der Pädagogik“ mit Erasmus, Montesquieu und Melanchthon in der Zeit der Renaissance und Reformation. Immerhin werden mit Makarenko, Dewey, Freire, Bruner und anderen auch Theoretiker außerhalb Deutschlands und zum Teil sogar außerhalb des Westens zur Kenntnis genommen, allerdings befinden sich unter den 49 „Klassikern“ nur vier Erziehungswissenschaftlerinnen. Erziehungswissenschaft, so kann man in diesen Darstellung den Eindruck gewinnen, ist überwiegend weiß, männlich und stammt aus der westlichen Hemisphäre.

Auch bei einer Bevorzugung der historischen Methode gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. So kann man die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik als reine Ideengeschichte schreiben, etwa als Geschichte des pädagogischen Denkens, man kann sie aber auch als Teil der politischen Geschichte, der Sozial- und Kulturgeschichte verstehen. Ein aktuelles Sammelwerk zur „Historischen Bildungsforschung“ (Kluchert 2021) benennt neben der Sozial- und Ideengeschichte als weitere Möglichkeiten eines Zugangs die Historische Anthropologie, historische Sozialisationsforschung, historische Geschlechterforschung und historische Biografieforschung.

Das genannte Buch zeigt zudem weitere Möglichkeiten auf, sich der Erziehungswissenschaft anzunähern, nämlich über die *Angabe von Forschungsfeldern*. Diese betreffen zum einen Institutionen und Organisationen im Bereich der Pädagogik, was insofern Relevanz im Hinblick auf ihren Wissenschaftscharakter hat, als sich mit der Schaffung und Ausdehnung des Bildungs- und Erziehungssystems die Aufgabe der Ausbildung einer ständig wachsenden Anzahl von Fachkräften stellte. Hierbei war das Problem zu lösen, welches Wissen diese Fachkräfte in ihrer Praxis benötigen, wodurch die Verwissenschaftlichung der Pädagogik vorangetrieben wurde (hierbei ist das mehrbändige „Handbuch der deutschen

Bildungsgeschichte“; Berg 1987ff. mit seiner Thematisierung aller relevanten Dimensionen der Erziehungswissenschaft eine gute Quelle).

Erziehungswissenschaft entwickelt sich zudem im Hinblick auf die *Veränderung von Kindheit und Jugend und insgesamt der Biografien*, sodass auch dies ein Ansatzpunkt für die Verwissenschaftlichung ist. Es geht zudem um die Bewältigung gesellschaftlich produzierter Problemlagen, was eine *Ausdifferenzierung der Pädagogik* (etwa bei der Genese der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit) zur Folge hatte.

Aktuell sind es *Debatten über Nachhaltigkeit, Digitalisierung* und insgesamt über die entwicklungsgeschichtliche Rolle des Menschen, etwa im Hinblick auf die Thematisierung des *Anthropozäns* (Wulf 2020).

Der größte Teil entsprechender Studien und Publikationen orientiert sich an der Darstellung sogenannter „*Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*“. Die Prozesse der Theorienbildung sind hier aufs engste mit der Verwendung entsprechender Forschungsmethoden verbunden. So gibt es eine empirische, normative, kritisch-konstruktivistische, materialistische, ökologische, phänomenologische, psychoanalytische, transzendentalphilosophisch/praxeologische, feministische, geisteswissenschaftliche, interkulturelle etc. Erziehungswissenschaft (siehe Krüger/Grunert 2006).

Ein weiterer Zugang, der auch in den anderen genannten Darstellungsformen zu finden ist, ist der Zugang über *Grundbegriffe* (siehe etwa Krüger/Helsper 2010 oder Koller 2008). Als Grundbegriffe gelten u. a. Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lernen, wobei ein aktuelles Handbuch über „Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Feldmann 2024) 61 solcher Schlüsselbegriffe identifiziert. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Herbart bereits im frühen 19. Jahrhundert davon gesprochen hat, dass Pädagogik nur dann den Rang einer Wissenschaft beanspruchen könne, wenn sie über „einheimische Begriffe“ verfügt. Betrachtet man die 61 „Schlüsselbegriffe“, dann wird man feststellen, dass man bestenfalls eine Handvoll Begriffe im engeren Sinne als genuin pädagogische Begriffe bezeichnen kann, der überwiegende Anteil dieser Schlüsselbegriffe stammt aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Psychologie und – mit einem besonderen Schwerpunkt – aus den neueren Ansätzen des Postkolonialismus, des Neuen Materialismus und des Posthumanismus. Es scheint sich die immer wieder vorgetragene Kritik zu bestätigen, dass

Erziehungswissenschaft und Pädagogik in sehr starkem Maße von Begriffs- und Theorieimporten aus anderen Wissenschaften zehren.

Einzelne Ansätze

Im Folgenden sollen einzelne Ansätze knapp vorgestellt werden, wobei keine Repräsentativität oder gar Vollständigkeit angestrebt wird. Es handelt sich lediglich um Hinweise auf Theorie-Beispiele, die auch in kulturpädagogischen Kontexten eine Rolle spielen könnten.

Von einer wissenschaftlichen Pädagogik in einem strengeren Sinne kann man erst seit dem Ende des 18. Jahrhunderts sprechen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass vorangegangenes pädagogisches Denken keinen Anspruch auf Geltung gehabt hätte oder dass keiner inneren Logik gefolgt worden wäre. So finden sich nachvollziehbare pädagogische Überlegungen in frühen Schriftkulturen. Man kann zudem davon ausgehen, dass pädagogisches Handeln immer schon integraler Bestandteil der kulturellen Entwicklung des Menschen war, da ohne Lernen die Anthropogenese nicht hätte stattfinden können (siehe etwa Dux 2000 oder – aus marxistischer Sicht – Alt 1956). Dominant war im europäisch-westlichen Raum die Einbettung pädagogischen Denkens in philosophische und theologische Kontexte. Bereits in der griechischen Antike finden sich Entwürfe pädagogischen Denkens in systematischen philosophischen Entwürfen, etwa bei Aristoteles und Platon, aber auch bei den Sophisten und späteren Denkern. Pädagogische Begrifflichkeiten und Argumentationen wurden mit zum Teil großer Sorgfalt in die jeweiligen philosophischen Systeme eingeordnet:

„Für das, was unter neuzeitlicher Pädagogik verstanden werden kann, lässt sich kein einheitlicher Entstehungs- und Bedeutungskontext nachweisen. Ihre Wurzeln reichen bis in die Antike zurück und weisen Bezüge zu Ansprüchen auf, die von den sittlichen Lebensformen, von der Religion, vom Staat, aber auch von den Wissenschaften aus an die Erziehung gerichtet worden. Für diese Bezüge gilt, dass nicht nur sie selbst, sondern auch ihre begrifflichen Fassungen geschichtlich sind.“ (Benner/Brüggen 2011, 11)

Die beiden Autoren sprechen von fünf Transformationen, die die Antike in den letzten 2000 Jahren erfahren habe: Eine erste Transformation finden sie im Übergang zum Hellenismus im antiken Rom, eine zweite im Mittelalter, eine dritte in der Epoche des Humanismus der Renaissance, eine vierte zur Zeit des Neuhumanismus und eine fünfte schließlich in unserer

Gegenwart. Damit wird zugleich ausgesagt, dass diese frühen Überlegungen und Denkanstrengungen keineswegs bloß ein historisches Interesse finden, sondern in ihrer Auswirkung bis heute zu spüren sind. Ein interessantes Beispiel besteht etwa darin, dass der aristotelische Begriff der *phronesis* aktuell im Kontext der Debatte über künstliche Intelligenz verwendet wird, bei der Frage nämlich, inwieweit es möglich ist, moralische Sensibilität in Algorithmen zu programmieren.

Der kanadische Philosoph Charles Taylor sprach einmal davon, dass es bis 1500 kaum möglich gewesen sei, nicht katholisch zu sein. Entsprechend finden sich pädagogische Überlegungen in der scholastischen (katholischen) Philosophie, in der ein zentrales Motiv der Gedanke der Gottesebenbildlichkeit des Menschen ist. Diese theologische Tradition findet sich bis in die Gegenwart, wenn sich etwa Erziehungswissenschaftler wie Winfried Böhm oder Karl-Heinz Dickopp mit ihren Ansätzen normativ christlichen Sozialethiken zuordnen. Insbesondere ist der theologisch-protestantische Hintergrund bei einem wichtigen Theoretiker des Barock, nämlich bei Jan Amos Comenius (Komensky) zu finden. Interessant ist dieser Autor deshalb, weil er nicht bloß – revolutionär für diese Zeit – eine demokratische Zielstellung verfolgte („Bildung für alle“), sondern weil er trotz seiner Verwurzelung in der protestantisch-theologischen Argumentationslogik die neue und erfolgreiche Naturwissenschaft als mögliche Begründung seiner Thesen aufgreift (siehe Fuchs 1984, Kapitel 2.2: Zur Entstehung, Bekundung und Struktur didaktischer Prinzipien bei J. A. Comenius).

Die Methode der neuen Naturwissenschaften machte Furore, so wie es in der Rede von der „Mechanisierung der Gesellschaft“ (Dijksterhuis) zum Ausdruck kommt. Neben den Naturwissenschaftlern, die sich wie etwa Isaac Newton in ihren Arbeiten ausführlich über ihre Methode äußerten, war es insbesondere der Philosoph John Locke, der in seiner (empiristischen und induktiven) Erkenntnistheorie diese Überlegungen aufgriff. Dies wurde auch in Deutschland und insbesondere in der deutschen Pädagogik rezipiert, sodass in dem frühen Versuch einer Verwissenschaftlichung der Pädagogik von Ernst Christian Trapp diese Methode zu Grunde gelegt wurde (siehe Fuchs 1984). Trapp hatte allerdings keinen Erfolg und wurde von dem Neuhumanisten Friedrich Wolf abgelöst, der ein entgegengesetztes und letztlich erfolgreicherer Verständnis von Sprache und Wissen vertrat.

In diesem Zusammenhang sind die Studien von Josef Leonhard Blaß (1978) interessant und relevant. Er befasst sich vor allem mit der Logik erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung und Argumentation, beginnend mit Kant und endend mit der Systemtheorie von Luhmann. Insbesondere sind seine Forschungen zu dem einflussreichen Konzept der Verwissenschaftlichung der Pädagogik bei Herbart interessant (Blaß 1969 und 1972). Herbart schloss sich nämlich insofern der Entwicklung der neuen Naturwissenschaften und Mathematik an, indem er gerade nicht wie Trapp ein empiristisches Erkenntnismodell favorisierte, sondern Entwicklungen der neuen Mathematik spätestens seit Leibniz rezipierte und nutzte. Insbesondere verwendet der mathematisch geschulte Herbart die von Leibniz entwickelte Theorie der Kombinatorik als heuristisches Instrument der Auslotung möglicher Erkenntnisdimensionen im Umgang mit Begriffen.

Auf Wilhelm Dilthey, den prominentesten Philosophen und Pädagogen der deutschen Kaiserzeit, geht das Konzept der Geisteswissenschaften und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurück. Er setzte gegen den dominanten naturwissenschaftlichen Positivismus seine Methode der Hermeneutik („Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“). Dilthey ist zudem relevant im Hinblick darauf, dass er in der Anthropologie und in anthropologischen Konzeptionen in der Geschichte eine zentrale Grundlage des pädagogischen Denkens sah (siehe etwa Dilthey 1957).

Schüler und Enkelschüler von Dilthey entwickelten diesen Ansatz weiter. Es sind unter anderem Herman Nohl und Eduard Spranger sowie später Erich Weniger, die in diesen Kontext gehören. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg blieb dieser Geisteswissenschaftliche Ansatz relevant, bis er durch zumindest zwei Entwicklungen infrage gestellt wurde. Zum einen durch den Aufruf zu einer „realistischen Wende“, nämlich einer verstärkten Berücksichtigung empirischer Forschung, durch Heinrich Roth und später aufgrund der Rezeption der Ansätze der Frankfurter Schule, die zur Entwicklung einer emanzipatorischen und kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft führten. Es waren insbesondere Schüler von Erich Weniger (Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und andere). Neben den programmatischen Schriften von Mollenhauer hatte das „Funkkolleg Erziehungswissenschaft“ (Klafki 1970) einen erheblichen Einfluss auf die folgende Entwicklung.

Die in diesem Kontext entwickelten pädagogischen Konzeptionen kann man dem weiten Feld einer „Kritischen Erziehungswissenschaft“ zurechnen. Dabei sollte man berücksichtigen, dass eine kritische Perspektive gemäß dem oben vorgestellten Kerncurriculum Erziehungswissenschaft eine generelle Grundhaltung sein sollte. Davon zu unterscheiden ist eine Kritische Erziehungswissenschaft (mit großem K), die ein grundsätzlich nicht-affirmatives Verhältnis zur derzeitigen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung hat und sich in diesem Zusammenhang in mehr oder weniger intensiver Weise auf Karl Marx bezieht. Dies betrifft eher (links-)sozialdemokratische Reformbemühungen, wenn etwa in dem oben erwähnten Funkkolleg Erziehungswissenschaft das Modell einer Gesamtschule vorgestellt wurde, mit dem das Bildungsmonopol (Alt 1978) der „bürgerlichen Gesellschaft“ gebrochen werden sollte. Zu diesem Spektrum gehören allerdings auch Arbeiten, die sich nicht bloß auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule beziehen, sondern die einen deutlicheren Bezug zu genuin marxistischen Analysen herstellten.

Immerhin finden sich unter den „Klassikern der Pädagogik“ (Tenorth 2003) Autor*innen, die man dem linken Spektrum zurechnen kann, wie etwa Rupert Owen, Schulreformer wie Diesterweg oder Dörpfeld, Makarenko, Bernfeld und Paolo Freire. Marxistische Ansätze thematisieren den Klassencharakter sowohl des („bürgerlichen“) pädagogischen Denkens als auch des Bildungssystems in (früheren) westlichen Gesellschaften (Suchodolski 1972), sie wollten die Kluft zwischen geistiger und körperlicher Arbeit überbrücken, etwa durch die Einführung einer „Polytechnische Oberschule“ auf der Grundlage des Konzeptes einer „allseitig entwickelten Persönlichkeit“ (Neuner 1979). Eine so verstandene „Kritische Erziehungswissenschaft“ hat sich dabei im verschiedenen westlichen Ländern entwickelt, etwa auf der Basis der cultural studies und ihrem marxistischen Bezug und zur Zeit, erneut aktuell werdend, eine verstärkte Rezeption der Arbeiten des italienischen Kommunisten Antonio Gramsci (siehe etwa Bernhard 2011).

Damit ist man in der Gegenwart pädagogischer Debatten angelangt, in der es ein Nebeneinander unterschiedlicher konzeptioneller Vorstellungen gibt. Nach wie vor gibt es Anschlüsse an philosophische Theorien (Kant, Fichte, Hegel, Nietzsche, Husserl), der französische Poststrukturalismus hat an Einfluss gewonnen und ist im Rahmen einer Postmoderne-Debatte nach wie vor relevant, es gibt soziologische Theorien, die in der Pädagogik rezipiert wurden (etwa Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Niklas Luhmann; aktuell

etwa Andreas Reckwitz, Hartmut Rosa oder Philipp Staab), man schließt sich am psychologische Theorien an (etwa Skinner, Piaget, Bruner, Freud) und aktuell werden Ergebnisse der zahlenmäßig wachsenden „studies“ rezipiert. All dies wird zudem aus einer Metaperspektive reflektiert, wobei es auch in dieser Metaperspektive die unterschiedlichsten theoretischen Zugriffsweisen gibt. Insbesondere wird zunehmend der Ansatz der Science and Technology Studies (STS), die ursprünglich für den Bereich der Naturwissenschaften Geltung beanspruchten, in den Sozial- und Humanwissenschaften angewandt.

Einige Probleme und Herausforderungen

Anders als in einigen Wissenschaftsdisziplinen, die angesichts einer neoliberalen Wissenschaftspolitik in ihrer Existenz (als so genannte „Orchideenfächer“) gefährdet sind, besteht eine solche Existenzgefährdung für die Erziehungswissenschaft nicht. Erziehungswissenschaftliche Studiengänge dürfte es an fast allen Hochschulen geben, wobei aufgrund der großen Anzahl Studierender dieses Fachgebiet zu den am meisten frequentierten Fachgebieten an Universitäten gehört.

Vor diesem Hintergrund kann es Verwunderung darüber auslösen, dass es innerhalb der Fachdiskurse immer noch zu erheblichen Verunsicherungen kommt. So gibt es Publikationen, die sich über den schlechten Ruf der Pädagogik im Alltag und in den Medien beklagen. In der Politik gehört das Ressort Bildungspolitik keineswegs zu den beliebtesten, denn man muss aufgrund unterschiedlichster Interessen in der Bevölkerung immer mit einer harten Kritik rechnen: Pädagogik geht alle an. Dies betrifft etwa die unzureichende Ausstattung mit Plätzen in der Kindertagesbetreuung (trotz eindeutiger gesetzlicher Regelungen), es betrifft den maroden Zustand von Bildungseinrichtungen, den Mangel an Fachkräften und immer wieder auch die Frage danach, wie eine geeignete Ausbildung dieser Fachkräfte auszusehen hat. Darauf gehe ich im nächsten Kapitel ein.

Pädagogik und Erziehungswissenschaft und das Bildungssystem insgesamt sehen sich immer wieder mit Forderungen konfrontiert, dass gesellschaftliche Probleme, die zum Teil durch falsche politische Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen entstanden sind, nunmehr

pädagogisch gelöst werden sollen. Immer wieder gibt es daher Vorschläge, neue Schulfächer (wie etwa Gesundheitserziehung, Glück, Entwicklung von Wirtschaftskompetenz etc.) in den Lehrplan aufzunehmen. Dass die Erziehungswissenschaft gesellschaftliche Herausforderungen nicht ignorieren darf, dürfte unstrittig sein. Wolfgang Klafki sprach bereits vor 40 Jahren von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Frieden, soziale Ungleichheit, Armut, fehlende internationale Solidarität, Umwelt etc.), mit denen sich ein zeitgemäßes Konzept von Bildung auseinandersetzen müsse. Allerdings gibt es zum Teil ausgesprochen kontroverse Vorstellungen darüber, wie diese Probleme zu behandeln sind. Denn viele dieser Fragen hängen mit Weltanschauungen und Überzeugungen zusammen, mit Werthaltungen und Vorstellungen darüber, wie eine gute und gerechte Gesellschaft auszusehen habe.

Auch auf der Ebene der Theorienbildung gibt es – etwa aufgrund der Rezeption der neueren Ansätze wie Postkolonialismus, Neuer Materialismus oder Posthumanismus – einen erheblichen Diskussionsbedarf. Es geht um umkämpfte Begriffe und deren Legitimität, die zum Teil bestritten wird. So sind die Begriffe der Vernunft, des Fortschritts, des Subjekts, des Anspruchs auf Universalität und Autonomie strittig geworden, weil man zum einen dahinter eine Denkweise sieht, die zu den aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen wie Krieg, globale Ungerechtigkeit und Umweltzerstörung geführt hat. Es wird zudem der Vorwurf erhoben, dass es sich um eurozentrische Konzepte handelt, die zudem oftmals mit Rassismus und Kolonialismus verbunden sind. Neuere Ansätze vertreten zudem die Position einer umfassenden Ontologie, die gleichermaßen lebendige und nicht-lebendige Entitäten erfasst und ihnen Handlungsfähigkeit (Agency) zuspricht. Vor diesem Hintergrund ist erneut zu diskutieren, wie man mit dem Konzept der Verantwortlichkeit umgehen will (erste Ansätze einer kritischen Diskussion finden sich in den Büchern Fuchs 2022, 2024, 2025).

Wie weit die Rezeption solcher Ansätze gediehen ist, kann man an dem Handbuch über „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (Feldmann 2024) erkennen, wo zum einen Begriffe aus diesen Diskursen aufgegriffen werden (Adressierung, Dekolonialität, Intertextualität, Othering, Relationalität, Situiertheit, Subjektivierung) und zum anderen eine kritische Haltung bei der Erläuterung von bislang verwendeten Grundbegriffen wie etwa Emanzipation, Fortschritt, Mündigkeit, Wissen eingenommen wird. Die Herausgeber*innen dieses Wörterbuches weisen zwar auf „eine Vielzahl ausgezeichneteter Handbücher,

Wörterbücher und Lexika“ hin, gehen allerdings davon aus, dass diese „für aktuelle Entwicklungen nicht sonderlich empfänglich sind“, wohingegen in ihrer Sammlung von Schlüsselbegriffen die Betonung gerade auf den neueren Begrifflichkeiten liegen soll:

„Nicht selten sind es jüngere Stimmen, die an und mit diesen Begriffen arbeiten, damit arrivierte Vertreter*innen unseres Faches irritieren und zur Überprüfung der eingeübten wissenschaftlichen Praktiken auffordern. Häufig sind sie es, die mit ihren Haus- und Abschlussarbeiten oder Dissertationen den pädagogischen Denkstil herausfordern und manche Betriebsprämisse auf den Prüfstand stellen. Wir begrüßen diesen Umstand ausdrücklich und haben ihn bei der Zusammenstellung der Beiträge berücksichtigt.“ (14)

Dieser Ansatz ist schon deshalb zu begrüßen, weil er geeignet erscheint, die Debatte über diese neuen Begrifflichkeiten und Denkansätze zu vertiefen bzw. sogar erst noch zu beginnen. Dem steht allerdings entgegen, dass die aktuelle Wissenschaftspolitik, die auch aus Gründen der Existenzsicherung der Akteure die wissenschaftliche Arbeit an den Hochschulen prägt, einer solchen theoretischen Forschung entgegensteht. Es ist also kein Zufall, dass renommierte Zeitschriften im Bereich der Erziehungswissenschaften wie die Zeitschrift für Pädagogik diese Vernachlässigung von theoretischer (und historischer) Forschung als Problem-Thema aufgreifen (etwa in Heft 2020/6: Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft).

„

5. Professionen, Organisationen, Institutionen und die Rolle von Bezugsdisziplinen

In diesem Kapitel will ich einige Hinweise auf Themen und Bereiche geben, die in der Überschrift genannt sind. Gerade im Hinblick auf eine rein quantitative „Vermessung“ des Feldes besteht kein Mangel an Literatur, die zu einem großen Teil leicht öffentlich über das Internet zugänglich ist. So gibt es – spätestens seit der Vorlage und Diskussionen der PISA-Studien – umfangreiche Gesamtdarstellung des Bildungssystems in Deutschland. Dazu kommen regelmäßig vorgelegte Nationale Bildungsberichte mit wechselnden Schwerpunkten, einzelne Gesamtdarstellung in Lehrbüchern und eine Reihe von Institutionen, deren Aufgabe die quantitative Erfassung des Bildungssystems ist. All dies ist zudem Teil europäischer und internationaler Diskurse. So ist Deutschland Mitglied der OECD und der Europäischen Union, die große Abteilungen zur Bildungsberichterstattung (und -bewertung) haben. Es gibt zudem Unterorganisationen der Vereinten Nationen wie UNESCO und UNICEF, deren Thema u. a. Bildung bzw. die Analyse der Situation von Kindern und Jugendlichen in der Welt ist. Selbst die regelmäßigen Weltberichte zur menschlichen Entwicklung des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP) oder Weltkulturberichte der UNESCO befassen sich mit dieser Thematik.

Einen guten Überblick gibt zudem Bd. VI des „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“ (Führ/Furck 1998), welches bis zu seinem Erscheinungsdatum einen hervorragenden Überblick über alle Dimensionen des deutschen Bildungswesens gibt und das man deshalb sehr gut zur Beschreibung der Rahmenbedingungen, Bezugsdisziplinen und Entwicklung der Pädagogik in dem behandelten Zeitraum (1945 bis zur Gegenwart) verwenden kann. So wird die gesellschaftliche Entwicklung, vor allem in Bezug auf die Entwicklung des Bildungssystems in der betrachteten Zeit dargestellt, es werden die rechtlichen Rahmenbedingungen, die spezifische deutsche Organisationsstruktur der Bildungspolitik, das Verhältnis von Bund und Ländern, die Rolle der beiden christlichen Kirchen, die Entwicklung der Lebenswelten und des Alltags beschrieben und insgesamt eine soziologische Bestandsaufnahme von Familie, Kindheit und Jugend vorgestellt. Jürgen Oelkers beschreibt die Entwicklung des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens, wobei er sich auf drei konzeptionelle Ansätze beschränkt, nämlich die philosophische Pädagogik, eine kritisch-gesellschaftsverändernde Erziehungswissenschaft und die empirische Erziehungswissenschaft.

Auch die Strukturen des Bildungswesens werden dargestellt: Schulen und Hochschulen, die berufliche Bildung, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. Es findet sich sogar ein Abschnitt über das Verhältnis von Bildung und Militär. Im Hinblick auf das Thema des vorliegenden Textes wird damit nicht nur das Bildungssystem als Teil eines gesellschaftlichen Gesamtprozesses gesehen, sondern es wird auch Erziehungswissenschaft in Bezug auf diejenigen Disziplinen verortet, die sich mit diesem gesellschaftlichen Einflussbereichen befassen. D.h. es geht um Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Kultur- und Sozialwissenschaften. Man kann erkennen, dass für bestimmte gesellschaftliche Problemlagen wie etwa die soziale Frage, die Medienentwicklung oder die Entwicklung des Wirtschaftslebens spezialisierte pädagogische Teildisziplinen existieren.

Neben diesen Publikationen liegen explizit kritische Gesellschaftsanalysen vor, die auf das nach wie vor nicht eingelöste Versprechen von Comenius, nämlich Bildung für alle zu realisieren, eingehen. Nach wie vor geht es um Armut, speziell um Kinderarmut, um die auch in den Bildungsberichten der OECD bemängelte dreigliedrige Struktur unseres Bildungswesens, die auf pädagogischem Wege die soziale Ungleichheit verstärkt. Man behandelt Themen wie Privilegien und Diskriminierung sowie Gerechtigkeitsprinzipien, die Grundlage des Grundgesetzes sind, die aber nach wie vor nicht eingehalten werden (siehe als ein aktuelles Beispiel unter vielen den Beitrag von Christoph Butterwegge in Dander 2024: Bildungsungleichheit im digitalen Finanzkapitalismus).

Die Anzahl der in den verschiedenen pädagogischen Feldern beschäftigten Menschen geht in die Millionen, wenn man berücksichtigt, dass es an den ca. 40.000 Schulen in Deutschland etwa 700.000 Beschäftigte gibt und im Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit ebenfalls Fachkräfte in derselben Größenordnung zu finden sind. Es gibt wie oben erwähnt zahlreiche (öffentliche und privatwirtschaftliche) Ausbildungsmöglichkeiten von Fachschulen bis zu Universitäten. Lange Zeit hat es auch im Bereich der Pädagogik nur die Promotion als ersten berufsqualifizierenden Abschluss gegeben. Vor diesem Hintergrund war die Einführung eines Diplomstudienganges im Jahre 1969 eine wichtige Initiative (siehe Lüders 1989). Im neuen Jahrtausend wurde das Bologna-System mit Bachelor- und Masterstudiengängen eingeführt, das den früheren Diplomstudiengang abgelöst hat.

Allerdings werden nach wie vor Auseinandersetzungen darüber geführt, welches Wissen in der Praxis benötigt wird und wie das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praktikerwissen zu beurteilen ist, welche verschiedenen Wissensformen vorhanden sind und

mit welchen Methoden man legitimerweise akzeptiertes Wissen herstellen kann. Auch die Suche nach „einheimischen Begriffen“ ist keineswegs abgeschlossen, sondern muss sogar noch durch eine Suche nach „einheimischen Theorien“ ergänzt werden. Es findet sich zwar eine durchaus beachtliche Theorienlandschaft in der Pädagogik (siehe an neueren Publikationen etwa Krüger 2019, Matthes 2025 oder Dammer 2022), doch kann man nach wie vor feststellen, dass in vielen Theorien im großen Umfang theoretische Ansätze und Konzepte aus anderen Wissenschaften wie Psychologie, Soziologie und neuerdings aus der anwachsenden Zahl sogenannter „studies“ genutzt werden. Immerhin existiert in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft innerhalb der Sektion II: Allgemeine Erziehungswissenschaft neben der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie auch eine Kommission Wissenschaftsforschung, wobei beide Kommissionen auf der Ebene der Metatheorien mit der Aufgabe einer kritischen Selbstreflexion befasst sind.

Die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in viele Subdisziplinen und Fachrichtungen (siehe etwa Lenzen 2004 oder Faulstich-Wieland/Faulstich 2008) hat dazu geführt, dass man es selbst innerhalb der Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen Entwicklungsverläufen zu tun hat. So gibt es etablierte Teildisziplinen, die auch aufgrund einer langen Tradition einen hohen Entwicklungsstand in der methodischen Selbstreflexion erreicht haben. Dies gilt nicht bloß für die traditionelle Disziplin der Schulpädagogik spätestens seit dem 18. Jahrhundert, das gilt auch für Disziplinen wie Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, die sich im Zusammenhang mit der Entstehung der sozialen Frage im 19. Jahrhundert entwickelt haben. Auf der anderen Seite gibt es allerdings auch jüngere Disziplinen, in denen es weder eine ausgereifte Metadiskussion noch ausführlichere Debatten über Professionalität und Kompetenzprofil der Fachkräfte gibt. Zu letzterer gehört auch die Kulturpädagogik, auf die ich im zweiten Teil dieses Textes eingehen werde.

Ein Zwischenfazit

In einem engeren Sinn kann man ein Arbeitsfeld im Hinblick auf eine Charakterisierung als „Wissenschaft“ dadurch untersuchen, welche Form von Wissen in diesem Arbeitsfeld produziert wird, welche Methoden hierbei angewandt werden und ob bestimmte Kriterien wie die der Überprüfbarkeit und der Verallgemeinerbarkeit erfüllt werden. Dieses Verständnis von Wissenschaftlichkeit findet sich etwa im Bereich der analytischen Philosophie. Allerdings geht bereits Karl Popper mit seiner Forderung nach Falsifizierbarkeit über dieses enge Verständnis hinaus. Auch in den Naturwissenschaften musste man aufgrund der Studien von Thomas Kuhn auf der Grundlage der früheren Studien des polnischen Wissenschaftstheoretikers und Physikers Ludwig Fleck zur Kenntnis nehmen, dass soziale und kulturelle Kontexte und Dynamiken innerhalb von Forschungsgemeinschaften eine wichtige Rolle spielen, wenn es um die Identifizierung einer jeweils akzeptierten „Wahrheit“ geht. In diesem Sinne sind die Science and Technology Studies eine Fortführung dieses Ansatzes, für die etwa die berühmten Laborstudien von Bruno Latour, aber auch frühe wissenschaftssoziologische Ansätze Pate standen (siehe Bauer 2017).

Selbst für die Mathematik kann man zeigen, dass sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze sinnvoll sind und rein immanente Ansätze bei der Analyse der Entwicklung der Wissenschaft ergänzen können (Struik 1967). So gab es zwar eine interne Entwicklungsdynamik innerhalb der Mathematik, die durch den Wunsch nach der Lösung bestimmter mathematischer Probleme vorangetrieben wurde, Mathematik war aber auch immer schon in politische und ideologische Auseinandersetzungen verstrickt. Man muss nur an die Auseinandersetzungen um das kopernikanische Weltbild und an den Prozess, den die katholische Kirche Galilei gemacht hat, denken.

Wenn also soziale, politische und kulturelle Einflüsse bei den „harten“ Wissenschaften eine Rolle spielen, dann dürfte es keine Verwunderung auslösen, wenn dies bei den Sozial-, Kultur- und Humanwissenschaften ebenfalls der Fall ist. Gerade die Pädagogik war immer schon in gesellschaftliche Prozesse eingebunden. Ein zentraler Grund hierfür war etwa der von Günter Dux (und anderen) herausgearbeitete Tatbestand, dass gesellschaftliche Entwicklungen nur über den Prozess der Ontogenese, also der individuellen Entwicklung stattfinden können. Es ist also unbestreitbar, dass pädagogisches Handeln von Anbeginn an Teil der Anthropogenese sein musste.

Die Entwicklung der spezifischen Wissensform wissenschaftliches Wissen ist diesem Prozess der kulturellen Entwicklung zuzuordnen (siehe Fuchs 2017). Zwar muss sich aktuelle Wissenschaftsforschung mit dem (postkolonialen) Vorwurf des Eurozentrismus auseinandersetzen, doch wird zum einen in immer stärkerem Maße indigenes Wissen akzeptiert, wobei in indigenen Gruppierungen eigene Bildungseinrichtungen bis hin zu Universitäten (etwa in Neuseeland) geschaffen worden sind. Zum anderen lässt sich etwa im Rahmen einer Interkulturellen Philosophie zeigen, dass sich bestimmte Charakteristika eines Europa zugeschriebenen Wissenschaftsverständnisses in allen Weltregionen und in allen Kulturen finden lassen, und dies allein aus dem Grund, weil sonst ein Überleben der jeweiligen Kultur nicht möglich gewesen wäre.

Für die Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass zum einen die Pluralität von Wissensformen und ihr Verhältnis zueinander zu untersuchen ist, dass aber auch und gerade Erziehungswissenschaft in ihrem sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Kontext verstanden werden muss. Zudem ist der Wissenschaftsbetrieb selbst ein soziales und kulturelles Phänomen, sodass entsprechende Kriterien (wie etwa Fachöffentlichkeit, Infrastruktur, Fachorganisationen, Professionsverständnis etc.) bei der Feststellung von Wissenschaftlichkeit einer Disziplin hinzugezogen werden müssen. Dies gilt auch für erziehungswissenschaftliche Disziplinen. Im zweiten Teil des vorliegenden Textes wird daher untersucht, welche der genannten Kriterien für die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Kulturpädagogik – und dies in welchem Umfang – zutreffen.

Teil 2: Kulturpädagogik als Wissenschaft

6. Einführung und ein erster Überblick über Entwicklungen und Strukturen

Zur Einführung

Im ersten Teil wurde gezeigt, dass die Debatte über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft keineswegs beendet ist, sondern es vielmehr in nahezu jeder Hinsicht, die für die Beurteilung des Wissenschaftscharakters relevant ist, erhebliche und zum Teil kontroverse Debatten gibt. So kann man mit guten Gründen darüber diskutieren, welcher der drei Begriffe, nämlich Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder in den letzten Jahren Bildungswissenschaft, zu favorisieren ist. Man kann über die Relevanz unterschiedlicher Wissensformen in der Erziehungswissenschaft und insbesondere darüber diskutieren, in welchem Verhältnis das reflexive, wissenschaftliche Wissen, das nach strengen Regeln erarbeitet wurde und das seine Geltungsansprüche begründen muss, zu dem Wissen steht, das in der pädagogischen Praxis erworben wurde. Und auch hierbei kann man Unterschiede machen, etwa den zwischen pädagogisch aktiven Laien und entsprechend ausgebildeten Profis.

Wenn man die Relevanz und Notwendigkeit einer wissenschaftlichen oder sich verwissenschaftlichenden Pädagogik anerkennt, muss man sich mit der Frage auseinandersetzen, wie man eine solche Erziehungswissenschaft verstehen soll. So gibt es die Vorschläge, sie als Handlungs-, Human-, Sozial- oder als Kulturwissenschaft zu verstehen. Man kann danach fragen, welche Rolle bestimmte Facetten und Dimensionen des komplexen Feldes der Erziehungswissenschaft spielen, die daher das fachliche Interesse der Akteure bevorzugt auf sich ziehen müssen. So werden etwa in einer Darstellung der Historischen Bildungsforschung (Kluchert 2021) die folgenden Themen und Aspekte (als relevant für eine historische Untersuchung) thematisiert, die auch bei der Frage nach der Theorienbildung zu berücksichtigen sind: pädagogische Ideen, die Entwicklung unterschiedlichster pädagogischer Praxisfelder, die Entwicklung von Biografien in ihrem Verhältnis zu pädagogischen Einflussnahmen, die Rolle der Kulturgeschichte, der Mentalitätsgeschichte und der historischen Anthropologie, der Aspekt des Vergleichens pädagogischer Traditionen in verschiedenen Ländern. Man untersucht die verschiedenen Lebensalter wie Kindheit, Jugend, Erwachsene und Alter, die Rolle der Familie, Peer Group

und Medien. Zum Untersuchungsbereich einer wissenschaftlichen Pädagogik gehören auch pädagogische Institutionen wie vorschulische Einrichtungen, Schule und Universität sowie der Bereich der beruflichen Bildung. Man kann (und muss) nach der Rolle von Minderheiten fragen und insgesamt Pädagogik im Hinblick auf die multikulturelle Realität in unserer Gesellschaft und die Globalisierung untersuchen. Auch die Frage der anzuwendenden Methoden ist von hoher Relevanz, weil die zu erwartenden Ergebnisse von der Auswahl der Methoden entscheidend abhängen. Immer noch finden sich Darstellungen der Erziehungswissenschaft, in denen lediglich die „Hauptströmungen“ – und diese dazu häufig bloß im Hinblick auf die vertretenen Theorien – dargestellt und soziale, politische, ökonomische und kulturelle Kontexte kaum oder gar nicht berücksichtigt werden.

D.h., dass man sich bei der Frage danach, inwieweit Pädagogik als Wissenschaft gelten kann, mit dem Problem auseinandersetzen muss, dass es sehr unterschiedliche Verständnisweisen von „Wissenschaft“ gibt, bei denen jeweils unterschiedliche Merkmale und Kriterien relevant sind. Heinz-Hermann Krüger (2019) geht auf diese Frage ein und erläutert unterschiedliche Verständnisweisen von Wissenschaft. So zitiert er ein soziologisches Wissenschaftsverständnis, das Wissenschaft

„als eine Forschungsgemeinschaft und einen Kommunikationszusammenhang von Gelehrten (versteht), der durch gemeinsame Problemstellungen und Forschungsmethoden sowie durch Mechanismen disziplinärer Kommunikation zusammengehalten werde und immer in spezifische institutionelle Kontexte, vor allem Universitäten, aber auch außeruniversitäre Forschungsinstitute, eingebettet sei.“ (18; im Anschluss an Rudolf Stichweh)

Er geht auf ein im engeren Sinne wissenschaftstheoretisches Verständnis ein, bei dem ein

„für alle Wissenschaftler prinzipiell zustimmungsfähiges Konzept von Rationalität“ unterstellt wird, „zu dem die Suche nach Wahrheit als grundlegende Bedingung wissenschaftlichen Forschens ebenso gehört wie der Anspruch, Erkenntnis durch rationale, intersubjektiv nachvollziehbare Methoden zu erreichen.“ (18 f.; Im Anschluss an Elisabeth Stöcker)

Krüger diskutiert das unterschiedliche Wissenschaftsverständnis etwa einer empirischen und einer konstruktivistischen Konzeption. Auch die Geschichte der Wissenschaften, also die historische Perspektive, erhält eine wissenschaftstheoretische Relevanz, etwa unter Bezug auf die Arbeiten von Thomas Kuhn und seinen Konzepten des Paradigmas und des Paradigmenwechsels.

Krüger thematisiert die verschiedenen Wissensformen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Professionswissen, pädagogisches Alltagswissen, wissenschaftliches Wissen). Diese Unterscheidung ist für ihn maßgeblich, denn:

„erst das im Studium angeeignete wissenschaftlich-theoretische Wissen ermöglicht es, das spätere Professionswissen vom Alltagswissen unterscheiden zu können und begründete Problemlösungen zu finden. Es liefert zudem eine kritische Orientierungsfolie, vor deren Hintergrund das pädagogische Professionswissen zukünftig bewertet und weiterentwickelt werden kann (...).“ (21)

All diese Aspekte und Dimensionen spielen auch bei der Untersuchung des Wissenschaftscharakters der Kulturpädagogik eine entscheidende Rolle. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass eine professionell angeleitete kulturell-ästhetische Praxis keineswegs ausschließlich mit dem Begriff der Kulturpädagogik erfasst wird. So hat sich etwa die Hochschule Hildesheim, die schon früh einen grundständigen Studiengang in diesem Arbeitsfeld angeboten hat, nach einigen Jahren entschieden, auf den Begriff der Kulturpädagogik zur Bezeichnung dieses Studienganges zu verzichten und ist zu dem Begriff der „ästhetischen Praxis“ übergegangen. Man muss zudem sehen, dass ebenso wie sich Kulturpädagogik in zahlreiche Spezialdisziplinen (wie Musik-, Theater-, Tanz-, Literatur- und Kunstpädagogik sowie Pädagogik außerhalb der traditionellen Künste wie etwa Zirkuspädagogik, Spielpädagogik, Medienpädagogik oder Museumspädagogik) ausdifferenziert, auch der allgemeine Begriff der Kulturellen Bildung in vielen dieser Teilbereiche durch bereichsspezifische Bildungskonzepte (wie musikalische, theatrale, literarische etc. Bildung bzw. insgesamt ästhetische oder künstlerische Bildung) ersetzt wird. Es wird daher in den folgenden Kapiteln kaum gelingen, aufgrund dieser Ausdifferenzierungen mit ihren jeweiligen Begründungen und Kontroversen ein befriedigendes Gesamtbild der Kulturpädagogik als Wissenschaft zu entwerfen. Ich werde vielmehr Schwerpunkte setzen müssen und insbesondere die Frage aufgreifen, welche Wissensformen in der Kulturpädagogik relevant sind, da es in den letzten Jahren ein größeres Interesse gibt, das Verhältnis von wissenschaftlichem und künstlerischem Wissen zu erörtern. Analog zu bewährten Einführungen in die Erziehungswissenschaft (etwa von Heinz-Hermann Krüger oder Hans-Christoph Koller, um nur zwei Beispiele zu nennen) werde ich darauf eingehen, mit welchen Grundbegriffen die Kulturpädagogik (als Wissenschaft)

arbeitet, welche Rolle kulturpädagogische Forschung und kulturpädagogische Theorienbildung spielen, welches kulturpädagogische Organisationen sind und inwieweit sich eine kulturpädagogische Professionalität entwickelt hat. Auch der Aspekt der Bezugsdisziplinen, bei denen im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft immer wieder angemerkt wird, dass diese wichtige „Lieferanten“ für Theorieimporte sind, ist unter kulturpädagogischer Perspektive zu berücksichtigen. Es wurde zudem im ersten Teil mehrfach auf die Kontroverse zwischen Vertreter*innen von Ansätzen hingewiesen, die empirische bzw. theoretischen und historische Zugänge favorisieren. In der Kulturpädagogik ist es bislang noch nicht zu derartigen Kontroversen gekommen. Immerhin deutet sich diese Fragestellung in verschiedenen Beiträgen in Braun 2015 an. So entwirft Susanne Keuchel das Konzept einer „Systematischen Kulturpädagogik“ vor dem Hintergrund entsprechender Debatten in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, das theoretische und empirische Forschungsansätze integrieren will. Sie bezieht sich u. a. auf die Benennung von „systematischen Forschungsdefiziten“ von Eckart Liebau:

- theoretisch-systematische Ansätze
- historische und vergleichende Ansätze
- empirisch-analytische Ansätze mit qualitativer und quantitativer Methodik
- pragmatische, entwicklungsorientierte Ansätze zur Begleitforschung (zitiert nach Keuchel in Braun 2015, 151).

Die mehrfach angesprochene Komplexität, Differenziertheit und zum Teil auch Heterogenität des Arbeitsfeldes ist eine erhebliche Herausforderung für den Versuch eines Überblicks. Auf der anderen Seite erleichtert die Wissensplattform kubi-online.de mit ihren über 1000 Beiträgen diesen Versuch, zumal sich ein großer Teil der in der Kulturpädagogik wissenschaftlich aktiven Menschen als Autor*innen auf dieser Plattform wiederfindet.

Zur quantitativen Vermessung des Feldes: Arbeitsfelder, Institutionen, Organisationen

Kulturelle Bildung kann sich in jedem Lebensalter entwickeln. Sie entwickelt sich formal, non-formal und informell. Angebote gibt es dabei von Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft, freien und gemeinnützigen und von kommerziellen Trägern. Es gibt Trägerbereiche, die auf kulturelle Bildung spezialisiert sind. Kulturelle Bildungsangebote finden jedoch auch quer durch alle Trägerbereiche statt. Sie finden sich zudem in unterschiedlichen Politikfeldern (z. B. Kultur-, Jugend-, Schul- etc. -politik).

Die Berufsgruppen in der kulturellen Bildungsarbeit sind ebenfalls heterogen:

Künstler*innen alle Sparten, Pädagog*innen, insbesondere Lehrer*innen, Handwerker*innen sowie andere, etwa kaufmännische Berufsgruppen. Die Anstellungsverhältnisse der pädagogisch-künstlerischen Anleitung reichen von gut dotierten Beamten- oder Angestelltenverhältnissen über Teilzeit-, Honorar- und Werkverträge bis hin zu ehrenamtlichen Tätigkeiten. Prekäre Arbeitsverhältnisse sind keine Seltenheit. Es gibt Projekte, Kurse, Unterrichtsstunden, eine freiwillige oder Pflichtteilnahme, benotete und nichtbenotete Angebote. Es besteht die Möglichkeit zu Produktion oder Rezeption, Einzelunterricht, Gruppenarbeit oder Großgruppen. Man findet curricular geordnete und völlig frei gestaltete Angebote. Man sieht, dass in einer jeden Dimension (Ort, Zeit, Dauer, Zielgruppe, Kontext, Anleitung, Zielstellung etc.) eine große Heterogenität möglich ist. Die empirische Erfassung dieser Vielfalt ist ein Desiderat (vgl. Deutscher Bundestag 2008). Dies gilt selbst dann, wenn man sich auf einzelne Lebensaltersgruppen oder auf einzelne Bundesländer beschränkt. So fällt der vermutlich am besten erfasste Bereich, nämlich die kulturelle Kinder- und Jugendbildung, zwischen die Jugendhilfe- und Kulturstatistik. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen im Folgenden einige Hinweise gegeben werden.

Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen in der Früherziehung: Durch PISA angestoßen spielt seit einigen Jahren der Bildungsauftrag auch in der Frühpädagogik eine größere Rolle als früher. Im Bereich der kulturellen Bildung gibt es dabei eine lange Tradition etwa im Bereich der musikalischen Früherziehung von Musikschulen. Ein Grundproblem besteht dabei in der Qualifikation der Erzieher*innen (Bockhorst 2006).

Kulturelle Jugendbildung: Aufgrund des im KJHG erweiterten § 11, der kulturelle Bildung explizit als mögliche Form der Jugendarbeit aufführt, hat diese einen anerkannten

Stammplatz in der Jugendhilfe. Die Trägerstruktur ist ausdifferenziert, die Angebote -- auch im internationalen Vergleich -- sind flächendeckend.

In der Schule stehen jedoch die künstlerischen Fächer national und international in der Gefahr der Marginalisierung (Bamford 2006). Darstellendes Spiel ist als drittes Kunstfach nicht in allen Bundesländern anerkannt. Daneben gibt es Initiativen, Baukultur, Tanz oder Kino stärker als bisher in der Schule zu verankern. International erhält kulturelle Jugendbildung innerhalb und außerhalb der Schule Rückenwind durch die UNESCO, die 2006 eine erste Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung durchgeführt und eine „Roadmap“ verabschiedet und inzwischen konkretisiert hat. Vertreter*innen künstlerischer Fächer beklagen einen hohen Stundenausfall und einen großen Anteil fachfremd erteilten Unterrichts. Seit der Einführung der Ganztagschule, die zukünftig als Regelschule gelten soll, wird in der Zusammenarbeit von Schule mit Künstler*innen sowie mit Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen eine gute Chance zur Verbesserung der Situation gesehen. Es wurden Kriterien für eine gelingende Kooperation erarbeitet. Zudem gibt es Initiativen zur Entwicklung von Schulen mit einem kulturellen Profil („Kulturschulen“, siehe Fuchs 2017a). Neu ist das Konzept kommunaler Bildungslandschaften, bei denen -- oft vom jeweiligen Land unterstützt -- Kommunen eine systematische Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsorte anstreben (Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages vom November 2007).

Eine besondere Herausforderung ergibt sich aus der Tatsache, dass die Zugangsmöglichkeiten zu Angeboten kultureller Bildung stark von sozial-kulturellen Faktoren abhängen, so dass das Recht auf Teilhabe gefährdet erscheint (Maedler 2008).

Kulturelle Erwachsenenbildung (Stang 2009) spielt -- etwa bei der zentralen Infrastruktur der Volkshochschulen -- immer schon eine wichtige Rolle. Allerdings besteht das Problem, dass sich die Förderung über Weiterbildungsgesetze der Länder zunehmend nur noch auf „berufs- und arbeitsmarktrelevante“ Angebote bezieht. Kulturelle Bildung steht hier unter einem erheblichen Legitimationsdruck.

Kulturelle Bildung im Alter dürfte ein Konjunkturthema der Zukunft sein (de Groote/Nebauer 2008). Wenn die Lebenserwartung der Menschen wächst und die Zeit nach dem Ende der

Berufstätigkeit (soweit eine solche stattgefunden hat) immer länger wird, steigt der Bedarf an sinnerfüllenden Betätigungen. Es entsteht in diesem Feld eine Vielzahl von Angeboten, wobei bislang die infrastrukturellen Rahmenbedingungen etwa im Vergleich zur Jugendarbeit sehr viel schlechter sind.

Neben diesem kursorischen Durchgang durch die verschiedenen Altersstufen machte es Sinn, Angebote kultureller Bildung sowohl im Hinblick auf regionale Aspekte (ländliche oder städtische Kulturarbeit) oder in Hinblick auf besondere Zielgruppen (Jungen- und Mädchenarbeit, Menschen mit Migrationshintergrund, Probleme der Gewalt, Menschen mit Behinderung, Strafgefangene etc.) zu betrachten. Zu all diesen Kategorien gibt es gute Beispiele dafür, dass Angebote kultureller Bildung eingesetzt werden können.

Zur Entwicklung des Praxisfeldes

Der Begriff der Kulturpädagogik taucht erstmalig in den 1920er Jahren als zunächst pejorativ gemeinte Bezeichnung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Wilhelm Dilthey und seine Schüler Eduard Spranger, Herman Nohl und andere). Diese übernahmen später selbst den Begriff zur Bezeichnung ihres Ansatzes. Sie verstanden sich als Wissenschaftler, allerdings im Rahmen eines philosophischen Ansatzes (sie hatten zumeist eine Doppelprofessur in Pädagogik und Philosophie und rahmten ihre pädagogischen Vorschläge und Analysen mit kulturphilosophischen Zeitdiagnosen). In dieser ersten Phase der Kulturpädagogik in der Weimarer Republik ging es primär um eine entsprechende Ausbildung zukünftiger Gymnasiallehrer, sodass sie in den Kontext der *Bildungspolitik* gehört. Dies gilt z. T. auch für die heutige Kulturpädagogik. Heute gibt es zudem zahlreiche außerunterrichtliche Aktivitäten, oft mit außerschulischen Partnern, da die heutige neue Kulturpädagogik zuerst im außerschulischen Bereich entwickelt wurde (siehe etwa Treptow 1993, Nachtwey 1987); auch in der Arbeiter- und Erwachsenenbildung gibt es eine längere – auch theoretische – Traditionslinie, die z. T. bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht, siehe Kolffhaus 1986). Hinsichtlich der Schule gibt seit einigen Jahren das Konzept einer Kulturschule (siehe Fuchs 2012a), worunter eine ästhetisch-kulturelle Profilierung der gesamten Schule zu verstehen ist. Im Zusammenhang mit Schule spielen die Themen Nachhaltigkeit (etwa Agenda 21 Schulen) sowie Digitalisierung (etwa durch die Aufforderung an Schulen, Konzepte für den

Umgang mit der Digitalisierung zu entwickeln) eine wichtige Rolle. Zu berücksichtigen sind auch die künstlerischen Fächer, deren Geschichte z. T. bis ins Mittelalter (etwa Theaterspiel in jesuitischen Schulen) zurückreicht.

Ein weiteres Feld kultureller Bildungsarbeit hat sich im Rahmen der Reformpädagogik entwickelt. So entstanden bis heute existierende Verbände kultureller („musischer“) Bildung und Jugendverbände wie die Naturfreundejugend, in deren Angeboten Musik, Spiel und Tanz wichtig sind. Dieses Feld gehört heute in den Bereich der *Jugendpolitik* und wird durch die öffentliche Hand gefördert (Kinder- und Jugendhilfegesetz-KJHG, § 11).

Ein dritter relevanter Politikbereich ist die *Kulturpolitik*. Museen nahmen immer schon einen Bildungsauftrag wahr. In Kultureinrichtungen wie Opernhäusern, Konzerthallen oder Theater und in den Freien Künsten gab es allerdings häufiger Widerstand gegenüber einem solchen Auftrag, da man hierin eine Instrumentalisierung und Funktionalisierung der als autonom verstandenen Künste und ihrer Einrichtungen sah. Heute spricht man in der Kulturpolitik von Kultureller Bildung als „dritter Säule“ neben Künstlerförderung und der Erhaltung des Kulturerbes (siehe etwa den Endbericht der Enquetekommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“, Deutscher Bundestag 2005).

Einzelne Versuche zur Vermessung des Feldes:

- Der Bildungsbericht 2012 (Autorengruppe 2012) hat sich schwerpunktmäßig mit kultureller Bildung befasst.
- Im außerschulischen Bereich sind es die regelmäßig vorgelegten Kinder- und Jugendberichte des Bundes.
- Im Bereich der Kulturpolitik sind neben dem Bericht der Enquetekommission die entsprechenden Initiativen des Deutschen Kulturrates zu nennen („Konzeption kulturelle Bildung“, zuletzt Deutscher Kulturrat 2005).
- Bereichsübergreifend gibt es Studien aus dem Feld der Jugendforschung. Insbesondere ist die Shell-Jugendstudie „Jugendliche und Erwachsene '85“ (Jugendwerk der deutschen Shell 1985) zu nennen, da sie einen Paradigmenwechsel in der Jugendforschung hin zur Jugendkulturforschung vollzogen hat. Dieter Baacke und seine Schüler*innen (1990) erklärten schon vor Jahrzehnten: „Lebenswelten sind Medienwelten“.
- Interessant sind Studien aus dem Zentrum für Kulturforschung in Bonn.

- Das Bundesforschungsministerium (BMBF) fördert in den letzten Jahren die entsprechende Forschung (etwa mit dem Programm „Forschung zur Entwicklung von Kompetenzen für eine digital geprägte Welt“). Daneben werden auch Praxismodelle gefördert („Frühe Bildung in einer digitalen Welt“ oder das Förderprogramm „Kultur macht stark“).

Im Bereich der Kulturellen Bildung sind im Hinblick auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit entsprechende Aktivitäten der Europäischen Union relevant, die sehr stark Digitalisierung aus ökonomischem Interesse forcieren will. Zudem sind die Vereinten Nationen und insbesondere die UNESCO aktiv: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) im Rahmen der Agenda 2030 mit 17 Entwicklungszielen sowie inzwischen drei Weltkonferenzen zur kulturellen Bildung. (Eine Analyse der 17 Ziele hinsichtlich der Relevanz für kulturelle Bildung findet sich bei Liebig 2024). Allerdings gibt es seit Beginn der Nachhaltigkeitsdiskussion die Kritik, dass bei der Benennung der drei Säulen (Ökologie, Ökonomie und Politik) die kulturelle Dimension vernachlässigt oder sogar vergessen wird. (Ein Gegen-Beispiel: das „Tutzinger Manifest“ von 2001).

Ähnliches lässt sich zu den Debatten über Digitalisierung und Digitalität feststellen. Es gibt hierbei zum einen eine stark technisch und ökonomisch ausgerichtete Debatte. Es gibt allerdings in den Medien-, Sozial- und Kulturwissenschaften die dringende Empfehlung, die entstehende digitale Gesellschaft auch im Hinblick auf den Wandel der Kultur zu verstehen (Stalder 2016, Schneidewind 2018 sowie die Schriften des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, etwa WBGU 2019 und aktuell Dander 2024). Zentrales Stichwort in all diesen Schriften ist „Transformation“.

Der gemeinsame Bezug auf Kultur könnte das Band sein, das die bislang oft getrennt verlaufenden Debatten zusammenführt. Denn es geht jeweils um *Transformationen* (siehe Fuchs 2021 und 2023). Dem entspricht im Bereich der Bildung das Konzept der „transformatorischen Bildung“, das zunehmend auch in der kulturpädagogischen Debatte rezipiert wird (siehe Koller 2018).

Zum Stand der Institutionalisierung und Erforschung

Kulturpädagogik ist inzwischen ein fest etabliertes Arbeitsfeld im pädagogischen Bereich. Es gibt eine wachsende Anzahl von Hochschullehrerstellen. Zudem haben die vom

Bundesforschungsministerium eingerichteten Fördermöglichkeiten dazu geführt, dass kulturelle Bildung auch außerhalb des kulturpädagogischen Feldes – etwa im Bereich der Soziologie – Interesse gefunden hat. Es gibt zudem eine Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Kulturpädagogik. In früheren Zeiten waren es die Fachorganisationen und die Bundesakademien in Remscheid und Wolfenbüttel, die theoretische und konzeptionelle Vorschläge machten, die praxistaugliche Arbeitskonzepte verbunden mit theoretischen Grundlegungen entwickelten und sich als intermediäre Instanzen, also als Vermittlerinnen zwischen Theorie und Praxis verstanden. Inzwischen hat sich ein (sich aus meiner Sicht zunehmend von der Praxis entfernender) akademischer Forschungs- und Diskurszusammenhang entwickelt. In der Kulturpädagogik werden sowohl Nachhaltigkeit als auch Digitalisierung und Digitalität diskutiert, diese Debatten erfolgen allerdings weitgehend getrennt voneinander (siehe etwa die beachtliche Zahl von entsprechenden Fachartikeln auf der Wissensplattform kubi-online.de, die jeweils ein Thema in den Mittelpunkt rücken).

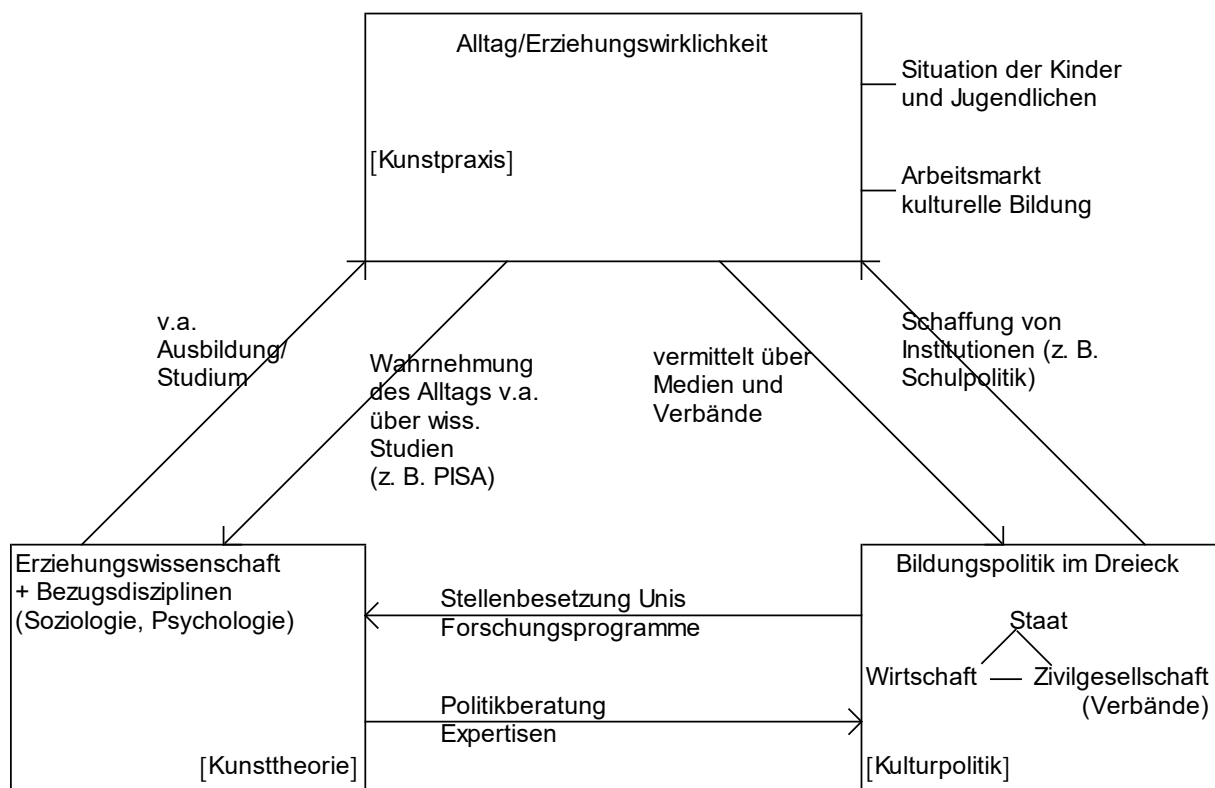
Eine zentrale zukünftige Aufgabe besteht daher meines Erachtens darin, die unterschiedlichen „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki) verstärkt in ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu diskutieren. Bei allen oben erwähnten Gemeinsamkeiten bei Fragen der Bildungstheorie kann es in der Praxis Widersprüche geben. So wird man verstärkt die Frage diskutieren müssen, welche Auswirkungen eine kreative ästhetische Arbeit im digitalen Bereich auf die Umwelt hat, denn der ökologische Fußabdruck der Mediennutzung ist erheblich. Der Aspekt der Nachhaltigkeit ist bei kulturpädagogischen Einrichtungen und Organisationen verstärkt in den Blick zu nehmen. Man muss zudem berücksichtigen, dass es in Bezug auf beide Themenkomplexe deutlich divergierende Interessen gibt. So gibt es starke affirmative Positionen im Hinblick auf Mediennutzung in einem ökonomischen Interesse, in denen ein kritisch-reflexiver Umgang sowohl mit Medien, aber auch mit Fragen der Umweltzerstörung von eher geringerem Interesse ist. Auch die aus meiner Sicht sich weiter öffnende Lücke zwischen theoretischen Diskursen, der Forschung und der kulturpädagogischen Praxis ist ein Problem, das sich allerdings auch in anderen pädagogischen Handlungsfeldern wie etwa der Schulpädagogik stellt.

Systematische Annäherungen

Kulturpädagogik und kulturelle Bildungsarbeit findet also in verschiedenen Kontexten statt, die z. T. unterschiedliche Kommunikationsstrukturen nutzen und verschiedenen Handlungslogiken gehorchen, sich aber gegenseitig immer wieder beeinflussen. Drei solche Diskursarenen finden sich im pädagogischen Alltag, in der Erziehungswissenschaft und in politischen Debatten (in Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik).

MF 2/2012

(Kultur-)Pädagogik im Dreieck
Alltag/Erziehungswirklichkeit - Wissenschaft - Politik



In diesen (unterscheidbaren, aber interdependent zusammenhängenden) Feldern, die zudem durch zivilgesellschaftliche Akteure ergänzt werden müssen, werden unterschiedliche Argumentationsweisen angewandt.

TOPOGRAPHIE der DISKURSARENEN in der Kulturpädagogik

Wissenschaft

- Allg. Kulturpädagogik
- Sparten (Musik-, Theater- etc. -pädagogik)
- Kulturelle Bildung in der sozialen Arbeit

Bezugsdisziplinen

- Allg. Pädagogik
- Psychologie
- Soziologie

Medien

- Allg. Medien (Zeitungen, TV, Radio)
- Fachmedien Kultur
- Fachmedien kulturelle Bildung

Begründungsweisen/Paradigmen

- a) Disziplinen, u.a.
 - anthropologisch
 - soziologisch
 - kunstbezogen
 - psychologisch
 - pädagogisch
 - politisch
 - ökonomisch
- b) Methoden, u.a.
 - qualitativ
 - quantitativ
 - biographisch

Intermediäre Institutionen/ Organisationen

- Verbände allgemein
- Fachverbände/Sparten
- "außerkulturelle" Verbände u.a.:
- Kirchen,
- Jugendverbände

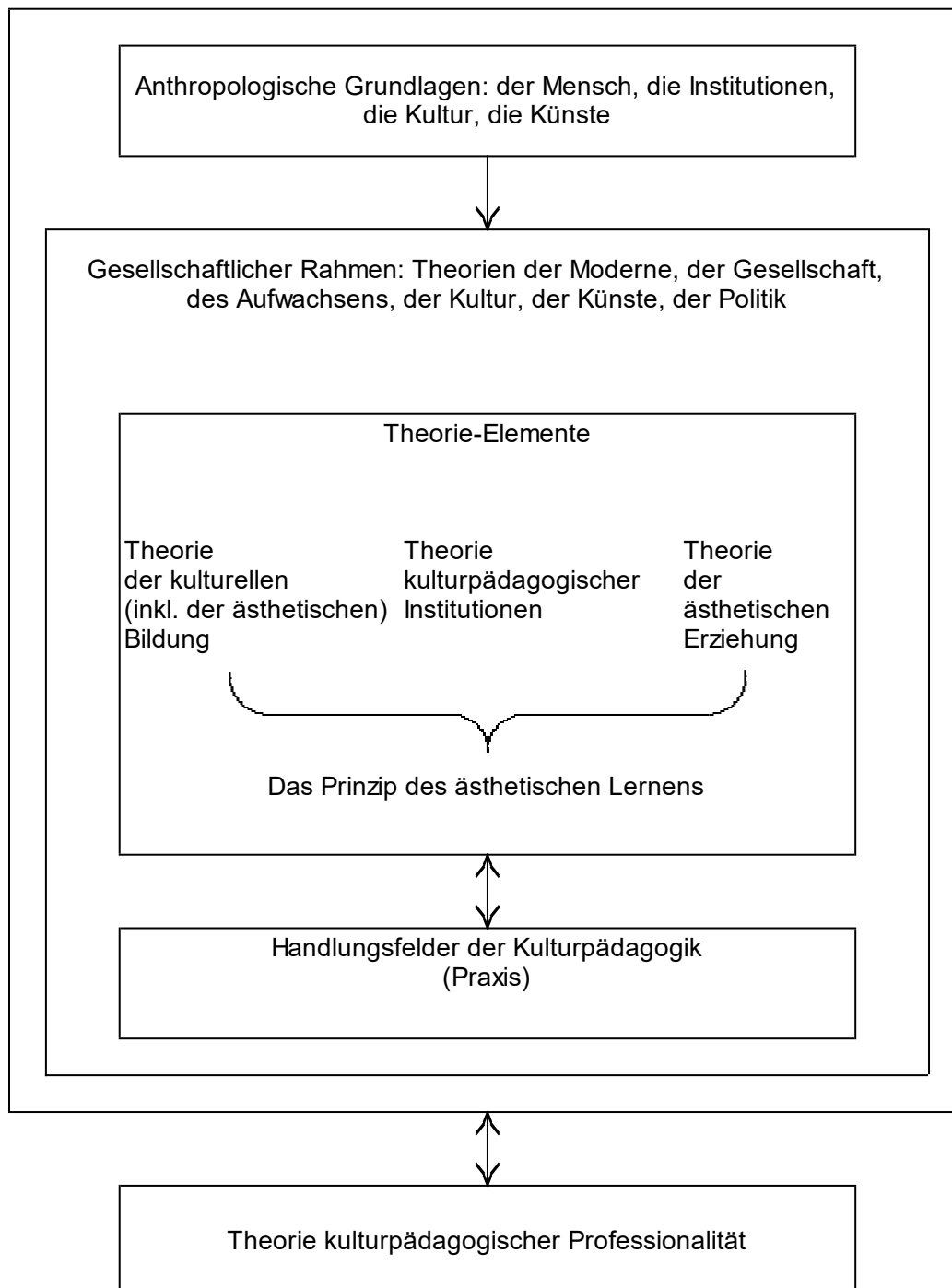
Politik

- KMK/JMK*
- DST* etc.
- Parteien
- Bundesebene/Landesebene
- Spartenpolitiken

* KMK = Kultusministerkonferenz
 JMK = Jugendministerkonferenz
 DST = Deutscher Städtetag

Ein (früherer) Entwurf einer Konzeptionalisierung dieser komplexen Situation stellt die folgende Graphik dar:

THEORIE DER KULTURPÄDAGOGIK



Ein besonderer Akzent liegt hierbei auf Fragen der Theorienbildung, wobei zwar von der Notwendigkeit von Forschung als integralem Teil ausgegangen wird. Doch ist Susanne Keuchel (in Braun 2015) zuzustimmen, dass Forschung explizit berücksichtigt werden muss. Dies gilt umso mehr, als Kulturpädagogik als Wissenschaft sich heute sehr viel stärker als Forschungsfeld und weniger als lebendiger Theoriediskurs präsentiert. Darauf wird in den folgenden Kapiteln eingegangen. (In diesem Kapitel habe ich Überlegungen aus meinem Beitrag in Braun 2015 und aus Fuchs 2026 in überarbeiteter Form verwendet.)

7. Kulturpädagogische Wissensformen

Überblick

Der englische Philosoph Francis Bacon formulierte rund um 1600 den oft zitierten Satz: „Wissen ist Macht!“. Weil dies bis heute zutrifft, ist es nicht verwunderlich, dass es Auseinandersetzungen darüber gibt, was als Wissen anerkannt wird, wer welches Wissen hat und bekommen darf, wie das Wissen verbreitet wird und für wen unter Umständen zu viel Wissen vielleicht sogar schädlich ist. Über das Verhältnis von Wissen und Glauben hat man sich in Europa einige Jahrhunderte lang gestritten. Auch heute sind solche Streitigkeiten noch lange nicht beendet, wenn etwa darüber diskutiert wird, in welchem Verhältnis indigenes Wissen zu wissenschaftlichem Wissen steht. Hierbei geht es nicht bloß um Fragen der Wahrheit, sondern es geht auch grundsätzlich um politische Verhältnisse, um Fragen der Anerkennung oder Diskriminierung.

Nicht so dramatisch ist die Frage nach dem Wissen im Bereich der Kulturpädagogik. Aber auch hier gibt es die Debatten etwa darüber, welche Unterschiede zwischen dem Wissen der Wissenschaften, der Praktiker*innen und dem Wissen der Künste bestehen und welche Relevanz die verschiedenen Wissensformen jeweils haben. Durchaus heftiger ist der noch nicht beigelegte Streit darüber, wie das Verhältnis zwischen empirisch-quantitativem Wissen und theoretischem Wissen ist. Zwar gibt es immer wieder die Aufforderung, einzusehen, dass empirisches Wissen theoretische Vorarbeiten benötigt und dass Theorien durch empirische Forschung bestätigt oder widerlegt werden sollten. Es wird auch häufig in diesem Zusammenhang der Hinweis von Kant zitiert, dass – sinngemäß – Begriffe ohne Erfahrung leer und Erfahrungen ohne Begriffe blind sein. Doch nach wie vor gibt es streitbare Auseinandersetzungen über dieses Problem. An meiner eigenen Universität blieben einige Jahre lang Professuren unbesetzt, weil keine Einigung über deren fachliches Profil erzielt werden konnte.

Offenbar wird diese Debatte außerhalb Deutschlands noch härter geführt. So wurde 2024 das „Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education“ (Baldacchino/Saeverot 2024) veröffentlicht, in dem Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen, meist englischsprachigen Ländern zeigen, dass und wie philosophische Konzepte des europäischen Kontinents sinnvoll in erziehungswissenschaftlichen Kontexten genutzt werden können. Hintergrund dieser Initiative ist die Tatsache, dass offenbar in den Vereinigten Staaten und

zum Teil in Großbritannien als „Wissenschaft“ nur das anerkannt wird, was mit empirisch-quantitativen Methoden erarbeitet wurde. Theoretische Fragen der Grundlegung und normative Fragen werden aus einer so verstandenen „Wissenschaft“ ausgelagert und als Teilgebiet einer „Philosophie der Erziehung“ verstanden, für die nicht mehr die Erziehungswissenschaftler*innen, sondern Philosoph*innen verantwortlich seien. Der auch in deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskursen bekannte, in Großbritannien lehrende niederländische Erziehungswissenschaftler Gerd Biesta erläutert diese Situation und begründet, warum diese Aufgabentrennung aus seiner Sicht falsch ist. Andere Beiträge gehen erst gar nicht auf diese Auseinandersetzung explizit ein, sondern demonstrieren vielmehr in ihrer erziehungswissenschaftlichen Arbeit die Selbstverständlichkeit einer Einbeziehung philosophischer Theorien. Und so liest sich auch das Stichwortverzeichnis in Hinblick auf die dort vorfindlichen Namen wie das Who is Who europäischer Philosophie. Es finden sich die griechischen und römischen Klassiker, die bedeutenden Denker der europäischen Neuzeit ebenso wie Philosophen wie Heidegger, Nietzsche, Sartre und die Repräsentanten des französischen Poststrukturalismus.

Die in dem genannten Sammelwerk benannte Kluft zwischen Theorie und Empirie vor allem in den Vereinigten Staaten ist zwar maßgeblich für den Mainstream der amerikanischen Erziehungswissenschaft, man sollte jedoch nicht vergessen, dass auch in den USA Philosophen im pädagogischen Denken und Handeln eine wichtige Rolle spielten. In erster Linie ist hier an John Dewey (2010) zu denken, der mit seinen Schriften insbesondere die frühen Arbeiten von Paulo Freire beeinflusst hat. Auch postkoloniale Diskurse, die einen Schwerpunkt im englischsprachigen Bereich haben, beziehen sich vielfach auf europäische Philosophien (kritisch gegenüber Descartes, positiv etwa auf Spinoza und französische Philosophen des 20. Jahrhunderts).

Im Folgenden sollen Wissensformen, die für die Kulturpädagogik relevant sind, vorgestellt werden. Dabei geht es zum einen um Wissensformen, die auch in der Erziehungswissenschaft eine Rolle spielen und die bereits im ersten Teil diskutiert wurden. Es gibt allerdings auch einige Besonderheiten in der Kulturpädagogik, die mit den spezifischen Inhalten und Arbeitsformen zu tun haben. So geht es um Künste, aber auch um die besondere Rolle des Körpers etwa im Bereich der Spiel- und Zirkuspädagogik und nicht zuletzt um das große Feld, mit dem es die Medienpädagogik zu tun hat.

Wissensformen: Typen, Träger, Kontexte, Kritik

Versteht man Kulturpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, dann kann man davon ausgehen, dass all das, was über Wissen im ersten Teil gesagt wurde, auch im Bereich der Kulturpädagogik gilt. Es wurde allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Inhalte, mit denen sich die jeweiligen Spezialdisziplinen der Erziehungswissenschaft befassen, auch mit speziellen Wissensformen verbunden sind. Dies gilt auch für die Kulturpädagogik.

Aufgrund der Vielfalt unterschiedlicher Arbeitsfelder im Bereich der Kulturpädagogik hat man es hierbei mit verschiedensten Wissensformen zu tun. Entsprechend der möglichen Aufgliederung der Kulturellen Bildung in eine im engeren Sinne künstlerische Bildung, so wie sie in den verschiedenen Sparten der Künste entwickelt werden kann, eine ästhetische Bildung, die sich mit der Gestaltung und Gestaltbarkeit der Umwelt und der Dinge, mit denen wir es im Alltag zu tun haben, befasst, und nicht zuletzt der ästhetischen Bildung, in deren Mittelpunkt die Wahrnehmung und die Fähigkeit zur Wahrnehmung steht, hat man es mit verschiedenen Wissensformen zu tun. Es geht um das Wissen der verschiedenen Künste, um Wissen, das man aufgrund von Erfahrungen im Umgang mit Dingen und Räumen erwirbt. All dies ist verbunden mit dem Körper des Betroffenen. Man spricht von „leiblichem Lernen“, das zu einem solchen Wissen führt.

Einen Teil dieses Wissens kann man durch gezielte Anleitung erwerben. Doch weiß man, dass es neben diesem expliziten Wissen implizites Wissen gibt, das man im Anschluss an das Konzept des tacit knowledge von Michael Polanyi „schweigendes Wissen“ nennt (Kraus 2024). Ein solch schweigendes Wissen erwirbt man insbesondere durch informelles Lernen, also einfach dadurch, dass man sich in bestimmten Kontexten bewegt und sich mit den vorhandenen Dingen und vorfindlichen Situationen auseinandersetzt. Dieser Gedanke ist nicht neu, er findet sich etwa in dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu ebenso wie in der damaligen Rede von einem „heimlichen Lehrplan“. Es geht um ein Wissen, über das man verfügt, ohne sich dessen bewusst zu sein, das aber einen großen Einfluss auf die Art und Weise hat, wie man handelt. In dieser Hinsicht ist dieses schweigende Wissen mit dem Konzept des Taktes verbunden, über das der deutsche Pädagoge und Philosoph Johann Friedrich Herbart in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geschrieben hat. Und auch dieses Konzept hatte einen Vorläufer, und zwar in der aristotelischen phronesis. Es ist die Fähigkeit, in Situationen Entscheidungen zu treffen, oft ohne dass es bewusst ist, aufgrund welcher Erfahrungen man zu diesen Entscheidungen gekommen ist (siehe Fuchs 2026). Anja Kraus,

Mitherausgeberin des Handbuchs zum schweigenden Wissen, die in Schweden lehrt, berichtet, dass der schwedische Lehrplan die folgenden Wissensformen enthält: Faktenwissen (das als einziges messbar ist), Fertigkeiten, Verstehen und Vertrautheit, wobei sie in der genannten „Vertrautheit“ vorwiegend das schweigende Wissen verortet. Aufgrund der großen Bedeutung, die man dem schweigenden Wissen sowohl in der professionellen pädagogischen Praxis als auch bei den Menschen, mit denen Pädagogik arbeitet, unterstellt, ergibt sich ein gewachsenes wissenschaftliches Interesse an diesem Thema. Im Einführungskapitel zu dem genannten Handbuch zum schweigenden Wissen wird eine Reihe von Forschungsansätzen vorgestellt, die jeweils von unterschiedlichen Interessen geprägt sind: ökonomistische und pädagogische Ansätze, Kognitionsforschung, posthumanistische Ansätze, die Diskurstheorie im Sinne von Foucault, wissenssoziologische Ansätze, Ansätze, die mit dem Konzept der Negativität von Bildung arbeiten, ethnographische Ansätze und nicht zuletzt wird der Bereich der ästhetischen Erziehung genannt. Es geht unter anderem um die Erkenntnis, dass Lernen und insbesondere informelles Lernen keineswegs zielgerichtet verläuft, sondern dass man mit Kontingenz und Unverfügbarkeit rechnen muss:

„Zusammenfassend ist zu sagen, dass viele verschiedene und disparate Ansätze Beiträge zur Profilierung der schweigenden Aspekte von Erziehungs-, Lern-, Sozialisations- und Bildungsgeschehen leisten. Die naturwissenschaftliche, ökonomistische, managementtheoretische und technologische Wirkungsforschung will schweigendes Wissen hauptsächlich zur Maximierung von Lerngewinnen nutzbar machen. Wissenssoziologische, diskursanalytische, ethnographische, phänomenologische, sprachanalytische, konstruktive und andere Methodologien empirischer Sozialforschung begreifen das Fremde, Andere, Unvertraute, latent Wirksame als wichtigen Schlüssel zur Erschließung sozialer und kultureller Phänomene.“ (Kraus 2024, 26)

Ich habe diesen Diskurs deshalb etwas ausführlicher vorgestellt, weil davon auszugehen ist, dass Kulturpädagogik und kulturpädagogische Wissensformen sehr viel mit diesem schweigenden Wissen zu tun haben. In dem Handbuch drückt sich das darin aus, dass der ästhetischen Praxis ein eigener Abschnitt gewidmet ist. Man denke etwa an Forschungen zur Architektur von Schulen, an die Thematisierung der Rolle von Atmosphäre in Lernprozessen, an die Bedeutung des heimlichen Lehrplans, an die Rolle, die der räumliche und zeitliche

Rahmen kulturpädagogischer Prozesse spielt, um zu sehen, welchen Einfluss dieses schweigende Wissen auf kulturelle Bildungsprozesse hat.

Träger und Vermittler von Wissen

Analog zur Situation in der allgemeinen Erziehungswissenschaft lässt sich auch in der Kulturpädagogik fragen, wer über welches Wissen verfügt und dieses entwickelt, woher dieses Wissen stammt, in welchen Kontexten es angewandt wird, welches die Zielgruppen der Wissensvermittlung sind und welche Methoden bei der Vermittlung angewandt werden, welches Wissen bei den Adressaten ankommt, welche Medien zur Verfügung stehen und wer über die Verteilung von Wissen entscheidet. Im Grundsatz sind dies dieselben Fragen, die man in der Erziehungswissenschaft insgesamt stellen kann. Die Spezifik ergibt sich daraus, dass man bei jedem der genannten Aspekte eine kulturpädagogische Besonderheit finden kann. So finden sich unter den Praktiker*innen in der Kulturpädagogik etwa Künstlerinnen und Künstler, es gibt spezifische Orte und Einrichtungen für die kulturpädagogische Praxis. Diejenigen, die in der Kulturpädagogik wissenschaftlich forschen, haben eine spezielle Ausbildung und einen spezifischen Zugang zu ihrer Praxis. Man kann fragen, welches Wissen die verschiedenen Gruppen haben und auf welche Gegenstände und Bereiche sich dieses bezieht. Man kann fragen, wo kulturpädagogisches Wissen erworben wird. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Adressaten als auch im Hinblick auf diejenigen, die kulturpädagogische Projekte und Prozesse anleiten. Im Hinblick auf letzteres sind unterschiedliche Wissenschaften zu nennen, die mit kulturpädagogischer Praxis zu tun haben. Neben der Pädagogik sind es weitere Bezugsdisziplinen, auf die ich später eingehen werde.

Es gibt Ausbildungsstätten, Fachpublikationen und es finden zahlreiche Fachtagungen statt. Daneben interessieren sich allerdings auch andere Organisationen und Institutionen für kulturpädagogisches Wissen und beziehen hierfür immer wieder Expert*innen ein. So arbeitete etwa einige Jahre lang ein von verschiedenen Stiftungen getragener „Rat kulturelle Bildung“, der entsprechendes Wissen über Inhalte, Strukturen, Zielgruppen etc. im Bereich der Kulturpädagogik zusammentrug. Es gibt Fachverbände, die Erfahrungen aus ihrem Bereich publizieren. Nicht zuletzt gibt es auf Länder- und Bundesebene Ministerien, die die Wissensproduktion in diesem Bereich fördern, wobei bestimmte politische Interessen und politische Fragestellungen eine Rolle spielen, die auch Einfluss darauf haben, mit welchen

Methoden das gewünschte Wissen herzustellen ist. Es gibt eine Selbstorganisation der wissenschaftlich arbeitenden Menschen (etwa das Forschungsnetzwerk Kulturelle Bildung) und inzwischen eine anwachsende Zahl von Qualifikationsarbeiten in diesem Bereich. Man befragt – etwa in der seinerzeitigen Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“ – Expert*innen und gibt Gutachten in Auftrag, um Wissen für Empfehlungen oder rechtliche Regelungen zu erhalten.

Wer über Wissen spricht, muss auch darüber sprechen, wie sicher dieses Wissen ist, ob Forschungsergebnisse ordnungsgemäß zustande gekommen sind, ob die Interpretation angemessen ist und auch, ob interessenbedingt nicht auch „falsches Wissen“ verbreitet wird. Auch in der Kulturpädagogik ist es nicht zu vermeiden, dass es bei der Verbreitung von Forschungsergebnissen in öffentlichen Medien zu Verkürzungen und Vereinseitigungen kommt. Ein Beispiel im Bereich der kulturellen Bildung war eine damalige komplexe Studie über die Auswirkungen von regelmäßigem Musikunterricht auf die kognitive Entwicklung („Bastian-Studie“), die in der öffentlichen und zum Teil auch in einer (legitimierenden) fachlichen Kommunikation auf den simplen Satz reduziert wurde: „Mozart macht schlau.“

Wissens- und Wissenschaftskritik

Auch die Kulturpädagogik muss sich – wie alle Sozial-, Kultur- und Humanwissenschaften – mit der grundsätzlichen Kritik auseinandersetzen, die in neueren theoretischen Ansätzen wie dem Posthumanismus, dem Neuen Materialismus und dem Postkolonialismus am „traditionellen“ Wissenschaftsbetrieb geübt wird. Es geht um Angriffe auf Konzepte, die auch in der Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle spielen. So kritisiert man das Konzept der Vernunft und Vernunftorientierung („Logozentrismus“), so wie sie in der europäischen kulturellen und Wissenschaftsentwicklung gefunden und für universell erklärt wird („Eurozentrismus“). Man kritisiert die Vorstellung eines autonomen Subjekts und bringt diese für europäisch gehaltenen Entwicklungen in Verbindung mit Kolonialismus, Sklaverei und Kapitalismus. Im Neuen Materialismus dekonstruiert man die Vorstellung eines autonomen Subjekts, des Anthropozentrismus und insgesamt des Humanismus und vertritt eine holistische Ontologie, in der gleichberechtigt allen lebendigen und nicht-lebendigen Entitäten Handlungsfähigkeit (Agency) zugesprochen wird. Es wird der Gedanke der Autonomie – bei einigen Autor*innen auf der Grundlage der Macht- und Subjektivierungstheorie etwa von Michel Foucault – abgelehnt und stattdessen wird von

Prozessen der Unterwerfung gesprochen. Es gibt die Rede von einem „Epistemologischen Ungehorsam“ (Walter Mignolo), nämlich einer Ablehnung der als westlich verstandenen Vernunftorientierung der herkömmlichen Wissenschaft, man spricht dagegen von den „Epistemologien des Südens“ (Boaventura de Sousa Santos).

In dieser letztgenannten Hinsicht sind inzwischen insofern Veränderungen festzustellen, als man beispielsweise im Kontext der internationalen Umweltpolitik zunehmend indigenes Wissen als wichtiges und unverzichtbares Erfahrungswissen indigener Völker im Umgang mit der Natur akzeptiert und einbezieht.

Aktuell wird man feststellen müssen, dass eine – auch kritische – Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen, die zum Teil auf eine Jahrzehntelange Tradition zurückblicken können und über die in anderen Ländern wie den USA oder Großbritannien intensiv diskutiert wird, in Deutschland erst am Anfang steht. Allerdings sind einige Themen und Argumentationen nicht neu, sondern haben etwa in der Kritik der Moderne und speziell der Aufklärung (spätestens seit Rousseau) eine längere Geschichte, die einige Jahrhunderte zurückreicht (Bollenbeck 2006). In diesem Kontext ist auch zu berücksichtigen, dass aktuelle Forschungen zur Aufklärung und zur Moderne zahlreiche Argumente dafür liefern, dass bestimmte Strukturelemente, die man dem europäischen Denken zuordnen, auch in anderen Weltregionen zu finden sind (siehe Thoma 2015 und Jäger 2015).

Am Ende von Kapitel drei habe ich thesenförmig Ergebnisse über das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und dem Wissen der Künste (Fuchs 2020) wiedergegeben.

Kritik der Vernunftkritik

Da die genannten neueren theoretischen Ansätze in kulturpädagogischen Diskursen eine wachsende Bedeutung haben, Begriffe und Argumente aus diesem Bereich aber oftmals unkritisch übernommen werden, will ich einige Aspekte anführen, die aus meiner Sicht kritikwürdig sind (siehe hierzu die ausführlicheren Analysen in Fuchs 2022, 2024, 2026).

Eine erste Kritik besteht darin, dass bei de- und postkolonialen sowie posthumanistischen Argumentationen solche Vorgehensweisen praktiziert werden, die man ansonsten „dem Westen“ vorwirft. Insbesondere geht es um binäres Denken, wenn etwa de- und postkoloniale Theorien einem Denken „des Westens“ entgegengesetzt werden. Damit wird

eine Ontologisierung und Essentialisierung betrieben, die man eigentlich dem Westen unterstellt und die man zu Recht ablehnt. Bei Themen der Diskriminierung werden nur selten Arbeiten aus dem nicht-postkolonialen Bereich zur Kenntnis genommen, obwohl Themen wie Armut, Rassismus, diskriminierender Umgang mit behinderten Menschen etc. schon seit Jahren bearbeitet werden und zum Teil zur Ausbildung von pädagogischen Spezialdisziplinen geführt haben (siehe etwa Böhnke u. a. 2018, Mecheril 2016 sowie Scherr u. a. 2017 und Scherr 2017, wo auch Beiträge aus dem postkolonialen Bereich aufgenommen sind). Auch Autor*innen aus der nicht-postkolonialen Geschichtswissenschaft, die sich intensiv mit Kolonialismus, seinen Verbrechen und negativen Folgen bis in die Gegenwart befasst haben, werden fast nie zur Kenntnis genommen, auch wenn einige dieser Autoren (wie etwa Sebastian Conrad oder Andreas Eckert mit ihrem Ansatz einer Globalgeschichte sowie Jürgen Osterhammel oder Frederik Cooper) postkolonialen Ansätzen mit Sympathie begegnen und kritisch gegenüber Europa und dem Westen sind.

Eine besondere Rolle spielt die Behandlung von Aufklärung/Moderne/Vernunft in postkolonialen Diskursen. Bei allen drei genannten Themen wird nicht immer gesehen, dass es sich um „Containerbegriffe“ handelt, hinter denen sich eine Vielzahl oft unterschiedlicher Konzeptionen und Verständnisweisen des jeweiligen Begriffs verbergen. Inzwischen gibt es zu jedem dieser Begriffe und Themen leicht zugängliche Handbücher, in denen sich die Vielfalt und Pluralität von „Aufklärung“, „Vernunft“ und „Moderne“ abbildet (Thoma 2015 oder Jaeger 2015). So findet man Grundgedanken der Aufklärung keineswegs nur in Europa, sondern auf allen Kontinenten. Dasselbe gilt für den Begriff der Vernunft, die oft in postkolonialen Texten bloß als instrumentelle Vernunft dargestellt wird. Auch wird im Hinblick auf die Moderne inzwischen von multiplen Modernen gesprochen, wobei sich auch hier Ausprägungen in allen Regionen der Welt finden.

Vielfach wird vernachlässigt, dass die Geschichte der Moderne (und der Aufklärung) auch als Geschichte einer immanenten Kritik der Moderne (und der Aufklärung) geschrieben werden kann (vgl. Bollenbeck 2006). Die Moderne kann als jene Zeit gelten, in der selbstreflexive Kritik ein wichtiges Merkmal war und ist.

In wissenschaftlicher Hinsicht erscheint mir die oft vorgenommene Zuordnung bestimmter Merkmale der Moderne (Vernunft, Machbarkeit, Aufklärung etc.) zu dem „Westen“ problematisch oder zumindest überprüfenswert. So kann man zeigen, dass bestimmte

Formen der Vernunft überall auf der Welt entstanden sind, wie es etwa im Bereich der interkulturellen Philosophie heute belegt wird. Gerade im Hinblick auf die Ablehnung westlicher Philosophie („epistemische Gewalt“) ist zudem die These interessant, die in früheren Jahrzehnten der afrikanische Wissenschaftler und Autor Cheik Anta Diop und in seiner Nachfolge Martin Bernal („Schwarze Athene“) vertreten haben, dass nämlich die Griechen ihre philosophischen Lehren weitgehend aus Ägypten bezogen haben und Ägypten als Sammelpunkt schwarzafrikanischen Wissens betrachtet werden müsse. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, darauf hinzuweisen, dass in der Mathematikgeschichte immer schon der Einfluss außereuropäischer Regionen (Babylon, Ägypten, Arabien, Indien) bekannt war und respektiert wurde.

Ebenfalls ist das oft vorzufindende Verständnis von Aufklärung problematisch, die eben nicht bloß durch eine Dominanz der instrumentellen Vernunft charakterisiert werden kann, sondern in der Sinnlichkeit, Kreativität, Emotionalität eine entscheidende Rolle spielen (siehe etwa Martus 2018).

Zu kritisieren ist zudem eine oft vorliegende Romantisierung der vorkolonialen Situation in den beiden Amerikas oder in Afrika, als ob es keine Gewalt und Kriege in diesen Regionen gegeben hätte, bevor die Kolonialmächte in Erscheinung traten. So weiß man inzwischen, dass es nicht nur in Süd- und Mittelamerika, sondern auch in Afrika große und bedeutende Reiche gegeben hat, die ihre Größe und Bedeutung durch kriegerische Auseinandersetzungen mit ihren Nachbarregionen gewonnen haben. Man weiß, dass der atlantische Sklavenhandel nicht ohne die Kollaboration mit afrikanischen Reichen hätte stattfinden können und dass es neben dem atlantischen Sklavenhandel auch einen in der Größenordnung vergleichbaren (arabischen) Sklavenhandel über den Indischen Ozean gegeben hat. All diese Probleme, die keineswegs die Schuld der Kolonialmächte reduzieren, werden in den post- und dekolonialen Diskursen kaum angesprochen.

Weitere zu untersuchende Probleme sind Selbstwidersprüche in den post- und dekolonialen Diskursen, wenn man etwa Methoden und Denkformen nutzt, die man ansonsten als „westlich-hegemonial“ kritisiert. Man wird zudem die völlige Ablehnung einer jeglichen Form von Allgemeinheit und Universalität nicht akzeptieren können (siehe etwa die umfangreiche Liste an Universalien über viele Kulturen hinweg bei dem Ethnologen Antweiler 2009), man muss die in den letzten Jahren deutlich gestiegene Akzeptanz indigenen Wissens (etwa bei

Umweltfragen) berücksichtigen oder die Thematisierung ethischer Prinzipien wie Ubuntu oder buen vivir in der westlichen Philosophie.

Aus meiner Sicht machen es sich einige Autor*innen im postkolonialen Bereich etwas zu leicht, indem sie eine gegnerische Position konstruieren, die es zwar in dieser Form in der Praxis oder in Theorien nur selten gibt, die allerdings den Vorteil hat, leichter bekämpft werden zu können. Im pädagogischen Bereich hat sich das in den letzten Jahren etwa an einer kontroversen Debatte über Globale Bildung sowie an dem Konzept der Global Citizenship Education gezeigt (siehe etwa Drerup 2019).

Wenn man an einem konstruktiven Austausch interessiert ist, ist auch hierbei die Position von Spivak hilfreich. Ich zitiere aus dem oben genannten Interview.

So ist es in postkolonialen Diskursen eher verpönt und es wird kritisiert, wenn Kritik an den ehemaligen Kolonien und ihrer aktuellen politischen und sozialen Situation geübt wird. Dazu Spivak: „Die postkolonialen Nationen sind keinen keine guten Orte.“

Und schließlich die Frage: „Glauben Sie, dass es für Nicht-Europäer wichtiger ist, Philosophen aus ihren eigenen Kulturen zu lesen statt Kant?“

Antwort: „Nein, machen Sie Witze? So etwas sagen nur sehr elitäre Leute. Natürlich sollten sie auch Philosophen aus ihren Kulturen lesen, aber ausschließlich sie lesen: Nein.“

An anderer Stelle spricht Spivak im Hinblick auf die auch in Deutschland diskutierte Privilegentheorie (siehe etwa die Ausgabe „Privilegien“ der Zeitschrift APuZ 21/2024) von „unhinterfragbaren Privilegien von postkolonialen Elitemigranten“, zu denen sie sich auch selbst zählt, denn sie ist in privilegierten Verhältnissen in Indien aufgewachsen und es standen ihr alle Möglichkeiten einer qualifizierten Bildung offen

Was tun? Es gibt aus meiner Sicht zahlreiche problematische Aspekte und Gesichtspunkte, auf die post- und dekoloniale, posthumanistische und neumaterialistische Studien hingewiesen haben und die bearbeitet werden müssen, es gibt allerdings auch viele Probleme und Ungereimtheiten innerhalb dieser Studien, mit denen man sich kritisch auseinandersetzen muss. Insgesamt halte ich die Position etwa von Spivak und in ihrem Gefolge von Nikita Dhawan für richtig, wenn beide fordern, das Beste der Aufklärung bewahren zu wollen. Und man muss zudem akzeptieren, wenn hinzugefügt wird, dass man dies nicht bloß den Europäern überlassen dürfe. In ihrer neuesten Publikation spricht Dhawan sogar davon, die Aufklärung vor Europa retten zu müssen. Der

Politikwissenschaftler Aram Ziai (2016) spricht von der notwendigen Kooperation der „traditionellen“ und der postkolonialen Politikwissenschaft, weil durch eine solche Kooperation jeweilige blinde Flecken beseitigt werden können. So ähnlich findet es sich für die Erziehungswissenschaft in Knoblich/Drerup 2022.

In Abwandlung der genannten Aussage von Spivak und Dhawan, nämlich das Beste der Aufklärung bewahren zu wollen, kann man aus meiner Sicht auch formulieren: Das Beste der post- und dekolonialen Studien bewahren zu wollen (und zu müssen), und man kann ebenfalls hinzufügen, dass man dies nicht bloß allzu grobschlächtig argumentierenden Vertreter*innen dieser Positionen überlassen darf.

8. Kulturpädagogische Theorien 1: Überblick und historische Entwicklung

Die Entwicklung von Theorien wird oftmals neben Forschung, Professionalisierung und Institutionenbildung als zentrales Element der Verwissenschaftlichung eines Arbeitsfeldes gesehen. Will man sich nicht auf bloße Ideengeschichte beschränken, sondern auch die Kontexte einbezieht, in denen die entsprechende pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Reflexions- und Forschungsarbeit stattfinden, dann hat man es mit einer ganzen Reihe von Wissensgebieten zu tun, deren jeweilige Theorienbildung zu berücksichtigen ist. Denn Pädagogik findet in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext statt, sodass soziale, kulturelle, ökonomische und politische Dimensionen bei der Entwicklung von Theorien eine Rolle spielen.

Es geht etwa darum, die Zielgruppe besser zu verstehen, sich also etwa das Wissen zugänglich zu machen, wie Kindheit oder Jugend und insgesamt die Lebensführung in der aktuellen Gesellschaft zu verstehen ist. Die Berücksichtigung der epochaltypischen Schlüsselprobleme im Sinne von Wolfgang Klafki spielt eine Rolle, also Fragen der Ökologie, der Psychologie, der Soziologie, der Politikwissenschaften, der Anthropologie und weiterer Wissenschaften. Ich werde später auf diese „Bezugsdisziplinen“ eingehen, doch kann man jetzt schon feststellen, dass es sich bei den genannten Wissenschaften um gut entwickelte Disziplinen handelt, bei denen man es mit einer Vielzahl von Theorien zu tun hat.

Auch in der Erziehungswissenschaft selbst gibt es eine ganze Reihe von Theorien, auf die ich im ersten Teil eingegangen bin. Man findet Überblicksdarstellungen, in denen man sich über die „Hauptströmungen“, über Grundbegriffe, Institutionen und Professionalitäten informieren kann. Auch in einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen findet man einen lebhaften Diskurs über jeweilige Theoriebildungsprozesse. Als vergleichbares Beispiel bietet sich die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit an, wo man gleich mehrere Darstellungen findet, die einen Überblick über relevante Theorien geben (u. a. Lambers 2023, Engelke u. a. 2024, Wendt 2021). Interessant ist etwa der Sammelband Domes/Sagebiel 2024, in dem die „Bedeutung von Theorien sozialer Arbeit für die Praxis“ (so der Titel) anhand exemplarischer Fallanalysen demonstriert wird. Es wird gezeigt, wie unterschiedliche Theoriekonzeptionen (Lebensweltorientierung, Handlungswissenschaft, Lebensbewältigung, ökosoziale Theorien usw.) helfen können, konkrete Fälle, mit denen es Soziale Arbeit zu tun hat, zu verstehen.

Im Vergleich sowohl mit der Erziehungswissenschaft insgesamt als auch mit Subdisziplinen wie der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik (und anderen Disziplinen) wird man feststellen müssen, dass Kulturpädagogik, insbesondere eine Kulturpädagogik, die sich als Wissenschaft verstehen will, einen solchen Reifegrad längst nicht erreicht hat. Weder gibt es (außer Braun 2015) weitere und aktuellere Überblicksdarstellungen, in denen man sich über unterschiedliche Theoriekonzeptionen in der Kulturpädagogik informieren könnte, und es gibt auch keine Sammelbände, in denen unterschiedliche Theoriekonzeptionen ihren Wert bei dem Verstehen von Projekten, Situationen oder insgesamt von kulturpädagogischer Arbeit aufzeigen könnten. Damit eröffnet sich ein interessantes Arbeitsfeld für eine zukünftige theoretische Forschungsarbeit. In dem vorliegenden Text können lediglich einige Hinweise gegeben werden, welche Richtung solche Forschungsarbeiten einschlagen könnten. So wäre es beispielsweise interessant, analog zur Sozialpädagogik durchzudeklinieren, was es für die Theorienbildung bedeutet, wenn man etwa Kulturpädagogik als kulturpädagogische Arbeitswissenschaft, als Handlungswissenschaft, Gerechtigkeitswissenschaft, als Human-, Sozial- oder Kulturwissenschaft etc. verstehen würde. Denn jede dieser Sichtweisen bringt es mit sich, unterschiedliche Theorieperspektiven auf die Kulturpädagogik anzuwenden.

Eine zweite Möglichkeit, Kulturpädagogik als Wissenschaft zu verstehen, besteht darin, analog zur Erziehungswissenschaft bestimmte Schwerpunktthemen zu identifizieren, die den Wissenschaftscharakter eines pädagogischen Arbeitsfeldes ausmachen. Zu solchen Schwerpunktthemen gehören etwa Bildungstheorie, Erziehungstheorie, eine Theorie kulturpädagogischer Institutionen und eine kulturpädagogische Professionstheorie. Schlägt man diesen Weg ein, so findet sich relevante Fachliteratur, etwa zur Begriffsbestimmung von kultureller oder ästhetischer Bildung und Erziehung, zur kulturpädagogischen Professionalität sowie zur Theorie einzelner Institutionen, in der in denen kulturpädagogische Praxis stattfindet. Ich gehe später darauf ein.

Es wurde oben vorgeschlagen, Kulturelle Bildung als eine Art Containerbegriff zu verstehen, der künstlerische, ästhetische und aistische Bildung erfasst. Entsprechend kann man Kulturpädagogik ausdifferenzieren, sodass man neben einer Allgemeinen Kulturpädagogik mit kultureller Bildung als Kernbegriff spezielle Kulturpädagogiken wie etwa Musik-, Kunst-, Theater-, Tanz- oder Medienpädagogik mit ihren zugehörigen Bildungsbegriffen unterscheiden kann. Vor diesem Hintergrund kann man dann die Frage stellen, inwieweit die

Verwissenschaftlichung dieser spezifischen Handlungsfelder gediehen ist. So findet man etwa theaterpädagogische Angebote bereits in von Jesuiten betriebenen Schulen in der Frühen Neuzeit, wobei Theaterspiel dort der Disziplinierung und der religiösen und Moralerziehung diene. Nimmt man die Einrichtung von fachspezifischen Professuren als ein Kriterium für den Grad der Verwissenschaftlichung, so wird man auf Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verwiesen (zum Beispiel erhielt Dorothy Heathcote 1951 eine Dozentur in Großbritannien und Hans-Wolfgang Nickel 1974 eine Professur in der Bundesrepublik Deutschland). In der Kunst- und Musikpädagogik begann diese Entwicklung früher, so hatte Fritz Jöde bereits seit 1923 im Zuge der sogenannten Kestenberg-Reformen einen Lehrstuhl für Musikpädagogik in Hamburg, in den USA gab es allerdings einen solchen bereits knapp 100 Jahre früher. Eine Musikpädagogik, die sich als Wissenschaft versteht, wird in der Regel in den 1970er Jahren gesehen. Die Kunstpädagogik wiederum hat als Zeichenunterricht eine jahrhundertelange Tradition, intensivere Theoriedebatten finden im Rahmen der Kunsterzieherbewegung rund um 1900 statt, als nämlich Alfred Lichtwark 1895 einen ersten Lehrstuhl in Hamburg erhielt. Auch hier waren die Vereinigten Staaten mit dem Engländer Walter Smith (1871) einige Jahrzehnte früher dran. Die Ursache für diese frühen Entwicklungen in den Vereinigten Staaten ist darin zu sehen, dass die amerikanischen Professuren an praxisorientierten Ausbildungsstätten wie etwa Konservatorien und Kunstakademien eingerichtet wurden. Insgesamt war die amerikanische Erziehungswissenschaft weniger theoretisch, sondern praktisch orientiert. Allerdings hat diese Praxisorientierung wiederum ein philosophisches Fundament etwa im philosophischen Pragmatismus von John Dewey.

Versucht man nunmehr in einer historischen Perspektive herauszufinden, ob und wie der Prozess der Verwissenschaftlichung der ästhetischen bzw. kulturellen Praxis stattgefunden hat, so wird man sich zunächst einmal daran erinnern, dass eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik nach einem ersten (misslungenen) Versuch durch Ernst Christian Trapp am Ende des 18. Jahrhunderts erst durch Johann Friedrich Herbart in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgeführt wurde. Herbart war auf der Suche nach „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik, er hat eine ausgefeilte erziehungswissenschaftliche Methodologie entwickelt (siehe hierzu die Schriften von Josef Leonard Blaß), dachte aber als Professor der Philosophie und der Pädagogik stark in philosophischen Kategorien. Diese Tradition,

Pädagogik neben Politik als praktische Philosophie zu verstehen, gibt es noch bis heute, auch wenn sich die aktuelle Bildungs- und Erziehungsphilosophie als Metatheorie der Erziehungswissenschaft – unter anderem mit der Aufgabe der Reflexion verwendeter Grundbegriffe und Methoden – versteht.

Im Hinblick auf die Entwicklung der ästhetischen oder kulturellen Bildung kann man inzwischen auf das vierbändige Werk „Geschichte der ästhetischen Bildung“ der Autorengruppe um den Kölner Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas (2009-2021) zurückgreifen. Es handelt sich im Wesentlichen um eine Ideengeschichte der Ästhetik, wobei vor allem die großen Namen der europäischen Philosophietradition auftauchen:

„Die Tatsache, dass ein Nachdenken über Ästhetik und Bildung seit der griechischen Antike zwar nachweisbar, aber weder mit unseren heutigen Begrifflichkeiten noch in der Fokussierung auf den expliziten Zusammenhang von ästhetischer Bildung geführt worden ist, macht es notwendig, dass man über weite Strecken *implizite Vorstellungen und Konzeptionen sichtbar machen muss*. Aus diesem Grund erscheint schließlich ein weiterer Begriff von ästhetischer Bildung eine adäquate Ausgangsbasis zu sein. Ästhetische Bildung soll aus diesem Grund im Folgenden im Sinne einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis verstanden werden (...).“ (Klepacki/Zirfas 2013; meine Hervorhebung, M. F.).

Eine erste mit dem Konzept der kulturellen Bildung vergleichbare Konzeption tritt erst im 20. Jahrhundert im Zuge der Reformpädagogik auf. Es handelt sich um das Konzept der musischen Bildung, so wie es im Wesentlichen im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Schülern des Philosophen und Pädagogen Wilhelm Dilthey entwickelt wurde. Neben Herman Nohl und Theodor Litt ist Eduard Spranger ein einflussreicher Pädagoge der Weimarer Zeit.

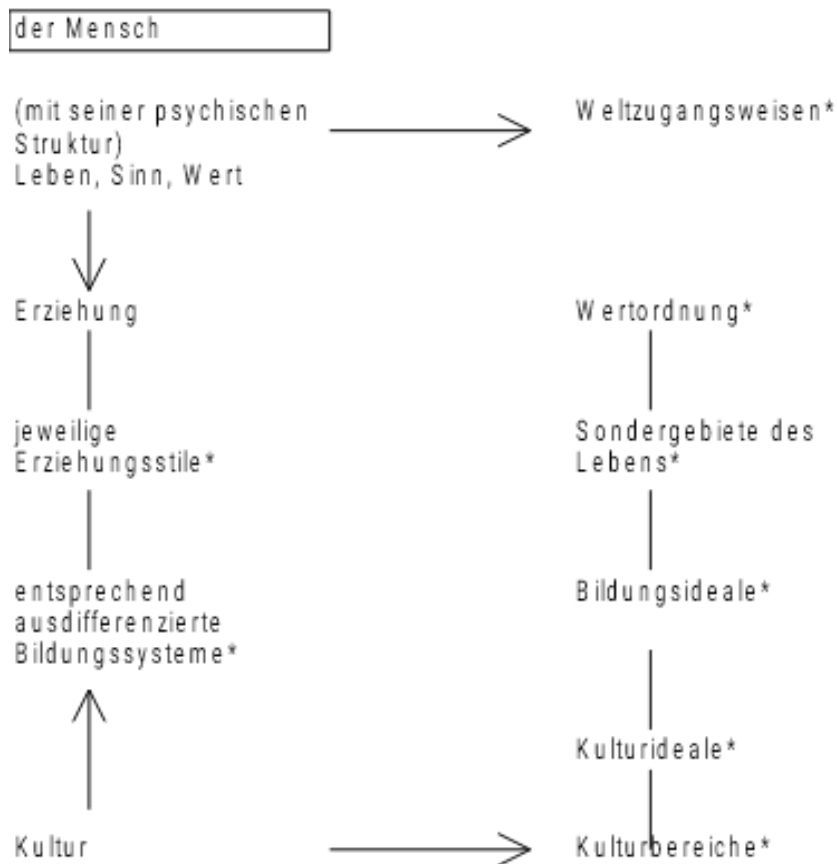
Es ist vor diesem Hintergrund aufschlussreich, den zeitgenössischen Ansatz einer philosophischen Reflexion pädagogischer Sachverhalte, nämlich das Buch „Einführung in die Erziehungsphilosophie“ von Alfred Schäfer (2005) mit dem „klassischen“ Ansatz, der explizit so genannten „philosophischen Pädagogik“ von Eduard Spranger (1983), zu vergleichen. Die Verortung der Pädagogik in der Philosophie und die hervorgehobene Rolle von Kultur steht bei Spranger (1882 – 1963) im Mittelpunkt seiner Arbeit. Dies zeigt die Auswahl seiner Schriften in dem genannten Bd. II seiner Gesammelten Schriften, die von 1902 bis zu 1958 reichen. Spranger sah Philosophie und Pädagogik stets als Einheit (so auch im Nachwort die

Herausgeber O.F. Bollnow und G. Bräuer, 429; vgl. auch Hohmann 1996, v.a. den Beitrag des Spranger-Spezialisten W. Sacher, 77ff.). Sprangers philosophisch-pädagogische Position ist ambivalent: Sie pendelt zwischen Dilthey, Hegel, den pädagogischen Klassikern wie Pestalozzi und Humboldt und dem Neukantianismus v.a. der Südwestdeutschen Schule (Windelbach, Rickert, Cohn, Bauch, Johannsen; vgl. Sacher in Hohmann a.a.O., 83 ff.). Politisch ist Spranger umstritten: Anhänger betonen seine innere Distanz zum Nationalsozialismus, eine kritische Geschichtsschreibung kann dies nicht bestätigen (Musolff/Hellekamp 2006, 248). Betrachten wir anhand seiner „Umriss der philosophischen Pädagogik“ aus dem Jahr 1933 (Spranger 1973, 7ff.) seinen Argumentationsgang.

Er beginnt mit der Darstellung seiner kulturphilosophischen Voraussetzungen (vgl. auch Spranger 1969), mit der Darstellung des „Strukturgefüges der Kultur“: Basis ist die Natur, zu der auch jedes menschliche Individuum Kraft eines „Blutzusammenhangs“ gehöre (7). Zur natürlichen Grundausstattung des Individuums gehöre auch seine Seele. Gemeint sind hier die bewusst gewordenen „Lebensfunktionen“, die für Individuen und Gattung die Lebens- bzw. Arterhaltung sichern. „Kultur“ sei geistiger Überbau, der das individuelle Leben überdauere. Dieser enthalte ideelle und reale Gegenstände, die eine Relevanz für das (Über-)Leben haben. Diesen Aspekt bezeichnet Spranger als „Sinn“. Der Mensch sei in der Lage, derart Sinnhaftes sowohl herzustellen als auch wahrzunehmen, zu „verstehen“. Dabei produzierte das Individuum zwar für sich, doch entstehe in dem produzierten Sinnhaften eine Art fiktiver Logik, die dann auch für andere nutzbar werde. Die Dinge der Umgebung seien jeweils nützlich oder unnützlich, schön oder hässlich, könnten also gemäß Wertmaßstäben beurteilt werden. Damit werden in einer Mischung Diltheyscher und neukantianischer Gedanken Grundbegriffe in eine systematische Ordnung gebracht: Kultur, Sinn, Leben, Wert, Verstehen, Struktur.

Die von Spranger gefundene strukturelle Ordnung findet sich gleich mehrfach in seinem System: Es gibt eine Ordnung der Werte (Wirtschafts-, ästhetischer, technischer, pädagogischer, politischer, sozialer, Heiligkeitswert etc.). Gemäß dieser Werte lassen sich „Sondergebiete des Lebens“ unterscheiden. Diesen entsprechen Lebensformen (so wie er sie in seinem einflussreichsten Buch (Spranger 1965) ausführlich dargestellt hat), Bildungstypen und Bildungswerten, Erziehungs- und Bildungsstilen und schließlich sogar entsprechenden Bildungssystemen.

Das System von E. Spranger



*Aufgliederung jeweils in:
theoretisch, ästhetisch, politisch, technisch, sozial, religiös etc.

Eine historische Zugangsweise ermöglicht dabei die Identifikation unterschiedlicher, sich ablösender Bildungsideale.

Kern einer jeglichen Erziehung ist die (anthropologische) Frage nach der Bildsamkeit des Einzelnen (26ff.). Dabei spielen genetische Anlagen, die Umwelt und individuelle schlüsselhafte Ereignisse eine Rolle. „Umwelt“ darf dabei nicht (nur) mathematisch-naturwissenschaftlich betrachtet, sondern muss in Hinblick auf zu verstehende Sinnzusammenhänge (in ihrer Relevanz für das Leben) gesehen werden. Erfolgreich ist

Pädagogik als Entwicklungshilfe nur dann, wenn man sich an der Struktur der Psyche (so wie sie Spranger später in seinem zweiten Hauptwerk, der „Psychologie des Jugendalters“ darstellt) orientiert:

„der Zögling, als Repräsentant der jeweils zu erzielenden Generation, steht in einem Geisteszusammenhang, der seinerseits noch historischen Bedingungen unterliegt. Er wird schon leise von den geistigen Gehalten seiner Umwelt berührt, wenn seine eigene Erlebniswelt noch jugendliche Struktur zeigt; d.h. aber: wenn sie nur in geringem Umfange bewusst erlebtes Teilhaben an der jeweils gegebenen Kulturwelt einschließt. Die Erziehung knüpft an diese jugendlichen Seelenstrukturen des Kleinkindes, des Knabenalters und der Pubertätszeit entwicklungsgemäß an. Sie will aber die Entwicklung dahin leiten, dass der Werdende in einem sittlich-wertgemäßen Sinn den Anschluss an die gegebene Kultur und Arbeitswelt findet.“ (Spranger 1973, 31).

Auf diesem Grundverständnis baut Spranger das Erzieher-Zögling-Verhältnis – durchaus auch als Machtverhältnis (32) – auf, bindet aber das Erziehverhalten an strengste ethische Maßstäbe, zumal es zwischen Zögling und Erzieher ein gemeinsames höheres Drittes als „metaphysischen Wurzelgrund“ (34) gibt (z.B. die Religion oder die Nation): Es geht (auch) um eine Einordnung der einzelnen Erziehungsprozesse in ein größeres Ganzes.

Die Erziehungswissenschaft muss vor diesem Hintergrund analytisch, also gliedernd vorgehen und kann jeweils einzelne Elemente speziell studieren: Bildsamkeit, Bildungsideal, Bildungsgüter und Bildungswerte, Bildnerpersönlichkeit und Bildungsgemeinschaft, doch ist eine Verselbständigung eines jeden dieser Aspekte zu vermeiden (keine einseitigen Bildungsideale (82 ff.), keine ausschließliche Konzentration auf das Kind (kritisch gegen bestimmte reformpädagogische Tendenzen gewendet), keine Dominanz einer bestimmten einzelwissenschaftlichen Zugriffsweise (etwa der Geschichte, der Psychologie oder der Soziologie).

Spranger hat in seinem Lebenswerk, dessen Grundstruktur er im Wesentlichen auch nach dem 2. Weltkrieg beibehält, die einzelnen Elemente ausgearbeitet

- Kulturphilosophie
- Psychologie
- Theorie der Erzieherpersönlichkeit
- Vorschläge zur Gestaltung des Bildungssystems

- eine Ausarbeitung seiner Systematik unterschiedlicher Weltzugangsweisen (das sind die Bildungsideale).

In unserer heutigen Terminologie finden wir also Anthropologie (als Analyse des Menschenmöglichen), Kulturphilosophie (als Analyse dessen, in das sich der Einzelne hineinentwickeln muss: Enkulturation) sowie Analysen der sozialen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Natürlich unterscheiden sich die jeweiligen Verständnisweisen dieser Elemente bei Schäfer (2005) und Spranger, doch fällt die Ähnlichkeit bei der Identifikation notwendiger Bausteine einer philosophisch fundierten Pädagogik – und das ist im Wesentlichen eine Philosophie der Bildung und Erziehung – ins Auge.

Im Einzelnen ziehe ich folgende Konsequenzen für meine Überlegungen.

1. Philosophie ist – gemäß einer Redewendung von Hegel – ihre Zeit in Begriffe gefasst. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Zeitgebundenheit der philosophischen Arbeit. Welches waren daher die Ereignisse und Entwicklungen, auf die die philosophische Pädagogik speziell in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg reagiert hat? Und welches sind wichtige und prägende Entwicklungen in der aktuellen Situation, die eine für die (Kultur-)Pädagogik relevante philosophische Reflexion berücksichtigen müsste?
2. Im Kern geht es um die spezifische Entwicklung der Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen. Die Frage nach dem Menschen zieht sofort die Frage nach seiner Einflussnahme auf die Welt nach sich: Ebenso wie Kulturphilosophie und Anthropologie zwei Seiten derselben Medaille sind, verhalten sich „Bildung“ und „Kultur“ komplementär zueinander.
3. Eine anthropologisch-kulturphilosophische Antwort muss dann auch für die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit von Bildung und Erziehung gegeben werden: Man braucht eine Anthropologie des Lernens, der pädagogischen Institutionen, der Bildung.
4. Die Hegelsche „begriffliche Erfassung seiner Zeit“ bedeutet für die Gegenwart, die aktuelle „Kultur der Moderne“ zu untersuchen. Für die sich entwickelnde Moderne seit etwa 1850 kann man ein Anwachsen des Krisendiskurses feststellen. Dies hat bis

heute nicht aufgehört, sodass zu fragen ist: Auf welche (tatsächlichen oder bloß „gefühlten“) Krisenbefunde reagiert die aktuelle (Kultur-)Pädagogik?

Jörg Zirfas (2021; Band 4) beginnt sein Abschlusskapitel („Die aktuelle Situation“) mit einer Beschreibung der Heterogenität des gesamten Feldes. In disziplinärer Hinsicht weist er auf den Zusammenhang mit Anthropologie, Politik, Gesellschaft, demographischen Wandel, Kultur, Recht, Institutionen, Ökonomie und Technik hin (ebd., 323). Dies hat unter anderem zur Folge, dass sich die unterschiedlichsten Disziplinen (Philosophie, Soziologie, Psychologie, Theologie, Kunstwissenschaften, Medienwissenschaften) neben der Erziehungswissenschaft mit einiger Berechtigung auf das Thema des Ästhetischen und der ästhetischen Bildung einlassen können. Zirfas beschreibt die Konjunktur der Kulturellen Bildung seit den 1970er Jahren in der Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik, wobei insbesondere die spezifischen Versprechungen des Ästhetischen eine Motivation für die Unterstützung entsprechender Bildungsangebote in den verschiedenen Politikfeldern darstellen.

In der dargestellten Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Kulturpädagogik lassen sich Paradigmenwechsel finden. Der Gedanke eines Paradigmenwechsels liegt nicht nur dort nahe, wo es gegen Ende der 1960er Jahre einen Übergang von der Musischen zur Kulturellen Bildung gibt (siehe Kolfhaus 1986). Es ist insbesondere die mit den PISA-Studien zusammenhängende Konjunktur der Kompetenzorientierung verbunden mit einer wachsenden Dominanz quantitativ-empirischer Methoden, welche heute einen Paradigmenwechsel charakterisiert. Zudem wird ein Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen hergestellt:

„Fasst man die etwa 100-jährige Geschichte der ästhetischen bzw. Kulturellen Bildung des 20. Jahrhunderts zusammen, so lässt sich zunächst festhalten, dass sie von ihrer Genese hier ein Krisenphänomen ist, das mit den Modernisierungsprozessen des 20. Jahrhunderts eng verknüpft ist. Sind es zu Beginn des 20. Jahrhunderts industrielle und technische Entwicklungen (zum Beispiel Beschleunigung und Urbanisierung), kulturelle Krisen und politische Katastrophen, die die pädagogischen Frage nach den Werten und Verbindlichkeiten virulent werden lassen, so sind es in den sechziger und siebziger Jahren Fragen der Demokratie, der Partizipation und der Anerkennung, auf die die ästhetische bzw. kulturelle Bildung mit ihren Ansätzen einer Pluralisierung von Kulturen und Lebensstilen, in soziokulturellen Angeboten und politischen Teilhabekonzepten reagiert.“ (ebd., 333 f.)

Zirfas unterscheidet drei Etappen in der Entwicklung der Kulturpädagogik im 20. Jahrhundert (in Braun u.a. 2015, 20 ff.), nämlich die oben beschriebene *Geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik* der 1920er Jahre, eine *emanzipatorische Kulturpädagogik* seit den 1970er Jahren, hier in Verbindung mit einem neuen Verständnis von Kulturpolitik, deren Kernbegriff Soziokultur ist, und schließlich eine *reflexive Kulturpädagogik* seit den 1980er Jahren.

Während sich die Geisteswissenschaftliche Kulturpädagogik sehr stark an der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten Kulturphilosophie orientiert, zu der diejenigen Philosophen und Pädagogen, die wesentlich von Wilhelm Dilthey inspiriert waren, wichtige Beiträge leisteten, ist der Leitbegriff der zweiten Phase, der emanzipatorischen Kulturpädagogik, der von Hilmar Hoffmann eingeführte Zielbegriff einer „Kultur für alle“. Es ging um ein erweitertes Verständnis von Kultur, aber auch um eine Demokratisierung der bislang nur einer kleinen gesellschaftlichen Schicht vorbehaltenen „Hochkultur“.

Pädagogische Ansätze spielten in diesem kulturpolitischen Konzept eine wichtige Rolle. Die reflexive Kulturpädagogik seit den 1980er Jahren

„erweitert die Perspektiven der Kulturpädagogik noch einmal, insofern sie die praktischen sozial- und kulturwissenschaftlichen Weichenstellungen der emanzipatorischen Perspektive aufgreift, diese aber im hermeneutischen Rahmen der älteren Variante der Kulturpädagogik reflektiert und zugleich mit neueren Forschungsansätzen aus den Sozial- und Kulturwissenschaften ergänzt und kritisiert.“ (Zirfas in Braun u.a. 2015, 32)

Zirfas zitiert die förderpolitisch wichtige Definition Kultureller Bildung aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). Sein Fazit:

„Zusammenfassend zeigt sich, dass die Ästhetische Bildung mittlerweile als Sammelbegriff für pädagogische Bestrebungen erscheint, kulturelle und ästhetische Lebensformen zu vermitteln und anzueignen; Kulturelle Bildung wird hierbei als Teil der Allgemeinbildung im Kontext von Kunst und Kultur verstanden. Die Kulturpädagogik findet sich in einem heterogenen und durchaus widersprüchlichen Feld wieder: Sie reagiert einerseits auf die neoliberalen Tendenzen mit einer zunehmenden empirischen Forschung auf der einen und einer sich intensivierenden Legitimationsarbeit auf der anderen Seite, d.h. sie fokussiert die Transferforschung, eine Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung und bedient somit den aktuellen Zeitgeist.“ (Zirfas u.a. 2009-2021, 337)

Im Hinblick auf die Frage nach einem möglichen Paradigmenwechsel ist diese Gliederung der Entwicklung des 20. Jahrhunderts (die Zeit des Nationalsozialismus ist ausgeklammert) aufschlussreich. Zum einen zeigt sich, dass der Kulturdiskurs (und damit auch der

kulturpädagogische Diskurs) ein Krisendiskurs ist: Die erste Kulturpädagogik entstand nach der Krise des verlorenen Ersten Weltkrieges mit dem Versuch, über einen konservativen und wertorientierten Kulturbegriff eine neue Sinnhaftigkeit vor allem bei angehenden Gymnasiallehrern herzustellen (dies war die explizite Aufgabe der Leipziger Professur, die Theodor Litt von Spranger übernahm). In wissenschaftssoziologischer Hinsicht kann man von einer „Schule“ sprechen. Man achtete auf die „Reinheit der Lehre“, wie sich etwa an der Warnung Sprangers an Kerschensteiner zeigt, sich nicht auf die pädagogischen und philosophischen Ansätze des amerikanischen Mitbegründers des philosophischen Pragmatismus John Dewey einzulassen. Dieser Ansatz wirkte auch nach dem Zweiten Weltkrieg fort, da die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zunächst die pädagogischen Diskurse (und Lehrstühle) dominierten.

Die emanzipatorische Kulturpädagogik ordnet sich in die Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik ein, in der ebenfalls Emanzipation aufgrund der Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ein zentrales Erziehungs- und Bildungsziel wurde. Ein politisches (und pädagogisches) Leitmotiv wurde die Aufforderung der ersten sozial-liberalen Koalition: „Mehr Demokratie wagen!“.

Die dritte Phase ist mit einer zunehmenden Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Kulturpädagogik verbunden. Nach der Rezeption der Kritischen Theorie erfolgte eine zunehmende Rezeption französischer, poststrukturalistisch orientierter Philosophen, deren Arbeiten mit der Verzögerung von einigen Jahrzehnten in den letzten Jahren auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft an Einfluss gewonnen haben. Zugleich gibt es deutlich verstärkte Initiativen zur Förderung der Forschung, was durch entsprechende staatliche Förderprogramme forciert wurde und zu Zusammenschlüssen interessierter Forscher*innen führte (Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung).

Neben dieser Entwicklung, die zu einem abgrenzbaren Arbeitsfeld und zu einer deutlichen Entwicklung und Ausdifferenzierung im Bereich der zugehörigen Wissenschaften geführt hat, gibt es eine weitere traditionsreiche Strömung, die mit ähnlichen Begrifflichkeiten (ästhetische Bildung, Ästhetik und Bildung, kulturwissenschaftliche Erziehungswissenschaft) arbeitet wie die sich auf ein bestimmtes Feld begrenzende Kulturpädagogik. Diese Strömung hat aber ein anderes Anliegen und grenzt sich zum Teil von den beiden letztgenannten

Entwicklungsetappen der emanzipatorischen und reflexiven Kulturpädagogik deutlich ab (siehe etwa den Beitrag „Kulturwissenschaftliche Pädagogik“ von Käthe Meyer-Drawe in Jaeger/Straub 2004, 602 ff.). So gibt es unterscheidbare, allerdings eng miteinander verbundene Entwicklungslinien in der Allgemeinen Pädagogik, bei denen es gerade nicht um die Konstituierung eines eigenständigen pädagogischen Arbeitsfeldes, sondern um eine Grundlegung der Pädagogik schlechthin geht, so wie sie auch in der erstgenannten Phase der Kulturpädagogik in den 1920er Jahren angestrebt wurde. Aus diesem Grund scheint die Linearität der Entwicklungsgeschichte von Zirfas, bei der diese erstgenannte Kulturpädagogik als Vorläufer der Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg zu sehen ist, nur begrenzt zu akzeptieren zu sein. Auch Käthe Meyer-Drawe (ebd., 602) weist auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung hin

„Sowohl unter dem Titel ‚kulturwissenschaftliche Pädagogik‘ als auch unter der Bezeichnung ‚Kulturpädagogik‘ wird man unter den einschlägigen Autoren und Autorinnen kein einvernehmliches Verständnis von ihrem Gegenstand finden. Es ist strittig, ob mit Kulturpädagogik eine Teildisziplin der Pädagogik bezeichnet ist oder ob hier eine eigenständige Ausbildung im praktisch-künstlerischen Tun in Verbindung mit der sich darauf beziehenden wissenschaftlichen Reflexion gemeint ist. Es gibt Überschneidungen mit anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft wie der Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik. Der unklaren Lage in der Theorie korrespondiert die Heterogenität der entsprechenden Praxisbereiche und die Unbestimmtheit des Berufsfeldes.“ (ebd., 602)

Ihr Fazit:

„Es bleibt schwierig für eine noch ausstehende konsistente kulturwissenschaftliche Pädagogik, an kulturpädagogische Traditionen anzuknüpfen. Vielleicht sollte man diese Schwierigkeit begrüßen, wenn man bedenkt, welche fatale Harmlosigkeit dieses Adjektiv birgt.“ (ebd., 612)

Noch deutlicher distanziert sich Karl Helmer (in seinem Beitrag „Kultur“ in Benner/Oelkers 2004, 527 ff.) von einer Kulturpädagogik, die sich bloß als erziehungswissenschaftliches Teilgebiet versteht:

„Nur selten schließt die Diskussion (in dieser neuen Kulturpädagogik; M. F.) an die pädagogisch-theoretische Tradition an. Zumeist wird Kultur denominativ als das Feld von Kunst, Musik und Literatur, Tanz, Gymnastik, Film und Theater, Medien und Computer verstanden, Kulturpädagogik entsprechend auf eine politische, praktische, organisatorische, methodisch-didaktische Pragmatik beschränkt, die weithin in den Spuren kreativer und

kommunikativer Orientierung verbleibt. Die Kulturtheorie, wie sie seit etlichen Jahren leitend in der Philosophie diskutiert wird, findet derzeit in der Pädagogik kaum Beachtung; eine dezidiert theoretische kulturpädagogische Reflexion, die sich an der eigenen Tradition messen ließe, steht noch aus.“ (Helmer in Brenner/Oelkers, 546f.)

Eine vergleichbare Distanz zur aktuellen kulturpädagogischen Praxis findet man auch dort, wo man im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Pädagogik die Rolle des Ästhetischen als wesentliches Konstitutionsprinzip betont (ein Beispiel unter vielen: B. Fuchs/Koch 2010). Klaus Mollenhauer sprach von „Vergessenen Zusammenhängen“ und leitete damit einen Paradigmenwechsel gegenüber seinem eigenen, früher verfolgten emanzipatorischen Ansatz ein. Allerdings war das Ästhetische und insbesondere die sinnliche Dimension des Menschen keineswegs vergessen, sondern sie spielte als Kritik an einer kognitivistisch verengten Praxis insbesondere im Bereich der Schule immer schon eine wichtige Rolle. Dietrich/Krinninger/Schubert (2012) beziehen sich in ihrem Einführungsbuch, das auf eine aktuelle ästhetische Praxis in der Pädagogik zielt, auf entsprechende anthropologisch-philosophische Überlegungen von Schiller und Dewey.

Wie erwähnt befasst sich ein Großteil der Texte in den vier Bänden der „Geschichte der ästhetischen Bildung“ mit der Entwicklung des ästhetischen Denkens und weniger mit einer Pädagogik des Ästhetischen. Es handelt sich also um verschiedene Diskurse:

- um Konstitutionsprobleme einer allgemeinen pädagogischen Theorie
- um die Entwicklung des ästhetischen Denkens im Bereich der Philosophie
- um eine Überlegung, auf die Günther Buck (1984) hingewiesen hat. Buck zeigt nämlich am Beispiel von Jean-Jacques Rousseau, der in keiner Darstellung der Geschichte des pädagogischen Denkens fehlt, dass „Bildung“ für ihn (und für andere, die ihm nachfolgen) nicht als *pädagogischer* Begriff verstanden werden darf, sondern als *philosophische* Kategorie, die er im Rahmen der Architektur seines philosophischen Theoriegebäudes benötigt, um eine Vermittlung des Einzelnen mit der Gesellschaft kategorial zu leisten.

In seinem Handbuchbeitrag „Ästhetische Bildung“ weist Eckhard Liebau (in Braune-Krickau u.a. 2013, 253ff.) auf zu berücksichtigende, aber deutlich von der deutschen Entwicklung zu unterscheidende Ansätze in anderen Ländern hin:

„Während in der deutschen Debatte der gesamte soziokulturelle Bereich – nicht nur künstlerisch-ästhetische Bildung, sondern auch politische, soziale, historische Bildung – im Oberbegriff mitgemeint wird, bezieht sich die internationale Debatte unter dem Begriff der ‚arts education‘ in der Regel eindeutig und ausschließlich auf – allerdings weitgefasste – ästhetische Ausdrucks- und Erscheinungsformen im engeren Sinne. Dabei finden sich fünf unterschiedlich fokussierte Ansätze und Begründungsmuster in verschiedenen Weltregionen:

- der ökonomische Ansatz
- der Erbschafts- und Vielfaltsansatz
- der gesellschaftspolitisch-therapeutische Ansatz
- der Erziehungs- und Bildungsansatz
- der kunstorientierte Ansatz.

Einer der international einflussreichsten Ansätze ist der ökonomische. Er argumentiert mit den in der Zukunft zu erwartenden ökonomischen Resultaten von Investitionen in die ‚arts education‘. Da gibt es nicht nur einen starken Glauben an Kreativität als zentrales Ergebnis von ‚arts education‘, sondern auch einen starken Glauben an andere Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Und es findet sich ein – mehr oder minder – starker Glaube an die Transferwirkungen von ‚arts education‘ auf kognitive Fähigkeiten in der Mathematik, in den Sprachen, in den wissenschaftlichen Fächern überhaupt. Häufig stehen diese ‚Nebenwirkungen‘ im Mittelpunkt der Argumentation (...)“ (ebd., 258 f.).

Entwicklungstendenzen und Herausforderungen für den Diskurs Kultureller Bildung

Jörg Zirfas beendet seinen Blick in die Zukunft mit den folgenden Feststellungen:

„Aktuelle Forschungen machen insgesamt deutlich, dass die ästhetische Bildung als eine eigenständige, grundlegende Form der Bildung zu verstehen ist. Denn nur so kann man auch der enormen Bedeutung der Ästhetik und der ästhetischen Bildung im menschlichen Leben gerecht werden. Alle öffentlichen und privaten Handlungsfelder, alle sozialen Gruppen und soziokulturellen Milieus, die Entwicklung und Darstellung von Identität, die Erfahrung des Eigenen und Fremden, die Artikulation und kulturelle Ausgestaltung existenzieller Lebenserfahrungen, der Lebensalltag und dessen Transzendenz werden auf grundlegende Weisen durch ästhetische Prozesse bestimmen. Ästhetische Bildung ist enorm bedeutsam für die Selbst- und Weltwahrnehmung, für Gestaltungs- und Partizipationspraxen und für Motivations- und Sinnstiftungsprozesse. Nach allem, was wir wissen, trägt sie in entscheidender Weise zur Persönlichkeitsbildung und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft bei, ohne dass ihre Voraussetzungen, Prozesse und Effekte immer eindeutig zu bestimmen und zu klären sind.“ (Zirfas u.a. 2021, 339 f.)

Allerdings weist Zirfas auf bestimmte Stolpersteine bzw. Problemlagen hin, die eine kulturpädagogische Arbeit der Gegenwart und Zukunft zu berücksichtigen hat. Als erstes führt er an, dass eine ästhetische Bildung, die sich „einer nicht enden wollenden kreativen Verbesserung und Entfaltung des Individuums oder einer funktionalen Selbstoptimierungslogik“ (ebd., 338) verschreibt, durchaus den Prinzipien einer neoliberalen Deregulierung, Globalisierung und Privatisierung des Marktes und des Sozialen entspricht (siehe hierzu auch Fuchs 2014). Er weist auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Bildungs- und Kultureinrichtungen hin, auf die Berücksichtigung der Globalisierung, der Öffnung für neue Medien, die Berücksichtigung des demographischen und sozialen Wandels. Zu der Debatte über einen notwendigen Paradigmenwechsel gehört auch die aktuelle Konjunktur des Transformationsbegriffs in den unterschiedlichsten Bereichen. Insbesondere geht es um die Transformation von einer „imperialen“ zu einer „solidarischen Lebensweise“ (im Anschluss an Ulrich Brand und Markus Wissen), was unter anderem bedeutet, ein anderes Verständnis von einem „guten Leben“ zu entwickeln, bei dem Menschen des Globalen Nordens nicht mehr auf Kosten von Menschen des Globalen Südens leben (siehe hierzu meine Bücher Fuchs 2022, 2024 und 2025; siehe auch Schneidewind 2018).

9. Kulturpädagogische Theorien 2: Ansätze und Konzeptionen

Überblick

Es dürfte unstrittig sein, dass die Entwicklung bereichsspezifischer Theorien zum „Kerngeschäft“ einer Verwissenschaftlichung eines Arbeitsfeldes gehört. Versteht man Kulturpädagogik als spezielle erziehungswissenschaftliche Disziplin, dann ist die Erziehungswissenschaft mehr als eine bloße Bezugsdisziplin (worauf ich später eingehen werde). Dies bedeutet allerdings auch, dass Probleme der Erziehungswissenschaft zugleich auch Probleme der Kulturpädagogik sind. Wie sich die Situation in der Erziehungswissenschaft darstellt, habe ich versucht, im ersten Teil zumindest zu skizzieren. Zwar hat man im Hinblick auf die Frage von Herbart nach „einheimischen Begriffen“ eine gewisse Einigkeit erzielt, dass zumindest Bildung, Erziehen und Lernen zu diesen gehören. Man kann allerdings Herbarts Frage auf die anspruchsvollere Frage nach „einheimischen Theorien“ ausdehnen.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage interessant, in welcher Weise in wissenschaftlichen Diskursen der Kulturpädagogik mit der Frage der Theorie umgegangen wird. Ich gehe davon aus, dass die über 1000 Beiträge, die inzwischen auf der Wissensplattform kubi-online.de zu finden sind, einen Großteil der kulturpädagogischen Themen und relevanten Autor*innen erfassen. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass eine Suchanfrage nach dem Begriff Theorie 290 Nennungen und nach dem Attribut „theoretisch“ immerhin 610 Nennungen erzielt. Bildungstheorie taucht 54 mal und bildungstheoretisch 135 mal. Man kann dies als eher bescheidenes Ergebnis im Hinblick auf den Wissenschaftscharakter der Kulturpädagogik interpretieren.

Allerdings muss man feststellen, dass die Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft kaum anders ist. So wird in einem aktuellen Buch über „pädagogische Theorien“ (Matthes 2025) vermerkt,

„dass sowohl bei Studierenden als auch bei Dozierenden erziehungswissenschaftlicher und lehramtsbezogener Studiengänge offene Fragen im Hinblick auf das Vorhandensein, die Bedeutsamkeit und die Rezeption pädagogischer/erziehungswissenschaftlicher Theorien bestehen. Zudem wurde deutlich, dass häufig versucht wird, das (vermeintliche) Theoriedefizit der Pädagogik durch den Import von Theorien und Modellen verwandter Disziplinen zu lösen (...).“ (7)

Die Herausgeber*innen gehen bei der Anlage dieses Sammelbandes davon aus, dass – im Anschluss an Überlegungen von Wolfgang Iser – es mit Theorie, also mit Durchdenken (Logik), Anschauung (Empirie) oder Verstehen (Hermeneutik), gelingen könnte, allgemeine Aussagen über die Welt und deren Phänomene zu treffen (8). Dabei geht es in dem Sammelband um die pädagogische Welt, also um Erziehung, Bildung, Unterricht, Beratung in unterschiedlichen Lebenslagen und institutionellen bzw. situativen Kontexten (ebd.). Es wird ein weites Theorieverständnis eingenommen, wobei die vorgestellten Theorien bestimmte Gütekriterien erfüllen müssen: argumentative Konsistenz und Transparenz, Erklärungskraft, logische Widerspruchsfreiheit bzw. -reflexivität (8).

Interessant ist, dass vor diesem Hintergrund gerade nicht – wie in vielen anderen Einführungsbüchern in die Erziehungswissenschaft – die „Hauptströmungen“

(geisteswissenschaftliche, empirische, kritische, transzendentalphilosophische etc.

Pädagogik; siehe etwa Krüger 2012) vorgestellt werden, sondern zum einen im Sinne von Herbart einheimische Begriffe wie Erziehung, Unterricht, Bildung und Beratung sowie zum anderen Subdisziplinen wie Berufs-, Sozial-, Organisations- und Medienpädagogik thematisiert werden. Diese Aufteilung ist zwar nachvollziehbar, doch verrät sie auch eine gewisse Unsicherheit darüber, was unter pädagogischen Theorien zu verstehen ist.

Es verwundert daher nicht, dass sich eine solche Unsicherheit verstärkt in der noch jungen Disziplin Kulturpädagogik zeigen wird. Wenn man – nach einem Zufallsprinzip – solche Texte auf kubi-online.de anschaut, in denen der Begriff „Theorie“ erwähnt wird, kann man recht schnell unterschiedliche Typen von Theorien im Hinblick darauf unterscheiden, worauf sich diese beziehen. So gibt es Bezüge auf Bildungs- und Erziehungstheorien, man nutzt aber auch Theorien bestimmter Lebensalter (etwa Kindheit oder Erwachsene), man bezieht sich auf Theorien, die es mit dem Gegenstand der jeweiligen kulturpädagogischen Praxis zu tun haben (also beispielsweise Theorien der Musik, der bildenden Kunst oder des Theaters), man bezieht sich auf soziologische Theorien (aktuell ist die Resonanztheorie von Hartmut Rosa beliebt). Eine wachsende Rolle spielen kritische Theorien aus dem Bereich der „studies“ (also postkoloniale, feministische, disability etc. studies), wobei oft nur Namen oder Schlüsselbegriffe (Agency, Situiertheit, Othering etc.) genannt werden.

Bei Bezügen auf allgemeine Bildungstheorien spielen etwa Namen wie Klafki, Koller oder Marotzki eine Rolle.

Zu erinnern ist zudem an die oben vorgestellte Konzeption der „Geschichte der ästhetischen Bildung“ (Zirfas 2001ff.), in der von „impliziten Bildungstheorien“ in den verschiedenen Ästhetikkonzeptionen gesprochen wird. Diesen Begriff der impliziten Bildungstheorie kann man auch im Hinblick auf die verschiedenen Bezugsdisziplinen anwenden, wenn etwa die Konzeptionen von Rosa, Foucault und anderen bildungstheoretisch interpretiert werden. Bei der Sichtung entsprechender Artikel kann man allerdings auch feststellen, dass die Nutzung von theoretischen Konzepten aus den Bezugsdisziplinen nur selten begründet, sondern vielmehr schlicht gesetzt wird. Einen Mangel an entsprechender wissenschaftstheoretischer Reflektion des eigenen Ansatzes stellt auch Franz-Kasper Krönig in seinem „Kommentar zum Abschluss der zwölften Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung“ (2022) fest, wenn er schreibt:

„Wie ist vor diesem Hintergrund die Dominanz praxeologischer und phänomenologischer Ansätze zu interpretieren? Gibt es Eigenschaften des Forschungsfeldes Kultureller Bildung, die sich auf diese Weise besonders erschließen lassen, oder werden hier lediglich bezugswissenschaftliche (vor allem sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche) Trends in die Reflexion Kultureller Bildung eingeführt? Gibt es überhaupt eine gemeinsame Basis dieser beiden wissenschaftstheoretisch doch sehr verschiedenen Theorien?“

Diese Fragen sieht Krönig als nicht beantwortet an und er spricht von einer „weitgehenden Dethematisierung wissenschaftstheoretischer Fragen“. Zu diesen wissenschaftstheoretischen Fragen gehört aus meiner Sicht etwa die Frage danach, inwieweit die Nutzung unterschiedlicher Theoriekonzeptionen aus verschiedenen Bezugsdisziplinen untereinander widerspruchsfrei und konsistent sein muss, so wie es die oben angeführte Definition von Wissenschaftlichkeit fordert. Es geht weiterhin um die Frage, ob es eine generelle kulturpädagogische Theorie gibt oder ob sich die Frage nach einer Grundlegung – wie in dem Lehrbuch von Matthes 2025 – nur so lösen lässt, dass man die Grundbegriffe einzeln im Hinblick auf ihre Theoriefähigkeit analysiert. Zudem muss man berücksichtigen, dass die speziellen Kulturpädagogiken wie Musik-, Theater-, Tanz- etc. - pädagogik ihre je eigenen Theorietraditionen haben, sodass man fragen muss, inwieweit diese untereinander verträglich sind und in welcher Beziehung sie zu einer möglichen allgemeinen Theorie stehen. Im Folgenden will ich zumindest einzelne dieser Fragen aufgreifen.

Allgemeine Kulturpädagogik

Ein zentrales Problem, das in diesem Abschnitt behandelt werden soll, besteht darin, dass es nicht leicht ist, für eine Allgemeine Kulturpädagogik, die quasi als Container von speziellen Kulturpädagogiken gelten kann, eine für alle Teildisziplinen gleichermaßen geltende Theorie zu entwickeln. Erschwerend kommt hinzu, dass es Kulturpädagogik als vergleichsweise junge Disziplin mit deutlichen Problemen der Anerkennung innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu tun hat. Sebastian Müller-Rolli (1988) spricht in diesem Zusammenhang von der „Kulturpädagogik als Problem der Erziehungswissenschaft“ (14 ff.). Zu Problemen zählt er etwa die (als problematisch angesehene) erste Kulturpädagogik in der Weimarer Zeit sowie die Tatsache, dass Kulturpädagogik (zur Zeit der Abfassung seines Buches) eher im außerschulischen Bereich gesehen wurde, wobei die Überzeugung vorherrschte, dass die schulischen Denkmodelle ohne Probleme auch auf dieses Arbeitsfeld angewandt werden könnten.

Aufgrund dieser Nichtberücksichtigung der Besonderheiten der außerschulischen Pädagogik fand Müller-Rolli es wenig überraschend, dass „Kulturpädagogik als ein angewandter Teil der Künste und Kulturwissenschaften verstanden“ wurde (15). In diesem Sinne wird in dem Buch „Kulturpädagogik“ (Bischoff/Brandi 2005), das der Selbstverständigung und Außendarstellung des neuen Studiengangs Kulturpädagogik an der Hochschule Merseburg diene, unter den möglichen Begründungsmöglichkeiten der Kulturpädagogik auch der kulturwissenschaftliche Ansatz (neben Ansätzen aus der Kulturphilosophie, der Anthropologie, der Psychoanalyse, der Kritischen Theorie und der Geschichte) angeführt. Im Hinblick auf Theorienbildung zeigt diese Auflistung, dass sehr unterschiedliche Theorien dafür genutzt werden können, Kulturpädagogik als Wissenschaft zu begründen. Das Buch von Müller-Rolli, das ebenfalls der Selbstverständigung im Rahmen des damals zehn Jahre laufenden Studiengangs Kulturpädagogik an der (damaligen) Hochschule (und heutigen) Universität Hildesheim diene, als auch der Band von Bischoff/Brandi 2005 zeigen, dass sich Hochschulen mit einem entsprechenden Studienangebot verpflichtet sehen (müssen), über eine entsprechende theoretische Fundierung ihres Studiengangs nachzudenken.

Diese hochschulbezogenen Reflektionen konnten auf Überlegungen zurückgreifen, die in der seit den 1970er Jahren entstehenden kulturpädagogischen Praxis entstanden sind. So legte der Dachverband für kulturelle Bildung, die Bundesvereinigung kulturelle (Kinder- und) Jugendbildung (BKJ) im Jahre 1983 unter dem Titel „Jugendkulturarbeit“ einen Sammelband

vor, der theoretische, organisatorische und politische Dimensionen dieses Arbeitsfeldes diskutierte. Es gab insbesondere ein Beitrag von Wolfgang Zacharias über theoretische Grundlagen einer ästhetischen und kulturpädagogischen Praxis der Münchner „Pädagogischen Aktion“. Diese von Kunsterziehern gegründete Initiative konnte auf eine mehrjährige erfolgreiche Praxis zurückblicken und kann zu den Gründern der Neuen Kulturpädagogik gezählt werden.

Diese Initiative ist Teil des gesellschaftlichen Aufbruch seit den späten 1960er Jahre in verschiedenen Ländern. Das Kulturverständnis änderte sich, wobei die Studien des Birmingham Centers für Cultural Contemporary Studies (CCCS) eine wichtige Rolle spielten. Es gab eine politische Aufbruchstimmung („Wir wollen mehr Demokratie wagen!“, so Willy Brandt), es gab gesellschaftliche Proteste gegen eine zu konservative, starre und unbewegliche Gesellschaft (Studenten-, Lehrlings-, Frauen-, Friedens- und ökologische Bewegung). Die Jugendforschung entwickelte sich zur Jugendkulturforschung (neben den Shell-Jugendstudien siehe etwa Hartwig 1980 oder Lenzen 1978). Nicht zuletzt waren es die Arbeiten zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die ein theoretisches Fundament für die unterschiedlichsten Aktivitäten lieferten.

In der Etappengliederung von Jörg Zirfas über die Entwicklung der Kulturpädagogik beginnt die Etappe einer „reflexiven Kulturpädagogik“ erst in den 1980er Jahren. Man muss allerdings sehen, dass bereits die von ihm sogenannte „emanzipatorische Kulturpädagogik“ der ersten Phase der Neuen Kulturpädagogik hochreflexiv war. So sprechen Hans Mayrhofer und Wolfgang Zacharias (1977) von einem „besonders tiefen Riss zwischen flotter Theoriebildung und deprimierenden pädagogischen Situationen“, den sie mit ihrer Publikation überbrücken wollten. Sie sprechen zudem von einem schon erreichten Theoriestandard.

Aus dem praktischen Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendkulturarbeit entstanden erste Gesamtdarstellungen mit einem wissenschaftlichen Anspruch. So legte Wolfgang Zacharias im Jahr 2001 eine dann in mehreren Auflagen erschienene „Einführung in die Kulturpädagogik“ vor, in der er Kulturpädagogik im Dreieck von Kultur, Kunst und Ästhetik verortete und dies unter der Perspektive eines ökologischen Ansatzes, der insbesondere die Topographie der Städte als Kontext kulturpädagogischer Angebote berücksichtigte. Auf universitärer Ebene waren es insbesondere die von der Kritischen Theorie beeinflussten Arbeiten von Dieter Baacke zur Jugendkultur zur Sozialökologie (Uri Bronfenbrenner) und

auch reformpädagogische Ansätze, die als Theorienlieferanten dienten. Interessant ist an dem Buch von Zacharias auch die Einbeziehung theoretischer Überlegungen zur Didaktik in außerschulische Kontexte, worüber er bei Gunter Otto promoviert hat.

Das Buch von Wolfgang Zacharias hatte zwei Vorgängerbände und einen Nachfolgebänd von Max Fuchs. Grundlagentheorien sind hierbei die Tätigkeitstheorie im Anschluss an Klaus Holzkamp und Leontiew, die pädagogische Konzeption und insbesondere der Allgemeinbildungsbegriff von Wolfgang Klafki und ein Ästhetikverständnis, so wie es von Terry Eagleton oder Thomas Metscher vertreten wurde. Insbesondere in dem Band „Kultur lernen“ (1994) wurde das Konzept von kultureller Bildung als spezifische Form von Allgemeinbildung und Kulturpädagogik als System von Tätigkeiten entwickelt.

Handbücher werden in einem wissenschaftlichen Arbeitsbereich dann herausgegeben, wenn die einschlägigen Debatten einen gewissen Umfang und Reifegrad erreicht haben.

Offensichtlich war das im Jahr 2012 der Fall, denn in diesem Jahr erschien das „Handbuch kulturelle Bildung (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012). Handbücher sind nicht bloß inhaltlich, sondern auch wissenschaftstheoretisch interessant, denn sie machen es nötig, eine Struktur und eine Ordnung für den angestrebten umfassenden Inhalt zu finden. Dies gilt auch für das Kulturpädagogische Handbuch. Sein Anspruch wird wie folgt definiert:

„Die Definitionsfrage ‚Was ist kulturelle Bildung?‘ umfassend und allgemeingültig sowie in einer dem Handbuch zugrunde liegenden Definition zu beantworten, war und ist nicht Ausgangspunkt und Anspruch hier versammelter Beiträge. Das vorliegende Handbuch Kulturelle Bildung versteht sich vielmehr als ein erster Versuch, das ‚Universum Kulturelle Bildung‘ in einer kollektiven und theoriefundierenden wie auch praxisdifferenzierenden Bestandsaufnahme Kultureller Bildung abzubilden und damit auch einen Beitrag zur definitiven Präzisierung der Begrifflichkeiten und Handlungsfelder zu liefern.“ (21)

Das Handbuch besteht aus zwei großen Teilen, nämlich im ersten Teil in der Darstellung theoretischer Grundlagen der Kulturellen Bildung und im zweiten Teil in der Beschreibung von Praxisfeldern. Im theoretischen ersten Teil steht der Mensch mit seinen Selbst- und Weltverhältnissen im Mittelpunkt. Der Mensch wird im Hinblick auf Kultur, Bildung, Künste und Gesellschaft diskutiert, wodurch deutlich wird, welche Bezugsdisziplinen relevant sind. Dabei werden von den verschiedenen Autor*innen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und verschiedene Grundlagentheorien hinzugezogen.

Ein Grundgedanke im ersten Abschnitt (Mensch und Kultur) besteht darin, dass Bildung und Kultur zwei Seiten derselben Medaille sind, ganz so, wie es Adorno einmal sagte: Bildung sei die subjektive Seite von Kultur und Kultur die objektive Seite von Bildung. Ein zweites Prinzip besteht darin, den Menschen sowohl als Natur- als auch als Kulturwesen zu sehen.

In dem Abschnitt Mensch und Bildung wird Bildung wesentlich als Selbstbildung verstanden, wobei der Ansatz von Heiner Keupp, die Entstehung individueller Identität als Konstruktionsprozess zu verstehen, eine wichtige Rolle spielt. Insbesondere wird hier der Unterschied zwischen der Neuen Kulturpädagogik und der Kulturpädagogik der 1920er Jahre und damit der Unterschied zwischen kultureller und musischer Bildung herausgearbeitet. Im Abschnitt Mensch und Künste steht der aus Sicht des Subjekts relevante Aspekt „ästhetische Erfahrung“ und damit die zentrale Rolle des Körpers und der Leiblichkeit im Mittelpunkt.

Im letzten Abschnitt wird das kulturpädagogische Geschehen im Hinblick auf seine gesellschaftlichen Dimensionen kontextualisiert. Es geht um gesellschaftliche Herausforderungen wie demographischer Wandel, die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung, die Tatsache einer multiethnischen Gesellschaft. Ebenso wird das nach wie vor anhaltende und möglicherweise sich verschärfende Problem sozialer Ungleichheit beschrieben.

Im Hinblick auf die Frage nach Theorien in der Kulturpädagogik hat man es also auch in diesem Handbuch entsprechend der Notwendigkeit, verschiedene Bezugsdisziplinen zurate zu ziehen, mit einer Vielfalt an Theorien zu tun, die sich auf einzelne Dimensionen der Kulturpädagogik beziehen. Ein gewisser Konsens, der auch in anderen Publikationen deutlich wird, kann darin gesehen werden, dass der Mensch mit seiner Entwicklungsbedürftigkeit im Mittelpunkt der Kulturpädagogik steht, wobei die unterschiedlichen Dimensionen wie Kultur, Kunst, Bildung und Gesellschaft maßgeblich seine Entwicklung beeinflussen. Entsprechende Bereichstheorien müssen daher in der kulturpädagogischen Theorienbildung berücksichtigt werden. Eine Festlegung auf nur eine bestimmte Theorie in jeder dieser Bezugsdisziplinen erfolgt nicht und ist auch aufgrund der grundsätzlichen Pluralität wissenschaftlichen Vorgehens auch nicht möglich.

Der im Jahre zwei 2015 vorgelegte Sammelband von „Theorien der Kulturpädagogik“ (Braun 2015) stellte zehn Theoriekonzeptionen vor, wobei insbesondere die kulturpädagogische

Arbeit im Rahmen der Sozialpädagogik durch Beiträge von Burkhard Hill, Rainer Treptow und Ralf Kuckhermann berücksichtigt und gewürdigt wurde. Es finden sich zwei systematische Entwürfe einer Allgemeinen Kulturpädagogik, nämlich eine symboltheoretische Fundierung der Kulturpädagogik von Max Fuchs und ein Ansatz von Susanne Keuchel, der für eine stärkere Berücksichtigung empirischer Forschung bei der Entwicklung der Kulturpädagogik als Wissenschaft plädiert. Ich komme im nächsten Kapitel darauf zurück.

Ein weiterer Sammelband (Fuchs/Braun 2017) zu einer „Kritischen Kulturpädagogik“ war eine Reaktion auf die zunehmend neoliberale Gestaltung der Bildungspolitik, bei der ökonomische Interessen immer mehr in den Vordergrund traten. „Kritik“ meint in diesen Beiträgen vor allem Gesellschaftskritik und es wird – bei aller Unterschiedlichkeit der präsentierten Ansätze – dafür plädiert, den Humboldtschen Grundgedanken von Bildung als einer „proportionirlichen Entwicklung der Kräfte zu einem Ganzen“ wieder in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen zu stellen. Karl Ermert (2009) hat diese Debatten in seiner oft zitierten Begriffsbestimmung von Kultureller Bildung zusammengefasst:

„Kulturelle Bildung (andere Bezeichnungen sind musische bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt, der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet Kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.

Kulturelle Bildung ist integrales, notwendiges Element von Allgemeinbildung. Bildung und Kultur sind zwei Seiten einer Sache: Bildung ist die subjektive Seite von Kultur, Kultur die objektive Seite von Bildung (...). Zwischen engerem und weiterem Begriff von Kulturen kultureller Bildung sind die Übergänge fließend.“

Wie in der Begriffsbestimmung von Ermert erwähnt, wird häufig anstelle von kultureller Bildung auch von ästhetischer Bildung gesprochen. Cornelia Dietrich, Dominik Krinninger und Volker Schubert (2012) geben die folgende Definition an:

„Unter dem Begriff ‚ästhetische Bildung‘ versteht man heute Verschiedenes: Er wird zum einen als Oberbegriff für alle pädagogische Praxen genutzt, die einzelne ästhetischen Felder (Kunst, Musik, Literatur, Theater etc.) zum Gegenstand haben, er wird zum anderen verwendet als Grundbegriff bildungstheoretischer Diskurse, in denen es um Fragen der Persönlichkeitsbildung in und durch ästhetische Erfahrung gehen. In diesem Verständnis bezieht sich ästhetische Bildung nicht nur auf Kunst und Kultur, sondern thematisiert auch

allgemeine Aspekte eines ästhetischen Ich-Weltverhältnisses, vor allem unter der Frage, nach der Bedeutung von Wahrnehmung und Sinnlichkeit. In diesem weiten Sinne geht es aber auch um die Verbindungen zwischen Pädagogik und Kultur, zwischen Kunst und Markt oder zwischen Kunst und Macht und deren Auswirkungen auf Bildung und Erziehung.“ (9)

Ästhetische Bildungsprozesse werden also hier zum einen im Hinblick auf das Subjekt unter dem Stichwort ästhetische Erfahrung beschrieben, es wird aber auch deutlich, dass solche Prozesse in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten stattfinden, die entsprechend zu berücksichtigen sind. Das Grundkonzept der ästhetischen Erfahrung wiederum erweist sich als ausgesprochen tauglich, um die unterschiedlichen Kunstsparten und deren Auswirkungen auf den Einzelnen zu beschreiben. Wichtig ist auch der Hinweis, dass solche Erfahrungen keineswegs nur in angeleiteten Prozessen oder in speziellen Einrichtungen gemacht werden können, sondern dass der Mensch ständig und überall ästhetische Erfahrungen machen kann. Dies ist der Aspekt, der bereits im ersten Teil im Hinblick auf die Unterscheidung von formaler, nonformaler und informeller Bildung angesprochen wurde. Insbesondere die außerschulische Kulturpädagogik berücksichtigt dieses Feld (siehe etwa die Beiträge von Kaspar Masse und Barbara Hornberger auf kubi-online.de sowie Hornberger in Fuchs/Braun 2016).

Auf weitere Aspekte, die man zu den Charakteristika der Kulturpädagogik als Wissenschaft zählen kann – wie etwa kulturpädagogische Institutionen und Professionalitäten –, gehe ich in späteren Kapiteln ein.

10. Forschung in der Kulturpädagogik

Forschung ist ein essentieller Teil von Wissenschaft. Dies gilt auch für die Kulturpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. So finden sich in den über 1000 Beiträgen auf der Wissensplattform kubi-online.de, die von einer höheren dreistelligen Zahl von Autor*innen verfasst wurden, was einen Großteil der in der Kulturpädagogik tätigen Wissenschaftler*innen ausmachen dürfte, 870 Nennungen von „Forschung“. Insgesamt wird die gesamte Wissensplattform als Forum für die Vorstellung von Forschungsergebnissen verstanden. In diesen Kontext gehören auch die 554 Nennungen zu dem Stichwort „Methode“ (Stand Juli 2026).

Wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt dominiert empirische Forschung, die man traditionell in quantitative und qualitative Forschung unterteilt. Franz-Kasper Krönig schreibt in seinem „Kommentar zum Abschluss der 12. Tagung des Netzwerkes Forschung Kulturelle Bildung“ (2022), dass im Rahmen der vorgestellten qualitativen Forschungsprojekte praxeologische und phänomenologische Methoden dominierten. Neben diesen Methoden kennt man noch die ethnografische oder biografische Methode.

Das Methodenspektrum gerade im Bereich der qualitativen Forschung ist ausgesprochen weit, da das Methodenarsenal aller Bezugsdisziplinen zur Verfügung steht, das auch in der kulturpädagogischen Forschung genutzt wird.

Im Bereich der quantitativen Forschung ist die einfachste Form die zahlenmäßige Erfassung bestimmter Erscheinungen, so wie sie etwa oben in dem Kapitel über die „Vermessung des Feldes“ beschrieben wird. Es geht um Zählprozesse von Menschen, Personen, Themen etc. Anspruchsvoller sind quantitative Methoden, wenn etwa mit komplexen Fragebögen Präferenzen, Beschäftigungen oder andere Aspekte Daten erhoben werden. In früheren Jahren war es das Zentrum für Kulturforschung, das unter der Leitung von Andreas Wiesand und Susanne Keuchel sogenannte „Kulturbarometer“ vorgelegt hat, die über Ergebnisse von Befragungen über jeweilige Kulturpräferenzen bei bestimmten Bevölkerungsgruppen informierten. Als Vorgänger kann man etwa die Shell-Jugendstudien betrachten, die in den 1980er Jahren von einer bis dahin üblichen Jugendforschung zur Jugendkulturforschung übergegangen sind. Angeregt wurden solche Studien unter anderem durch Forschungen im Birmingham Center for Cultural Contemporary Studies (CCCS) etwa zur Arbeiterjugendkultur. Ein starker Impuls zur Belebung empirischer Forschungen ergab sich durch die PISA-Studien

seit Anfang des neuen Jahrtausends, weil man umfangreichere und tiefergehendere Informationen über den Bildungsstand Jugendlicher, zunächst mit einem Fokus auf Mathematik und Naturwissenschaften, haben wollte. Auch in anderen Bildungsfeldern wie beispielsweise der politischen Bildung führte man entsprechende Befragungen durch, in denen man das politische Bewusstsein Jugendlicher (Citizenship Education) erkunden wollte. Kulturpädagogik kam in diesem Zusammenhang dort ins Spiel, wo man – auch aus Gründen der Legitimation des ständig finanziell bedrohten Arbeitsfeldes – Transferwirkungen zwischen kultureller und mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Bildung feststellen wollte. In diesem Zusammenhang legten sowohl Stiftungen als auch Ministerien Förderprogramme zur Finanzierung entsprechender Forschungen auf. Es spielte der von Stiftungen gegründete und mit einschlägigen Wissenschaftler*innen besetzte Rat für Kulturelle Bildung eine wichtige Rolle, weil dieser publikumswirksam von der Notwendigkeit besserer Informationen über das Arbeitsfeld der Kulturellen Bildung wünschte. Internationalen Anschluss erhielt die deutsche Diskussion unter anderem durch die Einrichtung einer UNESCO-Professur für Kulturelle Bildung an der Universität Erlangen (Eckart Liebau, aktuell Benjamin Jörissen).

Im Bereich internationaler Forschung ist zudem Susanne Keuchel zu nennen, die an der Gründung eines internationalen Forschungsinstitut aktiv beteiligt war. Auf nationaler Ebene gründete sich das Forschungsnetzwerk Kulturelle Bildung, das insbesondere Impulse für jüngere Wissenschaftler*innen geben wollte, sich im Bereich der kulturpädagogischen Forschung zu engagieren. Im Rahmen von entsprechenden Forschungsprojekten entstanden Übersichten über Forschungsaktivitäten (etwa an der Universität Erlangen), es wurden zudem renommierte Autor*innen beauftragt, für geplante Fördervolumen im Bereich der Forschungsförderung Leitlinien zu entwickeln. Dies betrifft insbesondere das aktuell gewordene Thema des pädagogischen Umgangs mit Digitalisierung.

Wenn man also davon sprechen kann, dass es im Bereich der empirischen Forschung in der Kulturpädagogik deutliche Erfolge und Fortschritte gegeben hat, so kann man dies für andere Forschungsfelder wie etwa theoretische und historische Forschung nicht behaupten. Auch hier ist die Situation in der Kulturpädagogik mit der Situation in der Erziehungswissenschaft insgesamt vergleichbar, denn auch dort hat man festgestellt, dass es eine Dominanz der empirischen Forschung gibt, dass aber historische und theoretische Forschung wenig – und viele meinen: zu wenig – betrieben wird. Immerhin sind in der

Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft theoretische, historische, metatheoretische, wissenschaftstheoretische und bildungsphilosophische Arbeitsschwerpunkte in Sektionen bzw. Kommissionen präsent. Doch hat man es für nötig gehalten, ein Schwerpunktheft der Zeitschrift für Pädagogik (2020, Heft 6) dem Thema theoretische Forschung zu widmen.

Eine solche (wenn auch bescheidene) Präsenz von Themen theoretischer oder historischer Forschung gibt es im Bereich der Kulturpädagogik (noch) nicht. So finden sich auf der Wissensplattform kubi-online.de kaum Artikel, die man der historischen oder systematischen theoretischen Forschung zurechnen könnte, obwohl in zahlreichen Artikeln auf Fragen der Theorie bzw. Geschichte hingewiesen wird. Eine gute Übersicht über den aktuellen Stand liefern zumindest zwei Beiträge auf der Wissensplattform, die die Situation der kulturpädagogischen Forschung beschreiben und bilanzieren, nämlich „Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre“ von Vanessa Reinwand-Weiss (2020) und „Kulturelle Bildung – Überblick über das Forschungsfeld“ von Lisa Unterberg (2023). Beide Beiträge konnten auf ein umfangreiches Kapitel im „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst u. a. 2012) zurückgreifen, das zwar bereits zehn Jahre alt war, aber mit den drei Abschnitten Statistik und Kulturnutzung, Forschung und Forschungsmethoden sowie Qualität und Evaluation einen guten Überblick über den damaligen Diskussionsstand gab. Kurz zuvor war zudem das Forschungsnetzwerk Kulturelle Bildung gegründet worden, das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMBF) hatte Interesse an einer zukünftigen Forschungsförderung bekundet und es wurde im gleichen Jahr der „Rat für Kulturelle Bildung“ gegründet. Vor diesem Hintergrund können die beiden Artikel von Vanessa Reinwand-Weiss und Lisa Unterberg als Bilanz dessen verstanden werden, was in den zehn Jahren seit der Veröffentlichung des genannten Handbuches geschehen ist.

Der etwas ältere Artikel von Vanessa Reinwand-Weiss befasst sich mit der Ausbildung im Bereich der Kulturpädagogik, geht auf die Vielfalt der Bezugsdisziplinen ein, die ebenfalls Forschungsbeiträge zur Kulturpädagogik liefern, und informiert über aktuelle Schwerpunkte wie etwa Wirkungsforschung sowie über politische Interessen an spezifischen Forschungsfragen und Forschungsergebnissen. Sie erwähnt das international gewachsene Interesse an Monitoring und Evaluationsprojekten und weist auf ein Forschungsprojekt an

der Universität Erlangen hin, in dem systematisch Forschungsbeiträge zur kulturellen Bildung gesammelt wurden.

Interessant sind vor dem Hintergrund ihrer Darstellung der Entwicklung und gegenwärtigen Situation ihre Forderungen und Herausforderungen. Es geht um eine stärkere Einbeziehung von Forschung in der Ausbildung, sie weist auf Leerstellen im Hinblick auf bestimmte kulturpädagogische Sparten hin und – im Zusammenhang mit dem vorliegenden Text sehr wichtig:

„Es mangelt an qualitativ hoher, stetiger Grundlagenforschung in der ästhetischen und kulturellen Bildung. Da die bestehenden Forschungen oft zu wenig systematisierenden Charakter haben, gibt es zu wenig Anschlussmöglichkeiten, Vernetzung und Sichtbarkeit der Forschungen insgesamt und damit auch wenig generalisierende Aussagen in Bezug auf die Praxis kultureller Bildung aus forschersicher Sicht.“

Desweiteren bemängelt sie eine nach wie vor bestehende Lücke zwischen akademischer Forschung und kulturpädagogischer Praxis.

Lisa Unterberg gibt einen „Überblick über das Forschungsfeld“ (2023). Sie geht von der früheren These von Burkhard Hill aus, dass Kulturpädagogik wesentlich ein Praxisfeld sei, das nicht über eine spezifische Theoriebasis verfüge. Sie beginnt mit einer umfangreichen historischen Darstellung der Begriffsbildung und spricht von einer „relativ späten Akademisierung“. Sie bezieht sich auf die Forderungen entsprechender Publikationen von Eckhard Liebau und Benjamin Jörissen aus dem Jahr 2013, in denen – wie oben erwähnt – mehr Forschungsaktivitäten gefordert werden, dies allerdings verbunden mit einer ‚allgemeinen Hebung des Methodenbewusstseins, der Entwicklung intradisziplinärer Bezüge, der Findung von Synergieoptionen und der Schließung von Forschungslücken‘ so Liebau/Jörissen.

Sie weist auf Einseitigkeiten in der Förderpolitik hin, in der Forschungen zu theoretischen, historischen, pädagogischen oder kulturpolitischen Fragestellungen kaum gefördert werden. Sie zeigt zudem die große Relevanz von Bezugsdisziplinen und nennt insbesondere die Künste mit ihren wissenschaftlichen Diskursen sowie die Erziehungs- und Kulturwissenschaften. Aufgrund der Heterogenität und zum Teil Widersprüchlichkeit sowohl im Hinblick auf Begriffe als auch hinsichtlich der Forschungsstrategien fordert sie

interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsgruppen. Ihr Fazit aus der Beobachtung des Forschungsfeldes ist zwiespältig:

„es entwickelt sich angesichts der ausgeschriebenen Forschungsförderungsprogramme eine große Bandbreite an konkreten Vorhaben, durch Vernetzungsaktivitäten entsteht eine Strukturierung des Diskurses und es werden Fragen nach gegenstandsadäquaten Forschungsmethodologien und -designs aufgeworfen und explorativ beantwortet. Hier werden Erkenntnisse gewonnen, die sowohl auf der methodologischen und forschungspragmatischen Ebene als auch auf der Ebene der Forschungsergebnisse von Bedeutung über die kulturelle Bildung hinaus für angrenzende Fachwissenschaften sind, wie etwa das Beispiel der Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung zeigt (...).“

Dieser positiven Bewertung steht die Benennung von Desideraten entgegen:

„Da fällt zum einen das Fehlen von langfristiger Grundlagenforschung im Sinne einer zweckfreien Wissenserweiterung im jeweiligen Wissenschaftsgebiet (...) auf. Die Zuwendungslogik der Forschungsförderer einerseits, die häufig auf die Bildungspraxis ausgerichtete Konzeption der Studiengänge sowie die grundsätzliche Orientierung hin zu Praxisfeld lassen diese Entwicklung von grundlegenden Theorien, Konzepten und Erkenntnissen eher in den Hintergrund treten.“

Desweiteren spricht Unterberg von der Notwendigkeit, historische und diskurshistorische Forschung zu intensivieren. Nicht zuletzt spricht sie das Problem des Praxistransfers von Forschungsergebnissen an.

Zum „Dossier Methodendiskurs in der kulturellen Bildung“ auf kubi-online.de

Die Kölner Fachtagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und der Wissensplattform kubi-online.de im Jahr 2024 in Köln schien in der Lage zu sein, die in den beiden vorgestellten Überblicksaufsätzen genannte Pluralität von Forschungsmethoden zu präsentieren und zu präzisieren. Bei der Ausschreibung zu dieser Tagung fällt auf, dass es um beides geht, um Vermittlungsmethoden und um Forschungsmethoden. Das ist insofern überraschend, als eine im ersten Teil beschriebene Erkenntnis aus der Erziehungswissenschaft darin besteht, dass das Vermittlungswissen eine völlig andere Art von Wissen ist als das wissenschaftliche Wissen, so wie es etwa in der Forschung erreicht wird. Diese Unterscheidung ging (etwa bei Wolfgang Brezinka) sogar so weit, unterschiedliche Ausbildungsgänge einmal für Praktiker*innen und zum anderen für

Wissenschaftler*innen einzurichten (dem nicht gefolgt wurde). Ein zentraler Aspekt, der insbesondere durch die Rezeption poststrukturalistischer, postkolonialer, neumaterialistischer und sozialkonstruktivistischer Ansätze in den Vordergrund rückte, ist die Erkenntnis, dass Wirklichkeit nicht bloß abgebildet, sondern vielmehr durch die angewandten Methoden konstruiert wird. Zudem muss der Aspekt von Macht und Herrschaft sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis berücksichtigt werden. Diese Perspektive drückte sich auch in der Auswahl der Referent*innen bei dieser Tagung aus, die sich überwiegend auf die neueren postkolonialen, neumaterialistischen etc.

Theoriekonzeptionen stützten.

Dies ist legitim im Sinne der Frage, welche neuen Forschungsmethoden die „traditionellen“ Forschungsmethoden ergänzen könnten, man sollte aber beachten, dass diese Auswahl keineswegs repräsentativ für die Forschungslandschaft im Bereich der Kulturellen Bildung sein dürfte, sondern (machttheoretisch!) auch als Versuch, ein neues Paradigma durchzusetzen, verstanden werden kann. Aus der Sicht des Zusammenhangs von Theorie und Forschung ist anzumerken, dass in einzelnen Beiträgen ein erheblicher Aufwand im Hinblick auf die theoretische Begründung des eigenen Forschungsansatzes betrieben wurde, sodass gelegentlich das Ergebnis entsprechender Forschungsaktivitäten in den Hintergrund rückte. Dies gilt insbesondere für den Beitrag von Luise Fischer, die am Beispiel des Tanzes und gestützt auf neumaterialistische Theorien etwa von Karen Barad zwar kaum Ergebnisse eines entsprechenden Forschungsprojektes vorstellt, aber mit einer gewissen Konsistenz eine Begründung für ihren Ansatz liefert. Dies ist deshalb aus meiner Sicht von Bedeutung, weil zur Zeit noch zu oft lediglich Begrifflichkeiten oder Namen aus diesen neuen Diskursen verwendet werden, ohne sich ernsthaft auf die Implikationen der Anwendung bzw. auf die innere Konsistenz der Argumentation einzulassen.

Ein weiterer interessanter Beitrag in diesem Rahmen ist die Diskussion zwischen Nana Eger, Thomas Renz und Mirjam Schmidt-Wetzel, die unterschiedliche theoretische und wissenschaftliche Ansätze vertreten. Dies betrifft bereits die in den Antworten zur ersten Frage, nämlich zur persönlichen Haltung zur Frage der Methode, zutage tretende Differenz. Während Thomas Renz als Vertreter einer „traditionellen“ empirisch-quantitativen Sozial- und Kulturforschung sein positives Verhältnis zu der Tradition seines Ansatzes artikuliert, sprechen die beiden anderen Diskutantinnen von einem ambivalenten Verhältnis zur Frage der Methode. Dies kommt sicherlich auch dadurch zustande, dass beide Diskutantinnen aus

dem Bereich der Künste kommen, sodass neben den wissenschaftlichen Diskursen immer auch die künstlerische Praxis und die Wissensproduktion der Künste in ihrem Arbeitsfeld zu respektieren ist. Wie sehr hierbei die jeweiligen Kontexte (etwa der Unterschied zwischen Kunsthochschule und Universität) Diskurse beeinflussen und je unterschiedliche Legitimationsanstrengungen erforderlich machen, erwähnt Viktoria Flasche von der Kunstakademie in Düsseldorf in ihrem Beitrag. Das Gespräch zwischen Eger, Renz und Schmidt-Wetzel zeigt weiterhin, wie unterschiedlich der Diskussionsstand zwischen kulturpädagogischen Einzeldisziplinen – etwa den Fachdidaktiken künstlerischer Schulfächer – und der Kulturpädagogik insgesamt ist. Einigkeit bestand zwischen den Diskutant*innen darin, dass es zum einen eine vielleicht sogar unübersichtliche Vielfalt an Methoden im Bereich der Kulturpädagogik gibt, was unter anderem mit der Vielzahl relevanter Bezugsdisziplinen und den dort jeweils stattfindenden Methodendiskussionen zu tun hat, worauf sich der Wunsch nach einer Systematisierung der Methoden – sowohl für die Forschung als auch für die Ausbildung – ergab.

Welches (vorläufige) Fazit lässt sich aus dieser etwas verwirrenden Situation ziehen? Als erstes sollte die zuletzt formulierte Forderung nach einer systematischen Überblicksdarstellung möglicher Forschungsmethoden in der Kulturpädagogik unterstützt werden. Das angesprochene Dossier erfasst zumindest einen Teilbereich möglicher Forschungsmethoden, doch ist der oben zitierte Hinweis von Franz-Kasper Krönig in seiner Kommentierung der 12. Fachtagung des Forschungsnetzwerkes zu berücksichtigen, dass bei der Darstellung jeweiliger Methoden auch im Blick behalten werden sollte, welche Ergebnisse sie im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden erbringen, wo aber auch blinde Flecken und Leerstellen zu finden sind, die aufgrund der gewählten Methode nicht gefüllt werden können.

Nach wie vor besteht die Aufgabe, den engen Zusammenhang von Theorie und Forschung zu berücksichtigen. In den beiden zitierten Überblicksdarstellungen wurden Einseitigkeiten sowohl in der Förderung als auch in der wissenschaftlichen Praxis benannt, nämlich das nicht ausgewogene Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung, die unzureichende Berücksichtigung theoretischer und historischer Forschung und nicht zuletzt der Nachholbedarf im Hinblick auf die Thematisierung des Zusammenhangs von Theorie und Forschung. Neben der rein erkenntnistheoretischen Frage nach neuen Möglichkeiten der

Wissensgewinnung wäre es zudem wünschenswert, dass gerade die in den machtsensiblen neuen Forschungsansätzen propagierten Prinzipien auch auf sich selbst angewendet werden würden, nämlich die Tatsache, dass es bei der Frage nach neuen Forschungsansätzen nicht bloß um eine erkenntnistheoretische Frage geht, sondern dass auch wissenschaftssoziologische Fragen eine Rolle spielen, dass nämlich in Wissenschaften auch im Hinblick auf Profilierungsmöglichkeiten und Karrierewege ein „Hunger nach neuen Theorien“ (so eine Aussage im Bereich der Medienpädagogik) besteht. Interessant wäre es zudem, wenn dasselbe kulturpädagogische Projekt aus der Perspektive unterschiedlicher Forschungsansätze untersucht werden würde, sodass man die jeweiligen Erträge bzw. Leerstellen miteinander vergleichen könnte.

11. Organisationen, Institutionen, Professionen

Kulturpädagogik ist als Praxis vielfältig im Hinblick auf die unterschiedlichen Sparten und Arbeitsformen, Kulturpädagogik ist auch als Wissenschaft vielfältig im Hinblick auf Forschungsmethoden, Bezugsdisziplinen und die Rezeption theoretischer Impulse: In beiderlei Hinsicht, in Theorie und Praxis, hat Kulturpädagogik aber auch eine vielfältige „materielle Basis“. Das bedeutet, dass sie finanziert werden muss, dass kulturpädagogische Einrichtungen und Projekte organisiert werden müssen und man ein entsprechend ausgebildetes Personal dafür braucht.

Es geht zwar in erster Linie um ästhetisch-fachliche Aspekte, also um die Frage, welches Wissen und Können erforderlich ist, um im Sinne der (normativ gesetzten) Bildungsziele erfolgreich kulturpädagogisch agieren zu können. Es sind allerdings auch Aspekte der Betriebswirtschaft, des Managements, der Finanzierung, des Umgangs mit Personal und Geldgebern, der Organisation, der Mittelakquisition, der Einmischung in politische Debatten, der Öffentlichkeitsarbeit relevant, und all dies nicht nur auf lokaler Ebene, sondern auch auf der Ebene der Länder, des Bundes, der Europäischen Union und insgesamt auf der globalen Ebene. Kulturpädagogik, die sich als Wissenschaft versteht, kann sich daher nicht bloß auf Fragen der ästhetisch-künstlerischen Praxis konzentrieren, sondern muss auch die politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Voraussetzungen einer solchen Praxis reflektieren. Dies hat man bereits in dem Handbuch kulturelle Bildung (Bockhorst 2012) berücksichtigt. Zwar dominieren inhaltliche Fragen der kulturpädagogischen Theorie und Praxis, aber es werden auch politische und ökonomische (allerdings kaum managementbezogene) Aspekte thematisiert. Die Berücksichtigung dieser finanziellen und administrativen Aspekte kulturpädagogischer Arbeit bedeutet, dass sich das Spektrum von Berufen und Qualifikationen, die in der Kulturpädagogik gebraucht werden, deutlich erweitert.

Man kann Einrichtungen und Projekte der kulturpädagogischen Praxis in dem Dreisektorenmodell, das Staat, Markt und den gemeinnützigen Bereich unterscheidet, verorten (siehe Sievers in Bockhorst 2012, 382ff.). Im Hinblick auf Kulturpädagogik bedeutet dies etwa, dass es eine kulturpädagogische Praxis in Einrichtungen gibt, welche von der öffentlichen Hand gefördert werden bzw. die sogar Teil der öffentlichen Verwaltung sind (dies gilt etwa für den größten Teil der Musikschulen und Kultureinrichtungen wie Museen,

Theater, Opernhäuser, Konzerthallen etc.). Es gibt aber auch Kultureinrichtungen und Aktivitäten, die rein gewerblich arbeiten, etwa private Musik- und Tanzschulen, Workshops in den verschiedensten Bereichen, Angebote von Qualifizierungsmaßnahmen etc. Am verbreitetsten dürften jedoch im Hinblick auf Trägerstrukturen und Organisationsformen solche kulturpädagogischen Projekte und Einrichtungen sein, die dem frei-gemeinnützigen Bereich zugeordnet sind. Es geht um eine Trägerschaft etwa durch gemeinnützige Vereine, aber auch durch andere (gemeinnützige) Betriebsformen.

Diese Verortung von Einrichtungen in den drei Feldern (Staat, Markt, gemeinnütziger Bereich) bedeutet, dass Kulturpädagogik in unterschiedlichen rechtlichen und organisatorischen Handlungsstrukturen agieren muss. Dies hat etwa für Anforderungen an die jeweilige Professionalität Folgen, da man souverän mit den Handlungslogiken der jeweiligen Bereiche umgehen können muss. Im Folgenden will ich kurz auf drei Bereiche, nämlich Organisationen, Institutionen und Professionen eingehen, wobei es sich nicht um die Kurzdarstellung des kulturpädagogischen Managements handeln soll, sondern die Frage gestellt wird, was diese Bereiche für eine wissenschaftliche Perspektive bedeuten. Nützliche Informationsquellen für praxisbezogene Fragen eines kulturpädagogischen Managements werden sowohl in Bildungsgängen zum Kulturmanagement (siehe etwa Fuchs/Liebold 1992), in Handbüchern des Kulturmanagements und in Handreichungen zuständiger Fachorganisationen angeboten. Bei diesen Fragestellungen erweisen sich sowohl das ältere Handbuch Kulturelle Bildung als auch kubi-online.de als nützliche Informationsquellen über den Diskussionsstand in Theorie und Praxis.

Organisationen

In der Kulturpädagogik gibt es zahlreiche Fachorganisationen, die sich auf einzelne Zielgruppen (etwa Kinder und Jugendliche, Senioren, Menschen mit Behinderung), auf einzelne Arbeitsbereiche wie Kunstsparten oder andere Arbeitsfelder wie etwa Zirkus-, Medien- und Spielpädagogik, auf bestimmte Regionen (Kommunen, Länder, Bund, Internationales) beziehen. Fachorganisationen arbeiten manchmal in den politischen Feldern, in denen die von ihnen vertretene kulturpädagogische Arbeit stattfindet (Jugend-, Bildungs- oder Kulturpolitik) oder auch politikfeldübergreifend. Fachorganisationen können

entweder Institutionen vertreten (etwa im Bereich der Musikschulen, Jugendkunstschulen, Museen etc.) oder auch die Fachkräfte in dem spezifischen Arbeitsfeld. Fachorganisationen schließen sich auf kommunaler-, Länder-, Bundes- und internationaler Ebene zu Dachorganisation zusammen. In Deutschland ist es die Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) sowie der Deutsche Kulturrat, die auf Bundes-, europäischer und internationaler Ebene agieren. In der BKJ sind zudem die landesweiten Dachorganisationen einbezogen.

Sie haben vielfältige Aufgaben, nämlich Fachaustausch zu ermöglichen, Interessenvertretungen in den unterschiedlichsten Gremien, Ansprechpartner zu sein, wenn eine fachspezifische Expertise gefordert wird, innovative Impulse zu geben. Zum Teil werden sie von Ministerien auch zur Weitergabe von Fördermitteln genutzt (etwa als „Zentralstellen“ im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes) oder zur Koordinierung bestimmter Aktivitäten wie etwa im internationalen Jugend- und Fachaustausch. Fach- und insbesondere Dachorganisationen werden regelmäßig mit ihrer Expertise von Ministerien oder vom Parlament bei entsprechenden Anlässen angefragt bzw. sind dauerhaft Mitglied in bestimmten Beratungsorganisationen (wie etwa dem Bundesjugendkuratorium). Sie gelten als intermediäre Organisationen, was bedeutet, dass sie eine Vermittlungsfunktion wahrnehmen (siehe hierzu informative Artikel auf kubi-online.de von Tom Braun, Kerstin Hübner, Hildegard Bockhorst oder Birgit Wolf).

Im Hinblick auf die wissenschaftliche Relevanz sind unterschiedliche Disziplinen angesprochen, hinsichtlich der Interessenvertretung ist es z. B. die Politikwissenschaft. Fachorganisationen mischten sich zwar immer schon in politische Debatten ein, doch seit in der Politikwissenschaft die Konzepte der Gouvernance und der Zivilgesellschaft eine größere Rolle spielen, dass es nämlich bei der Gestaltung von Politik unterschiedliche Akteure gibt und unterschiedliche Ebenen eine Rolle spielen, haben auch Verbände ein größeres Interesse in der Politikwissenschaft gefunden. Auch innerhalb der Verbände hat sich in den 1990er Jahren die Diskussion über ihre politische Rolle, etwa als NGOs, intensiviert.

Verbände sind auch wichtige Orte, in denen Fragen des Managements der von ihnen vertretenen Einrichtungen diskutiert werden. Auch im Bereich des Kulturmanagements haben sich in den 1990er Jahren – vor allem aufgrund von Einflüssen des Europarates, wo Länder wie Großbritannien mit ihren größeren Erfahrungen in diesem Feld vertreten waren –

Prozesse der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung verbunden mit der Einrichtung entsprechender Studiengänge und der Etablierung von Schriftenreihen, Fachzeitschriften und Handbüchern durchgesetzt.

Kulturpädagogische Fachorganisationen sind etwa in der Sektion Soziokultur und kulturelle Bildung im Deutschen Kulturrat vertreten und können auf dieser Weise Einfluss auf die Gestaltung gesetzlicher Rahmenbedingungen nehmen (Besteuerung, Urheberrecht, Künstlersozialkasse, soziale Lage etc.). Dachorganisationen nehmen auch Einfluss auf die Gestaltung internationaler Rahmenbedingungen. Zwei Beispiele: Der Deutsche Kulturrat (und damit kulturpädagogische Fachorganisationen) war an der Entwicklung und Durchsetzung der UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt beteiligt. Er hat mit einer ersten Veranstaltung zu einer Zeit auf eine entsprechende kanadische Initiative hingewiesen, als dieses Thema in Deutschland noch unbekannt war. Hintergrund, und dies ist ein zweites Beispiel, war das Bemühen innerhalb des GATS-Abkommens (General Agreement on Trade with Services) der Welthandelsorganisation WTO, auch Bereiche wie Gesundheit, Medien, Bildung und Kultur nach rein marktwirtschaftlichen Prinzipien organisieren zu wollen, was etwa bedeutet hätte, dass eine finanzielle Unterstützung durch die öffentliche Hand problematisch geworden wäre. Der Deutsche Kulturrat hat sich über Jahre hinweg mit großer öffentlicher Resonanz gegen eine solche Einbeziehung gewährt.

So wichtig diese Interventionen waren und sind, so ergibt sich als weiteres Kommunikationsproblem, dass diese eher abstrakten Fragen, die zum Beispiel Internationales Handelsrecht und Völkerrecht berühren, nur schwer auf der lokalen Ebene zu vermitteln sind.

Institutionen

Es gibt ein weites Feld kulturpädagogischer Institutionen bzw. von Institutionen mit kulturpädagogischen Angeboten. Dieses Feld erfasst etwa Kultureinrichtungen mit kulturpädagogischen Angeboten wie Opernhäuser, Theater, Konzerthäuser, es handelt sich um Kultureinrichtungen wie etwa Museen, in denen pädagogischer Arbeit immer schon ein integraler Bestandteil war, es sind spezialisierte kulturpädagogische Einrichtungen wie Musik- und Jugendkunstschohlen, Medienwerkstätten etc. Es gehören Einrichtungen in

anderen Arbeitsfeldern dazu, etwa in der Jugend- und Sozialarbeit, in denen kulturpädagogische Methoden benutzt werden, und – nicht zuletzt – geht es um Einrichtungen des Bildungswesens wie Schulen, Volkshochschulen, Universitäten sowie um kulturpädagogische Angebote in der beruflichen Bildung.

Im Hinblick auf einen wissenschaftlichen Zugang zeigt sich erneut die Komplexität, denn jede der angesprochenen Einrichtungen hat eine eigene Geschichte, Handlungslogik und Tradition. So gibt es Schulen schon seit Jahrhunderten, wobei sich im 19. Jahrhundert ein flächendeckendes System durchgesetzt hat. In Schulen hatten künstlerische Schulfächer wie etwa Zeichnen und Musizieren oder – wie in Jesuitenschulen bereits während der Renaissance – Theaterspiel einen Platz. Insbesondere in Zeiten der Reformpädagogik, also rund um den Jahrhundertwechsel 1900, ergab sich eine intensivere Diskussion über die Notwendigkeit einer künstlerisch-kreativen Praxis auch im allgemeinbildenden Schulsystem. Im Zuge der Bildungsreformdiskussion und ihrer technokratischen nutzenorientierten Ausrichtung gegen Ende des letzten Jahrhunderts entwickelten sich im neuen Jahrtausend einige Initiativen, systematisch und in größerem Umfang ästhetische Praxis in der Schule zu verankern. Ein zentrales Konzept war in diesem Zusammenhang die Idee einer Kulturschule, die in der BK J entwickelt wurde und die später von Stiftungen und dann auch von der Schuladministration aufgegriffen und unterstützt wurde (siehe Fuchs 2012 und 2017 sowie Braun 2021). Bei der Kulturschule geht es darum, das Prinzip der Ästhetik in allen Qualitätsbereichen (Gebäude, Unterricht, außerschulische Kontakte, außerunterrichtliches Geschehen in der Schule, Qualifizierung der Lehrkräfte etc.) anzuwenden. Entsprechende praktische Modellprojekte (etwa das „Kulturagentenprogramm“) wurden nicht nur empirisch evaluiert, sondern es fand begleitend auch eine theoretische Vertiefung der entsprechenden kulturellen Schulentwicklungsprozesse statt (siehe etwa die drei Bände Fuchs/Braun 2015ff.).

Auch in kulturpädagogischen Einrichtungen wie etwa Musik- und Jugendkunstschulen haben die zuständigen Fachverbände seit Jahren nicht bloß Fragen der inhaltlichen Konzeption, sondern auch Fragen der Gestaltung der Einrichtung thematisiert, entsprechende Fortbildungen etwa für Leitungskräfte angeboten und Handreichungen publiziert. Auf kommunaler Ebene wurde das Konzept „Kommunale Bildungslandschaften“ eingeführt, bei dem es um die Vernetzung bildungsrelevanter Einrichtungen und Projekte auf kommunaler

Ebene geht, wobei insbesondere Kultureinrichtungen einbezogen werden sollen. Neben der praktischen Umsetzung wurde dies auch zu einem wissenschaftlichen Thema, bei dem wiederum weitere Disziplinen, die nicht unmittelbar auf eine ästhetisch-künstlerische Praxis fokussiert waren, einbezogen werden mussten.

Professionalitäten

Kulturpädagogik hat – wie gesehen – viele Dimensionen, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, dass Fachkräfte, die in diesem Feld tätig sind, diese Dimensionen auch professionell bearbeiten können sollten. Damit ist die Frage der Qualifizierung von Fachkräften und damit das Problem der Aus- und Fortbildung angesprochen. Wie oben beschrieben, dürften inzwischen einige 100.000 Menschen in dem Bereich der Kulturpädagogik haupt- oder nebenberuflich tätig sein. Der damit verbundene Qualifikationsbedarf wird durch eine wachsende Anzahl von Studienangeboten und ein weites Feld an Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung befriedigt. Genauso heterogen wie das Feld der Kulturpädagogik ist daher auch der Bereich der Qualifizierung der Fachkräfte. Auch hierbei gibt es in den verschiedenen Sparten unterschiedliche Traditionen und Entwicklungsstände, zumal zu dem offenen und nicht abgrenzbaren Bereich der Kulturpädagogik immer neue Arbeitsfelder und Sparten dazu kommen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Inhalte im Bereich der Aus- und Weiterbildung vermittelt werden sollen, welche Berufsbilder entstanden sind und entstehen und welche Rolle die Kategorien der Professionalität und der Profession spielen. Es geht um einzuhaltende Standards, um Fragen der Anerkennung von Berufsbildern, um Chancen auf dem Arbeitsmarkt und vieles mehr. Ich zitiere aus einer umfangreicheren Studie zu dem Thema „Kulturpädagogik als Beruf“ (Fuchs 2026) die Schlussbemerkungen:

„Das Ziel dieser Arbeit war es nicht, eine umfassende Berufs- oder Professionstheorie für die Kulturpädagogik zu entwickeln. Für ein solches Vorhaben sind aus meiner Sicht weitere Vorarbeiten nötig. Man steht allerdings, falls man sich einem solchen Vorhaben nähern will, einer Fülle von Arbeiten, Theorievorschlägen und Forschungsansätzen gegenüber, die zum Teil aus anderen, aber benachbarten pädagogischen Arbeitsfeldern stammen und bei denen es lohnenswert ist, sie im Hinblick auf eine Übertragbarkeit auf die Kulturpädagogik zu überprüfen. Auf einige dieser Vorschläge außerhalb der Kulturpädagogik bin ich in diesem Text mehrfach eingegangen. Insbesondere sind es die verwandten Disziplinen der Sozialen

Arbeit/Sozialpädagogik (u. a. mit einigen nationalen und internationalen Vorschlägen zur Konzeption eines Berufsethos) und die Politische Bildung, die ebenso wie Kulturelle Bildung innerhalb und außerhalb von Schule stattfindet und bei der es starke strukturelle Ähnlichkeiten zur Kulturellen Bildung gibt (...). Im Hinblick auf handlungstheoretische Perspektiven bieten sich aus pädagogischer und philosophischer Hinsicht die Arbeiten von Paolo Freire und John Dewey an (...).

Was kann man also in dieser Arbeit finden? Zunächst einmal ist die Arbeit in einen pragmatischen Teil und einen theoretischen Teil aufgeteilt. In einem pragmatischen Zugang, der sich im ersten und zum Teil im zweiten Teil dieser Arbeit findet, habe ich versucht, Arbeitsergebnisse zusammenzutragen, die der Vermessung des Arbeitsfeldes dienen. Zwar wird immer wieder beklagt, dass die Datenlage in diesem Bereich mangelhaft ist, doch finden sich zahlreiche Angaben, die man in dieser Hinsicht nutzen kann. Es geht um die Vielfalt an Berufsfeldern, in denen kulturpädagogische Methoden angewandt werden und damit auch kulturpädagogische Arbeitskräfte eine Beschäftigung finden können. In den meisten Fällen geht es dabei nicht um feste Arbeitsplätze, sondern um zeitlich befristete Projektstellen. Das Finanzierungsproblem entsprechender Projekte ist nach wie vor ein grundlegendes Problem, wobei Finanzierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Politikfeldern gefunden werden können.

Die Qualifizierungsmöglichkeiten in diesem Feld kann man positiv beurteilen. Es gibt eine wachsende Anzahl grundständiger Ausbildungsgänge an Hochschulen, es gibt kulturpädagogische Schwerpunkte in verwandten Studiengängen wie etwa der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und nicht zuletzt gibt es eine große Zahl von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die zum Teil auf eine lange Tradition zurückblicken können und in denen man – wie etwa in der Spielpädagogik – Vorläufer späterer Hochschulstudiengänge sehen kann. Gerade die Bundesakademien und einige Landesakademien im Bereich der kulturellen Bildung bieten langfristige Fortbildungen mit dem Anspruch auf Berufsqualifizierung bzw. spezialisierte Angebote für ausgewählte Interessensgebiete an. Kulturpädagogik und kulturelle Bildung werden inzwischen auch in unterschiedlichen Politikfeldern wie etwa der Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik als legitime Arbeitsansätze anerkannt. Im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit (Kinder- und Jugendhilfegesetz, § 11) und in den Schulgesetzen der Länder ist kulturelle Bildung verbindlich verankert. Im Bereich der Kulturpolitik gilt inzwischen kulturelle Bildung als „dritte Säule“ neben der Künstlerförderung und der Erhaltung des Kulturerbes. Dies gilt auch auf internationaler Ebene, denn inzwischen hat die UNESCO drei Weltkonferenzen organisiert, in denen wichtige Positionspapiere entwickelt und verabschiedet wurden.

Auch die Selbstorganisation von Fachkräften der Kulturpädagogik hat deutliche Fortschritte gemacht. So gibt es entsprechende Fachorganisationen im Bereich der Kinder- und Jugendkulturarbeit in großer Breite, so wie sie etwa im Dachverband Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und im Dachverband Deutscher Kulturrat (DKR) in der Sektion „Soziokultur und kulturelle Bildung“ versammelt sind.

Fachorganisationen von beruflich Tätigen oder von Lehrenden in diesem Bereich – und dies in mehreren Sparten der Kulturpädagogik – diskutieren regelmäßig viele Fragen ihres

Arbeitsfeldes. Es gibt zahlreiche Fachpublikationen und nicht zuletzt die Wissensplattform kubi-online.de, wo man sich leicht über Akteure, Strukturen, Fachliteratur, Diskurse und Debatten informieren kann. Viele der hier genannten Aspekte werden im ersten und z. T. im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und näher beschrieben.

Neben diesem eher pragmatischen Teil des Ansatzes einer Vermessung des Feldes mit seinen unterschiedlichen Dimensionen enthält die vorliegende Arbeit auch einen theoretischen Teil. Dieser hat verschiedene Schwerpunkte. Zum einen findet sich eine Auseinandersetzung mit Berufs- und Professionstheorien im Bereich der Pädagogik. Eine solche Auseinandersetzung findet eher implizit dort statt, wo Hochschulen Curricula für ihre Angebote entwickeln und legitimieren, in denen man ablesen kann, wie aus ihrer Sicht Kulturpädagogik (als Beruf) verstanden wird. Allerdings gibt es bislang nur wenige professionstheoretische Auseinandersetzungen in diesem Feld, so wie sie etwa im Bereich der Schulpädagogik oder der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik seit langem stattfinden. Doch auch in dieser Hinsicht wird man fündig. So sind professionstheoretische Auseinandersetzungen in beiden genannten pädagogischen Feldern dann relevant, wenn in diesen kulturpädagogische Angebote von entsprechenden Fachkräften unterbreitet werden. Dies betrifft etwa eine künstlerisch-ästhetische Praxis in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit bzw. die unterschiedlichen künstlerischen Fächer an Schulen. Auch in einzelnen Bereichen der außerschulischen Jugendarbeit wie etwa bei den Musikschulen gibt es ausdifferenzierte Debatten über das notwendige Qualifikationsprofil. Allerdings findet man daneben auch weiße Flecken, was zum Teil daran liegt, dass die einzelnen Arbeitsgebiete im Bereich der Kulturpädagogik eine unterschiedlich lange Tradition und unterschiedlich gut ausgebaute Infrastrukturen haben.

Im Hinblick auf entwickelte Professionalitäten wird immer wieder in der Fachliteratur auf die Beispiele im Rechtswesen, in der Architektur oder in der Medizin und insgesamt in den sogenannten freien Berufen hingewiesen. Unter den verschiedenen Professionstheorien spielen indikatorengestützte Modelle eine Rolle. Wichtige Indikatoren einer entwickelten Professionalität in bestimmten Berufsfeldern betreffen etwa die Autonomie des Handelns und das Vorhandensein verbindlicher Berufskodizes. Ein zentrales Element solcher Professionen ist das Vorhandensein eines ausformulierten Berufsethos (...).

Professionstheoretische Kriterien, wie sie in den genannten ‚klassischen‘ Professionskonzepten diskutiert werden, erfüllt Kulturpädagogik nur begrenzt, sodass es sich anbietet, bei kulturpädagogischen Berufen von einer Semi-Professionalität zu sprechen. Dass dies keine Abstriche an der Qualität der Arbeit zur Folge hat, kann man etwa an Debatten erkennen, die unter der Überschrift ‚Professionalität ohne Profession‘ stattgefunden haben und stattfinden.

Ein Teil dieser Diskussion über Professionalität ist unter der Überschrift ‚Qualität‘ zu finden. So finden sich etwa unter dem Suchbegriff ‚Qualität‘ auf der Wissensplattform kubi-online.de 633 Nennungen (Stand Mai 2026), die sich mit entsprechenden Theorien, der Entwicklung von Qualitätsstandards und der Qualitätssicherung sowie mit empirischen Erhebungen (in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern) befassen.

Auch die wissenschaftliche Dimension der Kulturpädagogik wird in den letzten Jahren – verbunden mit der Einführung weiterer Studiengänge – intensiv berücksichtigt. Es gibt inzwischen ein ‚Forschungsnetzwerk kulturelle Bildung‘, in dem vor allem jüngere Wissenschaftler*innen ihre Forschungsergebnisse vorstellen und diskutieren. Man kann feststellen, dass keine Fachtagung, auch solche mit einem starken Praxisbezug, stattfindet, ohne dass es entsprechende Impulse aus der zugehörigen Fachwissenschaft gibt. Mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Dimension der Kulturpädagogik ergibt sich allerdings dasselbe Problem, das sich auch in anderen pädagogischen Fachgebieten im Zuge ihrer Akademisierung und Verwissenschaftlichung ergeben hat, nämlich das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Man kann den Eindruck gewinnen, dass sich hier Luhmanns Systemtheorie in der Hinsicht als richtig erweist, als man von einer starken Selbstreferentialität dieses Bereiches sprechen kann, also nicht bloß von einer Konzentration auf innerwissenschaftliche Debatten, sondern auch hinsichtlich der Gründung von Forschungsgemeinschaften, die sich demselben Paradigma verpflichtet fühlen und zwischen denen eine fachliche, vielleicht auch kontroverse Diskussion nicht sonderlich intensiv stattfindet.

Man kann inzwischen davon sprechen, dass es auch im Bereich der Kulturpädagogik einen Kampf um das Deutungsrecht gibt, der auch deshalb nicht unwichtig ist, weil die Positionierung in diesem Feld oft mit der Möglichkeit verbunden ist, Fördergelder zu bekommen. Mit der Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes und im Bereich der Ausbildung an Hochschulen haben sich unterschiedliche konzeptionelle Ansätze entwickelt. Damit hat sich auch eine Pluralisierung der Mitspieler in diesem Kampf um Anerkennung ergeben. Dass diese Auseinandersetzungen relevant sind, kann man unter anderem daran erkennen, dass sich in den letzten Jahren auch Stiftungen engagiert haben. So hat ein Verbund einzelner Stiftungen einen ‚Rat für kulturelle Bildung‘ gegründet, mit dem auch versucht wurde, in diese Auseinandersetzung um das Deutungsrecht einzugreifen. Dieser Rat hat inzwischen seine Tätigkeit beendet, weil die Stiftungen ihre Förderung beendet haben.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Bearbeitung stellen sich zukünftig einige Aufgaben und Herausforderungen. So wird man sich meines Erachtens intensiver um Fragen des Berufsbildes und der spezifischen Professionalität kümmern müssen. Ein interessantes Feld könnte zudem sein, unterschiedliche konzeptionelle und theoretische Ansätze zueinander in Beziehung zu setzen, um deren Tragfähigkeit und Reichweite zu überprüfen. Immer mehr wird zudem die Herausforderung aufgegriffen, die sich aus theoretischen Ansätzen und Bewegungen wie Postkolonialismus, Posthumanismus und Neuem Materialismus ergeben, wobei man noch nicht davon sprechen kann, dass die Auseinandersetzungen mit diesen Ansätzen bei der Mehrzahl der Akteure in der Kulturpädagogik über die bloße Nennung von Schlüsselbegriffen und Namen hinausgekommen sind.

Relevant sind solche Auseinandersetzungen deshalb, weil Begriffe, die eine zentrale Rolle in bildungstheoretischen Theorien und Debatten spielen, kritisiert und infrage gestellt werden (...). Es geht etwa um das Konzept eines autonomen Subjekts und insgesamt um Autonomie (auch der Künste in der Pädagogik) verbunden mit der Frage nach Handlungsfähigkeit sowie

um die Frage der Übertragbarkeit und Universalität der Menschenrechte. Es geht um die Diskussion der Unterstellung von Eurozentrismus und insgesamt um die Debatte über das Verhältnis ökonomischer und kultureller Einflussfaktoren auf die Entwicklung des einzelnen Menschen oder Gemeinschaften. Relevant ist zudem die Auseinandersetzung mit den klafkischen „epochaltypischen Schlüsselproblemen“. Diese sind möglicherweise noch bedeutsamer geworden als zu der Zeit, als Klafki seinen ersten Entwurf vor 40 Jahren vorgestellt hat. Umweltzerstörung, Krieg und Frieden, die Entwicklung digitaler Medien etc. machen es notwendig, immer wieder über die Möglichkeiten von Handlungsfähigkeit unter schwieriger werdenden Bedingungen nachzudenken (...).

Ein besonderer, auch praktisch relevanter theoretischer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der Frage nach einer Berufsethik im dritten Teil. Es geht hierbei um Werte und Normen und ihre Rolle im Bereich der Kulturpädagogik sowie um deren Verankerung in auszuformulierenden Berufsbildern. Auch hierbei gibt es Vorbilder in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik und der Schule, wobei es vor allem in der Schweiz langjährige ausdifferenzierte Debatten gibt.

Insgesamt kann man feststellen, dass Kulturpädagogik sowohl in praktischer als auch in theoretischer Hinsicht ein attraktives Arbeitsfeld ist, und dies unter anderem deshalb, weil sich hier in besonderer Weise individuelle Interessen mit Perspektiven mit sozialen, ökonomischen, politischen, ethischen und kulturellen Fragen der Gesellschaft verknüpfen.“ (183ff.)

12. Bezugsdisziplinen der Kulturpädagogik

Rainer Treptow (2026) beginnt seinen Beitrag über „Kulturelle Bildung im Kontext ihrer Bezugswissenschaften“ mit der Feststellung:

„Das Verhältnis zwischen Kultureller Bildung und ihren Bezugswissenschaften ist bislang wenig untersucht. Obwohl die Diskurslandschaft eine Fülle von Beiträgen zu einzel- und interdisziplinärer Bearbeitung Kultureller Bildung aufweist, steht eine mehr als nur addierende Bestandsaufnahme noch aus. Um die Komplexität aber nicht nur aus pragmatischen Gründen zu vereinfachen, wären sehr verschiedene Theorie- und Forschungszugänge zur Kulturellen Bildung aufzunehmen, und zwar in der Absicht, eine Subsumtion Kultureller Bildung unter einzelwissenschaftlich fixierte Konstrukte zu vermeiden.“ (So die Problembeschreibung im Abstract zu seinem Artikel auf kubi-online.de)

Um mehr als eine bloß additive Aufzählung relevanter Bezugsdisziplinen zu liefern (die er später auch – zumindest mit der Einschränkung, dass diese Aufzählung unvollständig sei – liefert: Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Soziologie, Psychologie, Philosophie, pädagogische Anthropologie, Kunst-, Kultur- und Sozialpädagogik, Fachdidaktiken zu Musik, Bewegung, Theater, Literatur, Medien, Kindheit-, Jugend-, Erwachsenenforschung, Geschichts- und Gesellschaftswissenschaft, Archäologie, Wahrnehmungspsychologie, Bildungsphilosophie), versucht Treptow, die Bedingungen der Möglichkeit kultureller Bildung zu beschreiben. Diese Bedingungen findet er in der Anthropogenese, in welcher ästhetische Erfahrung als integraler Bestandteil der Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden wird. Für Treptow

„umfasst sie (die Kulturelle Bildung; M. F.) die Beschreibung und Unterstützung gestalterischen Kompetenzerwerbs im Lebenslauf, als Wechselbezug von Lernen, Reflexion und Mitgestaltung der Lernbedingungen. Intermediär positioniert bearbeitet sie Wissen aus Kunst und Wissenschaft, entwickelt Impulse für Praxis und Forschung, ist schließlich Sammelbezeichnung für die Schaffung und Erhaltung von Teilhabechancen an pluralen künstlerisch-medialen Aktivitäten, und zwar im Kontext sozialer Ungleichheit.“ (3).

Dieses Verständnis von Kultureller Bildung geht zum einen über den Arbeitsbereich einer (in ihren Konturen noch unsicheren) erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Kulturpädagogik hinaus, da auch nicht-angeleitete Aneignungsformen bzw. Umgangsweisen mit den Künsten ohne pädagogischen Anspruch und Bezug aus seiner Sicht dazu gerechnet werden müssen.

Andererseits begrenzt er sein Verständnis auf etablierte Künste, so wie sie sich in einer europäischen Tradition entwickelt haben, wobei nicht berücksichtigt wird, dass ein zentraler Grundbegriff – auch in seinem Verständnis von kultureller Bildung – das Konzept der ästhetischen Erfahrung ist. Man erinnere sich an das Modell konzentrischer Kreise zur Bestimmung Kultureller Bildung, das in seinem Kern künstlerische Bildung enthält, in einem erweiterten Umfang ästhetische Praxis (also der Umgang mit gestalteten Prozessen und Objekten auch außerhalb traditioneller Künste) und nicht zuletzt eine ästhetische Praxis erfasst, so wie sie auf der Basis von Leiblichkeit etwa im Bereich der Spiel- und Zirkuspädagogik stattfindet.

Aber auch bei Akzeptanz dieser – im Hinblick auf die Grenzen eines Aufsatzes notwendigen – Engführung entwickelt Treptow eine anspruchsvolle Argumentation, in der er systematisch auf der Basis seines Verständnisses von Kultureller Bildung die Notwendigkeit der Einbeziehung von Wissen, wie es in wissenschaftlichen „Bezugsdisziplinen“ bereitgestellt wird, aufzeigt. Dabei ist im Kontext einer ästhetischen Praxis auch das Wissen der Künste sowie die Einbeziehung je individueller biografischer Erfahrungen im Umgang mit den Künsten zu berücksichtigen.

Treptow thematisiert unterschiedliche Erkenntnisinteressen, die notwendigerweise unterschiedliche Bezugsdisziplinen in den Vordergrund stellen. Er spricht von einer „beweglichen Ausgangslage“ und einer notwendigen kritischen Reflexion darüber, welche Wissensbestände zugezogen werden müssen:

„Bewegliche Ausgangslage legt nahe, dass Wissenschaftsforschung zur Kulturellen Bildung einer Metaperspektive auf die verwendete Theorie- und Forschungszugänge im Allgemeinen bedarf, bevor einzelne Disziplinen mit Blick auf ihren ‚Bezug‘ zur kulturellen Bildung in Augenschein genommen werden (...). Mehr noch: bereits im Verlauf einer solchen Denkbewegung verwirklicht sich etwas, das in Kultureller Bildung selbst angelegt ist, sie sogar zutiefst konstituiert: die Reflexion über diskursive Bezugsrahmen.“ (9)

Dieser Gedanke der Notwendigkeit von Selbstreflexivität findet sich dann auch in seiner Schlussbemerkung:

„Braucht es also ‚mehr‘ Metatheorie, deren Aufgabe ist, Beweglichkeit der Standorte, aber nicht Beliebigkeit im Normativen zu ermöglichen? So geht es letztlich um Eckpunkte, die die Annahme unterlegen, bei Kultureller Bildung handelt um ein gesellschaftliches Feld, dessen

Vermessung disparaten Interessen folgt. Die positive Nachricht lautet: Noch ist es ein Feld mit offenen Grenzen.“ (14)

Der Beitrag von Treptow, der hier in den Mittelpunkt gestellt wurde, weil er aus meiner Sicht die bislang intensivste Reflexion des Problems von Bezugsdisziplinen darstellt, zeigt unter anderem das Spannungsverhältnis, das darin besteht, dass es im Kontext Kultureller Bildungsarbeit nicht vermieden werden kann, Wissensbestände aus anderen Disziplinen zur Kenntnis zu nehmen und für die eigene Arbeit zu nutzen, da niemand eine hinreichende Expertise in allen notwendigen und von Treptow angesprochenen Disziplinen haben kann. Auf der anderen Seite besteht das Problem darin, inwieweit man die jeweils spezifische Fragestellung und Methodenauswahl der zugezogenen Disziplinen übernehmen kann, wenn berücksichtigt wird, dass es sich um unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Diskurskontexte handelt. Die Frage von Herbart nach „einheimischen Begriffen“ und – in erweiterter Form – nach „einheimischen Forschungsmethoden und Theorien“ ist nach wie vor legitim.

Dass in wissenschaftlichen Diskursen der Kulturellen Bildung Konzepte und Argumentationsweisen aus anderen Disziplinen übernommen und genutzt werden, und diese vorgenommene Auswahl oft nicht begründet oder sogar kritisch reflektiert wird, hat die Soziologin Mechthild Bereswill (2017) festgestellt, die eingeladen war, die 8. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung (zu Perspektiven der Aus-, Fort- und Weiterbildung) zu kommentieren. Ihre zentrale Frage war, was unter „ästhetischer Erfahrung“, ein Kernbegriff in den Tagungsdebatten, eigentlich verstanden werde, die sie aber nicht zu stellen wagte. Sie schreibt:

„Bezogen auf den Umgang mit Theorien habe ich den Eindruck gewonnen, dass eine ganze Reihe von impliziten, als bekannt vorausgesetzten Theorien im Diskurs der Tagung zirkulieren. Gleichzeitig war ich unsicher, ob ich in der Lage bin, diese tatsächlich zu erkennen und richtig zu ‚lesen‘. Meine Frage ‚Was ist eine ästhetische Erfahrung?‘ verweist auf Momente von gefühltem Konsens, in denen es die Fremde doch Mut gekostet hätte zu fragen: Was ist damit gemeint? Wie wird das lernende Subjekt dabei gedacht? Oder: Ist die Verbindung von Kunst und Pädagogik grundsätzlich gut – wird das normativ gesetzt?“

Eine Metaanalyse kulturpädagogischer Diskurse müsste genau auf diese Fragen eine Antwort geben. Bereswill will schreibt:

„Vor diesem Hintergrund steckt das Potenzial von Kultureller Bildung aus meiner Sicht darin, Ordnung zu irritieren, Routinen zu durchkreuzen, Konflikte zu stiften und das Wissen und die Erfahrungen von Menschen zu transformieren.“

Die Forderung nach einer verstärkten kritischen Selbstreflexivität, also einer Metatheorie der Kulturpädagogik, würde in diesem Sinne bedeutet, Prinzipien Kultureller Bildung (im Verständnis von Bereswill) auf kulturpädagogische Forschung selbst anzuwenden.

Bei der Berücksichtigung von Bezugsdisziplinen sind unterschiedliche Erkenntnisinteressen zu berücksichtigen, dies es auch in der kulturpädagogischen Forschung gibt. Ein Interesse von Treptow besteht zum einen darin, nach Wurzeln der Kulturpädagogik in der Anthropologie ästhetischer Erfahrung zu suchen, so wie er es am Beginn seines Aufsatzes tut. Er gibt weitere Beispiele für das Hinzuziehen bestimmter Bezugsdisziplinen an, die aufgrund bestimmter Interessenslagen notwendig werden. So spielt eine Rolle, mit welchen Vorerfahrungen man in Prozesse ästhetischer Erfahrung einsteigt. Es geht um Fragen der Biographie und insgesamt um das Thema des Aufwachsens und die Möglichkeiten, die bislang gegeben waren, Zugang zu ästhetischen Erfahrung zu haben. Damit sind Aspekte der Sozialisationstheorie, einer kritischen Kulturosoziologie, einer Sozialstrukturanalyse im Hinblick auf Teilhabemöglichkeiten angesprochen. Dies gilt nicht bloß für die Zielgruppen kulturpädagogischer Arbeit, sondern es gilt auch für die Selbstreflexion derjenigen, die solche Prozesse anleiten und erforschen. Es geht um „biografisch erworbene Blickweisen auf relevante Fragen der Adressierung Kultureller Bildung“, wobei ungeklärte Hintergrundannahmen und Vorurteile, „in die zum Beispiel kolonialistische und genderspezifische einfließen“, berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass entsprechende Wissenschaftsdisziplinen berücksichtigt werden müssen, wenn man diese Aspekte im Blick hat.

Treptow spricht weitere legitimen Erkenntnisinteressen in der wissenschaftlichen Erforschung Kultureller Bildungsprozesse an, wobei seine entsprechenden Ausführungen mit der Formulierung beginnen: „Wer wissen will...“. Fragen sind etwa diejenigen nach der Anzahl der Beschäftigten oder nach der Auflistung entsprechender Orte. Es gibt die Frage nach Möglichkeiten ästhetischer Weltentdeckungen in Kindheit und Jugend, wofür es

ebenfalls Fachdiskurse etwa in der Entwicklungspsychologie oder Hirnphysiologie gibt. Ethnographie liefert Informationen darüber welche Aneignungsformen bei bestimmten Bevölkerungsgruppen möglich sind. Wer Interesse an gesellschaftlichem Wandel und der Rolle hat, die kulturelle Bildung hierbei spielen kann, kann ebenfalls auf fachspezifische Diskurse zurückgreifen. All dies ist notwendig, doch muss man sehen, dass es auch in diesen „Bezugsdisziplinen“ eine Vielfalt unterschiedlicher Ansichten, Meinungen und Kontroversen gibt, sodass eine Auswahl getroffen wird. Auch in den Forschungsberichten, die auf kubi-online.de veröffentlicht werden, finden sich selten Erörterungen darüber, welche Theorien man aus der ausgewählten Bezugsdisziplin – und aus welchen Gründen – übernimmt. Es ist eher der Fall, so wie es die Soziologin Mechthild Bereswill in dem obigen Zitat beschreibt, die Auswahl als selbstverständlich vorauszusetzen.

Ein weiterer Aspekt einer kritischen Selbstreflexivität besteht darin, dass wissens- und wissenschaftssoziologische Aspekte bei der Auswahl von Theorien bzw. Forschungsmethoden wenig berücksichtigt werden. So übernimmt man zwar häufiger das Konzept der Situiertheit von Donna Haraway (36 Nennungen), reflektiert aber recht selten, dass es einen Zusammenhang zwischen Karrieremöglichkeiten auf der einen Seite und Methoden- bzw. Theorienauswahl auf der anderen Seite gibt, obwohl die in letzter Zeit häufiger rezipierte Science and Technology Studies vielfältige Anregungen auch zu dieser Problematik geben können. Rainer Treptow hat mit seiner Schlussbemerkung recht, Kulturelle Bildung sei ein Feld mit offenen Grenzen. Doch gerade angesichts des Reichtums an Forschungsansätzen und -ergebnissen scheint die Zeit gekommen zu sein, kritisch-reflexiv über die unterstellte Offenheit nachzudenken.

Schlussbemerkungen: Zum Wissenschaftscharakter der Kulturpädagogik

Überblick

Der Titel dieses Textes lautet „Kulturpädagogik als Wissenschaft“ ohne ein Satzzeichen. In dem vorbereitenden Aufsatz, den ich am Ende dieses Textes angehängt habe und der einen Überblick über das hier behandelte Thema geben soll, formuliere ich diese Überschrift als Frage. Kann man auf die Frage danach, ob Kulturpädagogik als Wissenschaft verstanden werden kann, eine endgültige Antwort geben? Wie in dem Aufsatz und im vorliegenden Text angemerkt wurde, kann man zunächst einmal auf eine große Anzahl von Wissenschaftler*innen hinweisen, die in entsprechenden Ausbildungsgängen tätig sind und die eine Vielzahl kreativer Forschungsprojekte durchführen. Davon zeugt die Wissensplattform kubi-online.de mit ihren über 1000 Fachbeiträgen. Im Hinblick auf die Dimension Forschung als essenziellem und integralem Bestandteil eines Fachgebietes, das sich als Wissenschaft versteht, muss man also die Frage nach dem Wissenschaftscharakter positiv beantworten.

Auch andere Dimensionen von Wissenschaftlichkeit können nachgewiesen werden: Man findet Organisationen, deren einzige Aufgabe darin besteht, Forschung zu präsentieren und zu Forschungen anzuregen. Es gibt einen regen Fachaustausch mit Publikationen und Tagungen und eine wachsende Akzeptanz der Expertise, die in diesem Bereich vorliegt, was man daran erkennen kann, dass zahlreiche Mitglieder aus dieser scientific community als Expert*innen und Berater*innen von Stiftungen, öffentlichen Stellen, Ministerien, Parlamenten etc. angefragt werden. Auch Wissenschaftler*innen aus anderen Fachgebieten, etwa aus der empirischen Bildungsforschung, interessieren sich für die fachlichen Entwicklungen und Ergebnisse in diesem Feld, etwa dann, wenn im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland Kulturelle Bildung als Schwerpunktthema gewählt wird. *Man kann also feststellen, dass die im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends häufiger aufgestellte Behauptung erheblicher Wissenslücken im Bereich der Kulturellen Bildung in dieser Form nicht aufrechterhalten werden kann.* Natürlich gibt es weiterhin eine große Zahl offener Fragen, aber dies liegt daran, dass in Forschungsprojekten zwar einzelne Antworten auf Forschungsfragen gegeben werden, dass sich aber gleichzeitig daraus neue Fragestellungen ergeben.

Nun gilt Theorienbildung als weiteres Kriterium für die Anerkennung von Wissenschaftlichkeit eines Wissensgebietes. Auch in dieser Hinsicht wird man eine Antwort geben können, doch anders als im Feld der Forschung fällt die Antwort nicht unbedingt positiv aus. Dies beginnt schon bei der Betrachtung der unzähligen Forschungsergebnisse. Denn man muss feststellen, dass die meisten der etwa bei kubi-online.de veröffentlichten Forschungsergebnisse kaum Verbindungen und Beziehungen untereinander herstellen und dass es keine Versuche gibt, Strukturen und Gemeinsamkeiten aufzufinden. Wenn die These richtig ist, dass Forschung und Theorienbildung Hand in Hand gehen müssen, zum einen, weil Forschung nur theoriegestützt erfolgen kann, und zum anderen, dass Theorien auch empirisch den Nachweis ihrer Gültigkeit erbringen müssen, dann ist die *Vernachlässigung dieses theoretischen Aspekts ein empfindlicher Mangel*.

Dass dies kein ungerechtes oder ungerechtfertigtes Urteil ist, kann man durch einen Vergleich feststellen. In dem vorliegenden Text wurde immer wieder der Wissensbereich der Kulturellen Bildung und der Kulturpädagogik mit Sozialpädagogik/Sozialer Arbeit und mit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verglichen. Es wurde festgestellt, dass es in beiden pädagogischen Feldern nicht nur eine große Theorienvielfalt gibt, sondern dass es zahlreiche Publikationen gibt, in denen diese Theorienvielfalt kritisch-abwägend dargestellt wird. Es wurde auch auf die Kommission Wissenschaftsforschung im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) hingewiesen, in der seit Jahrzehnten eine intensive Publikationstätigkeit zu theoretischen Grundfragen der Erziehungswissenschaft betrieben wird. Neben empirischer Forschung findet sich dort auch theoretische und historische Forschung. Allerdings wird auch in diesen Feldern mit Bedauern festgestellt, dass es Zeiten gegeben hat, in denen häufiger kontrovers über wissenschaftstheoretische Grundpositionen gestritten wurde. So liegt etwa der Positivismusstreit in der Pädagogik einige Jahrzehnte zurück und auch Wolfgang Brezinka, der sich für wissenschaftstheoretische Fragen im Bereich der Pädagogik und Erziehungswissenschaft interessiert hat, wird nur noch selten rezipiert. Es scheint, dass Heinz-Elmar Tenorth mit seiner Feststellung Recht behalten hat, dass es zwar eine Vielzahl unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen gibt, die sich untereinander widersprechen, dass sich aber Wissenschaftler*innen rund um bestimmte Positionen organisiert und etabliert haben, ohne noch auf mögliche Kontroversen einzugehen.

Dies mag für die Allgemeine Erziehungswissenschaft und auch für die Sozialpädagogik gelten: Die Kulturpädagogik ist von diesem Zustand weit entfernt. Dies beginnt schon bei dem Umgang mit der Grundbegrifflichkeit. So spricht Rainer Treptow in seinem gehaltvollen Text, auf den ich mich im letzten Kapitel ausführlich bezogen habe, zwar von Kultureller Bildung, aber seine Argumentation bezieht sich letztlich bloß auf traditionelle künstlerische Formen. Er weist zwar darauf hin, dass Kulturpädagogik nur einen Teil kultureller Bildungsarbeit ausmacht, weil Kulturelle Bildung zu einem großen Teil außerhalb kulturpädagogisch organisierter Projekte und auch außerhalb der traditionellen Künste stattfinden kann und stattfindet, doch beziehen sich seine Argumentationen über weite Strecken ausschließlich auf Kunst (im europäischen Verständnis), können aber hierbei Geltung beanspruchen.

Kulturpädagogik oder kulturelle Bildung?

In dem vorliegenden Buch wurde darauf hingewiesen, dass das Feld Kultureller Bildung sehr viel weiter ist als der Bereich, den man als Kulturpädagogik verstehen könnte. Kulturelle Bildung kann, wie mehrfach erwähnt, in den unterschiedlichsten Kontexten stattfinden und wird auch in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen thematisiert. Die Wissensplattform kubi-online.de, die ich in dem vorliegenden Text vielfach zu Recherchezwecken benutzt habe, geht von diesem weiten Verständnis Kultureller Bildung aus. Im Hinblick auf die Untersuchung des Wissenschaftscharakters der Kulturpädagogik wird man allerdings Unterscheidungen und auch Begrenzungen vornehmen müssen. Auf einige dieser Unterscheidungen will ich im Folgenden eingehen.

Allgemeine Erziehungswissenschaft, ästhetische Praxis, Kulturelle Bildung

Auf das erste Auftreten einer Kulturpädagogik in der Weimarer Republik habe ich mehrfach hingewiesen. Die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Anschluss an Wilhelm Dilthey übernahmen den zunächst pejorativ gemeinten Begriff der Kulturpädagogik sehr bald zur Selbstbezeichnung ihres Ansatzes. Hierbei ging es nicht nur um ästhetische Praxis und den Umgang mit traditionellen Künsten, sondern um die Durchsetzung eines normativen Kulturbegriffs in der Ausbildung zukünftiger Gymnasiallehrer. Damit war der

Ansatz einer (kultur-)philosophischen Begründung von Allgemeiner Pädagogik verbunden. Die Konstitution einer Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft war nicht das Ziel, sondern eine spezifische theoretische Grundlegung der Pädagogik insgesamt.

Einen solchen Ansatz gibt es bis heute und er kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Bereits Herbart sprach von der ‚ästhetischen Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung‘ (1804). Er stand in der Tradition von Kant (auf dessen Lehrstuhl er berufen wurde) und Schiller und er setzte sich in seinem philosophisch-pädagogischen Ansatz mit Grundfragen auseinander, die in den philosophischen, vor allem moralphilosophischen Arbeiten der beiden Genannten eine zentrale Rolle spielten. Alle drei Autoren, Kant, Schiller und Herbart, lebten in einer Zeit des Übergangs von einer feudalen Stände- zu einer bürgerlich-kapitalistischen Klassengesellschaft. In der Geschichtswissenschaft spricht man deshalb von einer „Sattelzeit“.

Der Aspekt des Übergangs war allen dreien bewusst, was insbesondere bedeutet, dass man bei der Aufgabe der Erziehung, die Heranwachsenden für das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, sich nicht mehr auf die feudale Ständegesellschaft beziehen konnte, zumal in der neu entstehenden Gesellschaftsordnung das Individuum und seine Freiheitsrechte – zumindest in entsprechenden Theorieentwürfen – im Mittelpunkt stand. Kant sprach in diesem Zusammenhang in seinen pädagogischen Schriften von der (zu entwickelnden) Freiheit bei dem (in der Erziehung notwendigen) Zwang.

Herbart orientierte sich insbesondere an den „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ von Schiller, in denen dieser die Vision entwickelte, dass eine ästhetische Praxis der geeignete Weg nicht nur zur Bildung der Persönlichkeit, sondern auch zur Entwicklung einer freiheitlichen Gesellschaft sei. Wenn Herbart später von der „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ spricht, dann versteht er das Ästhetische im Sinne der griechischen *aisthesis*, also als Wahrnehmung, sodass eine Aufgabe der Erziehung darin bestehe, dass der „Zögling“ umfangreiche ästhetische Erfahrungen machen kann. Darin sah Herbart den geeigneten Weg, das Hauptziel von Erziehung zu erreichen, nämlich die Beförderung der Moralität (siehe Herbart 1986 zusammen mit den Interpretationen von Dietrich Benner).

Diese Vorstellung einer ästhetischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft gibt es bis heute. Ein Beispiel ist etwa Klaus Mollenhauer, der nach seiner emanzipatorischen Phase „vergessene Zusammenhänge“ in der Erziehungswissenschaft entdeckte:

„Insofern kann man die Texte zur ästhetischen Bildung (von Klaus Mollenhauer; M. F.) als eine konsequente Weiterentwicklung der Arbeit an einer kulturwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft verstehen, die sich zu verorten sucht jenseits einer als politisch weitgehend unkritische erfahrenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik diesseits einer durch Positivismus und Empirismus gekennzeichneten sozialwissenschaftlich verfahrenenden Erziehungswissenschaft. In seinen späten Schriften, in denen er sich sowohl eine Reihe von ästhetischen Quellen der Kulturgeschichte als auch die konkrete ästhetische Praxis von Kindern erschließt, sucht Mollenhauer so einen neuen Weg für die Allgemeine Pädagogik, vollzieht eine erneute Erweiterung des pädagogischen Denkens, nachdem er in den 1960er-Jahren in Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Tradition die kritische Erziehungswissenschaft zusammen mit anderen entworfen hatte (...).“ (Cornelie Dietrich in Braun 2015, 278)

Über Versuche einer kulturwissenschaftlichen Pädagogik schreibt auch Käthe Meyer-Drawe (in Jaeger/Straub, Bd. 2, 602 ff.). In ihrer historischen Rekonstruktion der Entwicklung eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes geht sie bis in die römische Antike zurück, zitiert Klassiker des philosophischen und pädagogischen Denkens und setzt sich von einer Kulturpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin deutlich ab.

Auch in der Konzeption der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die Armin Bernhardt vorgelegt hat, die in einer materialistischen Tradition steht (2011), wird eine „pädagogische Ästhetik“ als „unverzichtbares Instrumentarium einer Allgemeinen Pädagogik“ (281 ff.), nämlich als „kritische Instanz der Reflexion kulturell-ästhetischer Bildung und Erziehung“ (so der Untertitel seines Beitrages in Braun 2015, 245 ff.) vorgestellt. In diesen Kontexten einer Diskussion über die theoretische Grundlegung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft spielt das Problem des Wissenschaftscharakters einer eigenständigen pädagogischen Teildisziplin Kulturpädagogik keine Rolle.

Weitgehend unabhängig von dieser Debatte über Kulturpädagogik als Wissenschaft sind die (hier so genannten) speziellen Kulturpädagogiken wie Musik-, Kunst-, Theater-, Medien- etc.-pädagogik. Diese Disziplinen haben speziell in ihrer Funktion als Fachdidaktiken im schulischen Bereich eine eigene und zum Teil lange Tradition und diskutieren

bereichsspezifische Bildungskonzepte. Zum Teil gibt es vehemente Widersprüche gegen eine Ein- oder sogar Unterordnung unter eine Allgemeine Kulturpädagogik, wie sie etwa Pasuchin für die Medienpädagogik formuliert:

„dass so eine Aussage (gemeint ist die These, Medienpädagogik sei Teil der Kulturpädagogik und Medienbildung daher eine spezifische Form von Kultureller Bildung; M. F.) kaum ein*e Medienpädagog*in unterschreiben würde, liegt auf der Hand.“ (Pasuchin 2024)

Diese Aussage trifft zwar im Hinblick auf eigenständige Theorietraditionen zu, im Hinblick auf das Praxisfeld und insbesondere hinsichtlich der politisch-fachlichen Vertretung dieses Praxisfeldes ist sie nicht richtig, denn die Fachverbände der Medienpädagogik waren immer schon Mitglieder von Dachorganisationen der Kulturellen Bildung (etwa der BKJ oder dem Deutschen Kulturrat).

Eine wichtige Rolle spielt in dem vorliegenden Text die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, ein Bereich, aus dem auch Rainer Treptow stammt. In diesem Feld gibt es eine lange Tradition künstlerischer und kulturpädagogischer Methoden (etwa unter dem Titel Musik, Spiel, Theater etc. in der Sozialen Arbeit). Auch in dem Sammelband „Theorien der Kulturpädagogik“ (Braun 2015) spielt Sozialpädagogik/Soziale Arbeit mit den Beiträgen von Burkhard Hill, Ralf Kuckhermann und Rainer Treptow eine zentrale Rolle. Allerdings muss man sehen, dass all diese Nutzungsformen in die sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen fachlichen Ziele und Diskussionen eingeordnet sind. Es gibt daher auch keine Notwendigkeit, über den Wissenschaftscharakter einer eigenständigen Kulturpädagogik in diesem Rahmen zu diskutieren. Vielmehr wird – so Rainer Treptow schon vor Jahren – beansprucht, dass es auch in der sozialen Arbeit ein „kulturelles Mandat“, also eine gewisse Zuständigkeit in diesem Feld, gebe.

Im Hinblick auf die Fortführung der Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Kulturpädagogik sehe ich vor allem diejenigen Wissenschaftler*innen in der Verantwortung, in deren Arbeitsbeschreibung das Wort „Kulturpädagogik“ explizit auftaucht und die in entsprechenden Studiengängen tätig sind.

Abschließende Thesen

Die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Überlegungen haben nur einen vorläufigen Charakter. Dies gilt auch für meine abschließenden Feststellungen und Thesen, in denen ich einige Aspekte hervorheben will.

1. Kulturpädagogik kann als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin betrachtet werden, sodass die Erziehungswissenschaft die zentrale Referenz für dieses Arbeitsfeld ist. Es ist allerdings auch möglich, ebenso wie die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit sehr unterschiedlich verstanden werden kann (etwa als Sozialarbeitswissenschaft, Gerechtigkeitswissenschaft, Handlungswissenschaft etc.), auch Kulturpädagogik unterschiedlich aufzufassen (etwa als Erziehungs-, Handlungs-, Kultur-, Human- oder Sozialwissenschaft), sodass es lohnenswert wäre, diese unterschiedlichen Auffassungsweisen im Hinblick auf ihre theoretischen Konsequenzen durchzudeklinieren.

2. Der Bereich der Kulturellen Bildung ist weiter als eine professionell gestaltete Kulturpädagogik mit ihren Angeboten. Diese ordnet sich in das erweiterte Feld Kultureller Bildung ein, sodass es interessant und sogar notwendig ist, diese Beziehung zwischen organisierter Kulturarbeit und informellem kulturellen Lernen intensiver zu untersuchen. Anknüpfen kann man hierbei etwa an Ergebnisse der Jugendkulturforschung oder der Sozialisationsforschung.

3. Ähnlich stellt sich die Situation dar, wenn man von dem Modell konzentrischer Kreise (künstlerische Bildung, ästhetische Bildung, aisthetische Bildung, Kulturelle Bildung) ausgeht und Überlegungen analog zu den Überlegungen von Rainer Treptow im Hinblick auf künstlerische Bildung für diese anderen Felder Kultureller Bildung anstellt.

4. Nach wie vor besteht das Problem, „einheimische Begriffe“ im Sinne von Herbart nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern speziell auch für die Kulturpädagogik zu finden. Im vorliegenden Text wurde diese Frage auf die Frage nach „einheimischen Methoden und Theorien“ ausgedehnt.

5. Kulturpädagogik und kulturelle Bildungsarbeit finden in unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten, mit unterschiedlichen Zielgruppen, unter unterschiedlichen finanziellen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen mit unterschiedlichen Zielstellungen statt. Man verwendet kulturpädagogische Methoden etwa im Hinblick auf die Bewältigung der von Wolfgang Klafki formulierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“. Diese vielfältigen Einsatzmöglichkeiten haben in wissenschaftlicher Hinsicht zur Folge, dass die unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen, die diese Schlüsselprobleme primär bearbeiten, zu Bezugsdisziplinen der Kulturpädagogik werden (Sozial- und Kulturwissenschaften, Ökologie, Politikwissenschaft, Entwicklungspsychologie, Wirtschaftstheorien etc.).

6. Es gibt aus meiner Sicht die Notwendigkeit, eine Debatte über wissenschaftstheoretische Fragen in der Kulturpädagogik zu beginnen bzw. intensiver zu führen. Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass es offenbar Versuche gibt, auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die wissenschaftstheoretische Debatte erneut zu entfachen und sich auf die Suche nach einer „Metatheorie“ zu begeben. Die Frage ist allerdings, inwieweit eine solche Metatheorie auch eine „Theorie“ (im strengen Sinne) ist, für die dann auch die problematisierenden Anfragen an eine Theorienbildung relevant sind – und wie diese beantwortet werden können. Eine aktuelle Publikation (Binder/Oelkers 2026) greift diese Frage auf und legt eine Reihe von Aufsätzen vor, die sich dieser Fragestellung zumindest annähern. Im Vorwort heißt es:

„Die Irritation am Beginn bestand zunächst darin, dass es keine ausdrücklichen Referenzen für eine gesamthafte Metatheorie der Erziehungswissenschaft (nicht: Pädagogik) gibt. Das ist insofern eine hilfreiche Initialzündung, als es – gepaart mit wissenschaftlicher Intuition – Neugier und Willen bewirkt, sich nunmehr an ein diesbezügliches Projekt zu machen (ohne eine heuristische Anfangsirritation entstünden ja Studien kaum). Freilich bringt der bemerkenswerte Fakt, dass es keine Gesamtwerk gibt, an die man hätte anschließen können, eine irritierende Bürde mit sich.“ (7)

Möglicherweise ist das Nichtvorhandensein einer entsprechenden Metatheorie (auch in der Kulturpädagogik) nicht bloß eine Bürde, sondern es ist damit zugleich die Chance gegeben, in wissenschaftlicher Weise Neuland zu betreten und sich in diesem neu entdeckten Gebiet profilieren zu können. Vor dem Hintergrund der oben angesprochenen wissenschaftssoziologischen Perspektive im Hinblick auf karrierefördernde Innovationen scheint mir der Aspekt der Chance den Aspekt der Bürde zu überwiegen.

7. Kulturpädagogik als Feld der Begegnung von Pädagogik und ästhetischer Praxis/Künsten ist damit auch ein Feld der Begegnung unterschiedlicher Wissensformen. Dieses Aufeinandertreffen ist nicht bloß in erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Hinsicht interessant, sondern es erhält gerade im Zuge gewachsener gesellschaftlicher Probleme eine neue Relevanz. Denn es wird – etwa in rechten Parteien – Wissenschaft als legitime Form der Wissensentwicklung infrage gestellt, wobei bereits heute gesehen werden kann, welche Folgen eine solche Politik für die Wissenschaftsfreiheit und die Infrastruktur der Wissenschaft haben kann,

Ein zweiter Hinweis auf die praktische Relevanz der Diskussionen unterschiedlicher Wissensformen besteht darin, dass zunehmend indigene Wissensformen etwa im Bereich der Umweltpolitik akzeptiert werden, da man davon ausgeht, dass diese vielfältige Erfahrungen im Umgang mit der Natur jenseits industriekapitalistischer Verwertungsinteressen enthalten.

8. Kulturelle Bildungsarbeit hat ebenfalls traditionell eine große Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen. So geht es nicht bloß um die interdisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionalitäten (bis hin zu der Forderung nach multiprofessionellen Teams in der praktischen Arbeit, etwa in der Schule), auch das Thema des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Praxis wurde bereits – etwa durch ein entsprechendes Forschungsprojekt und ein darauf aufbauendes Dossiers auf der Wissensplattform kubi-online.de – aufgegriffen (siehe Hartmann/Hübner 2024).

Was ist zu tun? Diese Frage lässt sich recht einfach beantworten: *Kulturelle Bildungsarbeit und Kulturpädagogik sollten als interessante Felder der Wissenschaftsforschung entdeckt und bearbeitet werden.*

Literatur

Alt, Robert (1956): Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin: Volk und Wissen.

Andreae, Bernard (1982): Odysseus. Frankfurt/M.: SV.

Antweiler, Christoph (2009): Heimat Mensch. Hamburg: Murmann.

Apel, Karl-Otto/Kettner, Matthias (Hrsg.) (1996): Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. In: dies.: Bildung in Deutschland. Bielefeld: wbv.

Bachmann-Medek, Doris (2018): Cultural Turns. Reinbek: Rowohlt.

Badura, Jens u. a. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich/Berlin: diaphanes.

Baldacchino, John/Saeverot, Herner (eds.) (2024): Continental Philosophy of Education. London etc.: Bloomsbury.

Bamford, Ann (2006): Der WOW-Effekt. Münster: Waxmann.

Bauer, Susanne u. a. (Hrsg*innen) (2017): Science and Technology Studies. Berlin: Suhrkamp.

Bauer, Thomas (2019): Die Vereindeutigung der Welt. Stuttgart: Reclam.

Becker, Lena (2012): Bildung im Zeitalter der Ökonomisierung. Darmstadt: Büchner.

Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen was wirkt. Wiesbaden: VS.

Benner, Dietrich (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München: List.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Reclam.

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Bereswill, Mechthild (2018): Blick_Wechsel. Ein Kommentar zur Tagung „Perspektiven auf Aus- und Weiterbildung“ aus einem soziologischen Blickwinkel. Kubi-online.de (Zugriff 4.8.2026).

Berg, Christa u. a. Hrsg*innen) (1987 ff.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: Beck.

Bernal, John D. (1970): Sozialgeschichte der Wissenschaften. 4 Bde. Reinbek: Rowohlt.

- Bernasconi-Straub, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik. Hohengehren: Schneider.
- Bernhard, Armin (2015): Pädagogische Ästhetik. In: Braun u. a. (2016).
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bertram, Georg (2014): Kunst als menschliche Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Binder, Ulrich (Hrsg.) (2015): Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Hohengehren: Schneider.
- Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2020): Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2026): Arbeiten zu einer Metatheorie der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Bischoff, Johann/Brandi (Hrsg*innen) (2005): Kulturpädagogik. Aachen: Shaker.
- Bittlingmeyer, Uwe/Bauer, Ulrich (Hrsg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Wiesbaden: VS.
- Blaß, Josef Leonhard (1969): Herbarts pädagogische Denkform. Wuppertal usw.: Henn.
- Blaß, Josef Leonhard (1972): Pädagogische Theorienbildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim: Hain.
- Blaß, Josef Leonhard (1978): Modelle pädagogischer Theorienbildung. 2 Bde. Stuttgart usw.: Kohlhammer.
- Blohm, Manfred u. a. (Hrsg.) (2006): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: Kopaed.
- Bockhorst, Hildegard (Hrsg*in) (2006): Kinder brauchen Spiel und Kunst. München: kopaed.
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa/Zacharias, Wolfgang (Hrsg*innen) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Böhme, Gernot/Daele, Wolfgang van den/Krohn, Wolfgang (1977): Experimentelle Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böhnke, Petra u. a. (Hrsg*innen) (2013): Handbuch Armut. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Bollenbeck, Georg (2007): Zur Geschichte der Kulturkritik. München: Fink.

Borrmann, Stefan (2016): Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

Brandstätter, Ursula (2013): Erkenntnis durch Kunst. Köln usw.: Böhlau.

Braun, Tom (2021): Zur Theorie der Kulturschule. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2015): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

Braune-Krickau, Tobias/Ellinger, Stephan/Sperzel, Clara (Hrsg*innen) (2013): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim/Basel: Beltz.

Bredenkamp, Horst (2015): Galileis denkende Hand. Berlin de Gruyter.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg*innen) (2024): Glossar der Gegenwart 2.0. Berlin: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg*innen) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Buck, Günther (191984): Rückwege aus der Entfremdung. München: Fink.

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1983): Jugendkulturarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Busch, Kathrin (Hrsg.) (2016): anderes wissen. Paderborn: Fink.

Busch, Werner (Hrsg.) (1987): Funkkolleg Kunst. München: Piper.

Büttemeyer, Wilhelm/Möller, Bernhard (Hrsg.) (1079): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München: Fink.

Cassirer, Ernst (1949/1985): Der Mythos des Staates. Frankfurt/M.: Fischer.

Cassirer, Ernst (1990): Versuch über den Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.

Castro Varela, Maria del Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Bielefeld: transcript.

Charpa, Ulrich (Hrsg.) (1988): Literatur und Erkenntnis. Stuttgart: Reclam.

Crombie, Alistair (1977): Von Augustinus bis Galilei. München: dtv

Crouch, Colin (2017): Die bezifferte Welt. Berlin: Suhrkamp.

Dammer, Karl-Heinz (2015): Die vermessene Bildungsforschung. Hohengehren: Schneider.

- Dammer, Karl-Heinz (2022): Theorien der Bildungswissenschaften. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Dammer, Karl-Heinz/Kirschner, Anne (Hrsg*innen) (2023): Pädagogisches Neusprech. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dander, Valentin u. a. (Hrsg*innen) (2024): Bildung und digitaler Kapitalismus. München: kopaed.
- Daston, Lorraine (2003): Wunder, Beweise und Tatsachen. Frankfurt/M.: Fischer.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Berlin: Drucksache 16/7000.
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2004): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Berlin: Selbstverlag.
- Dewey, John (1988; zuerst 1934): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (2010; zuerst 1915): Demokratie und Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.
- DGfE (Hrsg.) (2016): Erziehungswissenschaft, Heft 52. Verlag Barbara Budrich.
- Dickopp, Karl-Heinz (1983): Lehrbuch Systematische Pädagogik. Düsseldorf: Schwann.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Dijksterhuis, E. J. (1956): Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin usw.
- Dilthey, Wilhelm (1957): Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation. Stuttgart: Teubner.
- Dinzelbacher, Peter (Hrsg.) (1993): Europäische Mentalitätsgeschichte. Stuttgart: Kröner.
- Dissanayake, Ellen (2002): What is Art for? Seattle: University of Washington Press.
- Dohmen, Günther (2003): Das informelle Lernen: Bonn: BMBF.
- Dolch, Joseph (1971): Lehrplan des Abendlandes. Ratingen: Henn.
- Domes, Michael/Sagebiel, Juliane (Hrsg*innen) (2024): Die Bedeutung von Theorien Sozialer Arbeit für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Donald, Merlin (2008): Triumph des Bewusstseins. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drerup, Heiner (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim: DSV.

- Drerup, Johannes (2019): The West and the Rest? ZEP 42 (2019) 4, 4-11.
- Dülmen, Richard von (Hrsg.) (1998): Erfindung des Menschen. Wien: Böhlau.
- Dülmen, Richard von (1998): Entstehung des neuzeitlichen Europas. 1550 – 1648. (Fischer Weltgeschichte Bd. 24). Frankfurt/M.: Fischer
- Dux, Günter (1990): Die Logik der Weltbilder. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dux, Günter (2000): Historisch-genetische Theorie der Kultur. Weilerswist: Velbrück.
- Dux, Günter (2013): Demokratie als Lebensform. Weilerswist: Velbrück.
- Eagleton, Terry (1994): Ästhetik. Stuttgart: Metzler.
- Engelke, Ernst (2002): Theorien der Sozialen Arbeit. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2024): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Ermert, Karl (2009): Was ist Kulturelle Bildung? www.bpb.de (Zugriff 29.7.2026).
- Faulstich, Werner (1997): Das Medium als Kult. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg*innen) (2008): Erziehungswissenschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg*innen) (2024): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Fischer, Ernst Peter (2014): Die Verzauberung der Welt. München: Siedler.
- Fischer, Ernst Peter (2017): Hinter dem Horizont. Eine Geschichte der Weltbilder. Berlin: Rowohlt.
- Fischer, Ernst Peter (Hrsg.) (2014): Das große Buch vom Menschen. München: Dröhmer.
- Fischer, Luise (2025): Über Tanz und Forschung in der Kulturellen Bildung als bewegende Bewegung. kubi-online.de (letzter Zugriff: 30.7.2026)
- Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Darmstadt: WBG:
- Flasche, Viktoria (2025): Verwicklung. Methoden Kultureller Bildung im Kommentar. kubi-online.de (letzter Zugriff: 30.7.2026).
- Frey, Gerhard (1994): Anthropologie der Künste. Freiburg/München: Alber.

Fried, Johannes/Kailer, Thomas (Hrsg.) (2003): Wissenskulturen. Berlin: Akademie Verlag.

Friedell, Egon (2009; zuerst 1927): Kulturgeschichte der Neuzeit. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.

Fuchs, Birgitta/Koch, Lutz (Hrsg.*in) (2010): Ästhetik und Bildung. Würzburg: Ergon.

Fuchs, Max (1983): Untersuchungen zur Geschichte des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim/Basel: Beltz.

Fuchs, Max (1984): Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Weinheim/Basel: Beltz.

Fuchs, Max (1986): Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung. Köln: PRV.

Fuchs, Max (1994): Kultur lernen. Remscheid: BKJ.

Fuchs, Max (1999): Mensch und Kultur. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Fuchs, Max (2001): Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen: Leske und Budrich.

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Fuchs, Max (2011a): Die Macht der Symbole. München: Utz.

Fuchs, Max (2011b): Kampf um Sinn. Kulturmächte der Moderne im Widerstreit. München: Utz.

Fuchs, Max (2011c): Kunst als kulturelle Praxis. München: kopaed.

Fuchs, Max (2013): Pädagogik und Moderne. München: Utz.

Fuchs, Max (2014): Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage. www.kubi-online.de

Fuchs, Max (2016): Wissen, was wirkt. Anmerkungen zur evidenzbasierten Bildungspolitik im Bereich der kulturellen Bildung. kubi-online.de (letzter Zugriff: 4.8.2026).

Fuchs, Max (2017): Bildung und die kulturelle Entwicklung des Menschen. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

Fuchs, Max (2017a): Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max (2019): Das gute Leben in einer wohlgeordneten Gesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max (2019a): Die Technik, die Stadt und das Subjekt. München: kopaed.

- Fuchs, Max (2019b): Rechtes Denken und Kulturpessimismus. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2019c): Freiheit und soziale Sicherheit. Frankfurt/M.: DIPF (PeDocs).
- Fuchs, Max (2019d): Urbane Bildung. Frankfurt/M.: DIPF (PeDocs).
- Fuchs, Max (2020): Kunst als Erkenntnis – Ästhetik als Erkenntnistheorie. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2021): Pädagogik, Diskriminierung und Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2022): Posthumanismus, Subjekt, Bildung. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2022a): Umwelt, Bildung, Lebensführung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, Max (2024): Erziehungswissenschaft und Postkolonialismus. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2024a): Pädagogik als symbolische Form. München: kopaed
- Fuchs, Max (2025): Der Mensch als Produkt der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2025a): Subjektivierung – Bildung – Sozialisation. Frankfurt/M.: DIPF (PeDocs)
- Fuchs, Max (2026): Kulturpädagogik als Beruf. München: kopaed.
- Fuchs, Max (2026a): Kulturpädagogik als Wissenschaft? Eine Anfrage. kubi-online.de (letzter Zugriff: 13.7.2026).
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015, 2016, 2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung, Bd. 1-3: Grundlagen; Zur ästhetischen Dimension; Politische Rahmenbedingungen. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): Kritische Kulturpädagogik. München: kopaed.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2019): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Fuchs, Thomas (2003): Was ist Erfahrung? In: Hauskeller, Michael (2003): Die Kunst der Wahrnehmung. Kusterdingen: SFG.
- Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutsche Bildungsgeschichte. Bd. VI. München: Beck.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.) (2020): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

- Gloy, Karen (1995): Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens. München: Komet.
- Gloy, Karen (1996) (Hrsg.): Natur- und Technikbegriffe. Bonn: Bouvier.
- Gloy, Karen (1996): Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens. München: Komet.
- Gloy, Karen (2007): Von der Weisheit zur Wissenschaft. Freiburg/München: Alber.
- Gloy, Karen (2016): Denkformen und ihre kulturkonstitutive Rolle. München: Fink.
- Golowin, Sergius (Hrsg.) (2002): Die großen Mythen der Menschheit. Luzern: Orbis.
- Groote, Kim de/Nebauer, Flavia (Hrsg*innen) (2008): Kulturelle Bildung im Alter. München: kopaed.
- Günther, Karl-Heinz u. a. (Red.) (1976): Geschichte der Erziehung. Berlin: Volk und Wissen.
- Habermas, Jürgen (1981): Zur Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. 2 Bde. Berlin: Suhrkamp.
- Hartmann, Anne/Hübner, Kerstin (2024): Wissen in Bewegung – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung gemeinsam gestalten. Kubi-online.de (Zugriff: 4.8.2026).
- Hartwig, Helmut (1980): Jugendkultur. Reinbek: Rowohlt.
- Hauser, Arnold (1990; zuerst 1953): Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München: Beck.
- Henckmann, Wolfhart/Lotter, Konrad (Hrsg.) (2004): Lexikon der Ästhetik. München: Beck.
- Henke, Winfried/Rothe, Hartmut (2003): Menschwerdung. Frankfurt/M.: Fischer.
- Herbart, Johann Friedrich (1986): Systematische Pädagogik. Hg. Dietrich Benner). Stuttgart: Klett.
- Herrmann, Joachim (1987): Spuren des Prometheus. Leipzig usw.: Urania.
- Herrmann, Ulrich (1989): Die „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zedler, Peter/König, Eckart (Hrsg.) (1989): Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: DSV.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2007): In der Pädagogik etwas bewegen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hrsg.) (1991): Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim: DSV.

- Hohmann, Joachim (Hrsg.) (1996): Beiträge zur Philosophie Eduard Sprangers. Berlin: Duncker&Humblot.
- Holzcamp, Klaus (1973): Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Frankfurt/M.: Campus.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor (1971): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: Fischer.
- Hübner, Kurt (1986): Kritik der wissenschaftlichen Vernunft. Freiburg/München: Alber.
- Huizinga, Johan (1961; zuerst 1941): Der Herbst des Mittelalters. Stuttgart: Kröner.
- Jaeger, Friedrich u. a. (Hrsg.) (2015): Handbuch Modernisierungsforschung. Stuttgart: Metzler.
- Jäger, Christoph/Meggler, Georg (Hrsg.) (2005): Kunst und Erkenntnis. Paderborn: Mentis.
- Jaeger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler.
- Jamme, Christoph (Hrsg.) (1997): Grundlinien der Vernunftkritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jaspers, Karl (1959): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. München: Piper.
- Jonas, Wolfgang u. a. (1969): Die Produktivkräfte in der Geschichte. Berlin: Dietz.
- Kant, Immanuel (1974; zuerst 1790): Kritik der Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kemper, Peter (Hrsg.) (1989): Macht des Mythos – Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt/M.: Fischer.
- Kern, Andrea/Sonderegger, Ruth (Hrsg.) (2002): Falsche Gegensätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang u. a. (1973): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: Fischer.
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. München: Fink.
- Kleimann, Bernd/Schmücker, Reinold (Hrsg.) (2001): Wozu Kunst? Darmstadt: WBG.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. Kubi-online.de (Zugriff: 28.7.2026).
- Klika, Dorie/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.

- Klix, Friedhart (1980): *Erwachendes Denken*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kluchert, Gerhard u. a. (Hrsg*innen) (2021): *Historische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klussau, Jürgen/Brüsemeister (Hrsg.) (2007): *Governance, Schule, Politik*. Wiesbaden: VS.
- Knoblich, Phillip D./Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022) *Bildung in postkolonialen Konstellationen*. Bielefeld: transcript.
- Kolfhaus, Stephan (1986): *Von der musischen zur soziokulturellen Bildung*. Köln/Wien: Böhlau.
- Koller, Hans-Christoph (2008): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, Eckart/Zedler, Peter (1983): *Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- König, Eckart/Zedler, Peter (Hrsg.) (1989): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens*. Weinheim: DSV.
- König, Eckart/Zedler, Peter (Hrsg.) (2002): *Theorien der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koyré, Alexandre (2008): *Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kraus, Anja (2016): *Pädagogische Wissensformen in der Lehrerinnenausbildung*. Münster: Waxmann.
- Kraus, Anja u. a. (Hrsg*innen) (2024): *Handbuch Schweigendes Wissen*. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Krönig, Franz-Kaspar (2022): *Kommentar zum Abschluss der 12. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung*. Kubi-online.de (Zugriff: 29.7.2026).
- Kron, Friedrich W. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München/Basel: Reinhardt.
- Krüger, Heinz-Hermann (2019): *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2012): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg*innen) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (2010): Einführung in Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Kuhn, Thomas (1979): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lambers, Helmut (2023): Theorien der Sozialen Arbeit. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2004): Erziehungswissenschaft. Reinbek: Rowohlt.

Lenzen, Klaus-Dieter (1978): Kinderkultur. Frankfurt/M.: Fischer.

Lerois-Gourhan, André (1980): Hand und Wort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Liebig, Volkmar (2024): Kultur, Kulturelle Bildung und die Agenda 2030. Kubi-online.de (Zugriff: 5.8.2026).

Lüders, Manfred/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lukacs, Georg (1983): Die Zerstörung der Vernunft. 3 Bde. Neuwied: Luchterhand.

Maedler, Jens (Hrsg.) (2008): TeieHabeNichtse. München: kopaed.

Marcuse, Herbert (1967): Der eindimensionale Mensch. Neuwied: Luchterhand.

Martus, Stefan (2018): Aufklärung. Berlin: Rowohlt.

Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Siegel, Stefan (Hrsg*innen) (2025): Pädagogische Theorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1977): Projektbuch ästhetisches Lernen. Reinbek: Rowohlt.

McClellan, James/Dorn, Harold (2001): Werkzeuge und Wissen. Frankfurt/M.: Rogner und Bernhard.

Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Mertens, Gerhard u. a. (Hrsg*innen) (2011): Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Paderborn usw.: Schöningh.

Moore, Robert I. (2001): Die erste europäische Revolution. München: Beck.

- Müller-Rolli, Sebastian (Hrsg.) (1988): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Musolff, Hans-Ulrich/Hellekamp, Stephanie (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. München/Wien: Oldenbourg.
- Nachtwey, Reiner (1987): Pflege, Wildwuchs, Bricolage. Opladen: Leske&Budrich.
- Nestle, Wilhelm (1951): Vom Mythos zum Logos. Stuttgart.
- Neuner, Gerhard u. a. (Red.) (1979): Pädagogik. Berlin: Volk und Wissen.
- Nipperdey, Thomas (1990): Deutsche Geschichte 1800-1918. München: Beck.
- Nohr, Rolf (Hrsg.) (2004): Evidenz...“das sieht man doch“. Münster: LIT.
- Parzinger, Hermann (2015): Die Kinder des Prometheus. Darmstadt: WBG.
- Pasuchin, Iwan (2024): Theorien kulturell-medialer Vermittlung: Bestehende Ansätze, Herausforderungen und Entwicklungspotentiale der Konzeption einer Kultur- UND Medienpädagogik. kubi-online.de (letzter Zugriff: 10.8.2026).
- Peters, Sibylle/Schäfer, Martin (Hrsg.) (2006): Intellektuelle Anschauung. Bielefeld: transcript.
- Piaget, Jean/Garcia, Ronaldo (1989): Psychogenesis and the History of Science. New York: Columbia University Press.
- Pichot, André (1995): Die Geburt der Wissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Plessner, Helmuth (1976): Die Frage nach der *conditio humana*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Plöger, Wilfried (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Fink.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.
- Reichert, Folker (2001): Erfahrung der Welt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinhard, Wolfgang (2004): Lebensformen Europas. München: Beck.
- Reinwand-Weiss, Vanessa (2020): Kulturelle Bildung aus der Perspektive der Wissenschaft in Forschung und Lehre. kubi-online.de (letzter Zugriff: 31.7.2026).
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007): Historische Epistemologie. Hamburg: Junius.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rittelmeyer, Christian/Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1989): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt: WBG:
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim: Beltz.
- Scherr, Albert/El-Mafaali, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg*innen) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (Hrsg*innen) (2020): Diskriminierung, Anerkennung, und der Sinn für die eigene soziale Position. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schnädelbach, Herbert (1992): Zur Rehabilitation des animal rationale. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schnädelbach, Herbert (2002): Erkenntnistheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schneidewind, Uwe (2018): Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schurig, Volker (1976): Die Entstehung des Bewusstseins. Frankfurt/M.: Campus.
- Seidel, Helmut (1980): Von Thales bis Platon. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Serexhe, Bernhard (2010): Kunst und Digitalisierung. (www.goethe.de, kul, mag; letzter Zugriff: 7.2.2020).
- Siegel, Stefan (2022): Erziehungswissenschaftliche Theorien und Individuelle Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Snell, Bruno (1948): Die Entdeckung des Geistes. Hamburg: CGV.
- Spranger, Eduard (1973): Philosophische Pädagogik. Ges. Schriften, Bd. II. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Spranger, Eduard (1965): Lebensformen. München/Hamburg: Siebenstern.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, Richard (2009): Kulturelle Erwachsenenbildung. kubi-online. De (letzter Zugriff: 5.8.2026).
- Steenblock, Volker (2018): Kulturphilosophie. Freiburg/München: Alber.
- Steenblock, Volker/Lessing, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2014): Vom Ursprung der Kultur. Freiburg/München: Alber

- Störig, Hans Joachim (1969): Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft. Frankfurt/M.: Fischer.
- Struik, Dirk (2013; zuerst 1948): Abriss der Geschichte der Mathematik. Wiesbaden: Springer-Vieweg.
- Suchodolski, Bogdan (1972): Einführung in die marxistische Erziehungstheorie. Köln: PRV.
- Tarnas, Richard (2006): Das Wissen des Abendlandes. Düsseldorf: Albatros.
- Taube, Gerd u. a. (Hrsg.) (2017): Handbuch Das starke Subjekt. München: kopaed.
- Taylor, Charles (2009): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.) (2002/2003): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München: Beck.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 6, 969-985.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Vortrag in Budapest am 8.5.2014. Nevelestudomány (2014) 3, 5 – 21.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolph (Hrsg.) (2012): BELTZ Lexikon der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thoma, Heinz (Hrsg.) (2015): Handbuch Europäische Aufklärung. Stuttgart: Metzler.
- Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen der Kulturellen Bildung. München: Kopaed.
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: Unseld.
- Trebesch, Achim (Hrsg.) (2006): Ästhetik. Stuttgart: Metzler.
- Treml Alfred (2004): Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treptow, Rainer (1993): Bewegung als Erlebnis und Gestaltung. Weinheim: Juventa.
- Treptow, Rainer (2026). Kulturelle Bildung im Kontext ihrer Bezugswissenschaften. kubi-online.de (letzter Zugriff: 13.7.2026).
- Unterberg, Lisa (2023): Kulturelle Bildung – Überblick über das Forschungsfeld. Kubi-online.de (letzter Zugriff: 31.7.2026)
- Veith, Hermann (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Münster: Waxmann.

- Vietta, Silvio (2007): Europäische Kulturgeschichte. München: Fink.
- Vietta, Silvio (2012): Rationalität – Eine Weltgeschichte. München: Fink.
- Vogel, Katharina (2024): Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2024) 27, 1217-1236.
- Wagner, Ina (1984): Die neue Ordnung der Welt. Zur Sozialgeschichte der Naturwissenschaften. Wien: Deuticke.
- Watson, Peter (2008): Ideen. Eine Kulturgeschichte von der Entdeckung des Feuers bis zur Moderne. München: Goldmann.
- Weber, Max (2000): Religion und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 4 Bde. München: Beck.
- Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (2012a): Homo Mundanus. Weilerswist: Velbrück.
- Welsch, Wolfgang (2012b): Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Wendt, Peter-Ulrich (2022): Lehrbuch Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Wendt, Karin (2008): Die Wahrheit der Kunst. Ta katoptrizomena, Heft 52 (www.theomag.de, letzter Zugriff: 31.1.2020)
- Wesel, Uwe (1997): Geschichte des Rechts. München: Fink.
- Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer.
- Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik. Opladen: Leske&Budrich.
- Ziai, Aram (Hrsg.) (2016): Postkoloniale Erziehungswissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Zirfas, Jörg u. a. (Hrsg.*innen) (2009-2021): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Paderborn: Schöningh.

Kulturpädagogik als Wissenschaft. Eine Anfrage. (kubi-online 7/2026)

Überblick

Gibt man in einer Suchmaschine im Internet die Stichworte „Kulturpädagogik“ oder „Kulturelle Bildung“ ein, so erhält man eine große Zahl von Nennungen. Es gibt Institutionen, Bücher, Hochschulen mit entsprechenden Ausbildungsangeboten sowie Hinweise auf Kulturprojekte. Man findet Stellenausschreibungen, in denen entsprechende Fachkräfte gesucht werden, jede Menge an Fachliteratur und letztlich den Hinweis Wissensplattform *kubi-online.de*. Eine erste genauere Sichtung dieser Informationen zeigt zudem, dass sich unter den Rubriken „Kulturelle Bildung“ oder „Kulturpädagogik“ eine Vielzahl unterschiedlichster Angebote finden, die sich auf die verschiedenen künstlerischen Sparten, aber auch auf Aktivitäten im Bereich des Spielens, der Zirkuspädagogik oder anderer Aktivitäten beziehen. Man findet zudem die Thematisierung aktueller gesellschaftlicher Probleme wie etwa Klimawandel, Frieden oder Inklusion, die offenbar in der kulturpädagogischen Praxis eine Rolle spielen. Man kann also feststellen, dass es sich bei der Thematisierung von Kulturpädagogik offensichtlich um eine „blühende Landschaft“ handelt. Dies gilt sowohl für eine entsprechende Praxis, es gilt aber auch im Bereich wissenschaftlicher Diskurse. So gibt es etwa ein lebendiges *Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung*.

Im Hinblick auf die in der Überschrift genannte Anfrage, ob es sich bei Kulturpädagogik um eine Wissenschaft handelt, wird man also zu einer positiven Antwort kommen müssen, denn Forschung ist unstrittig ein charakteristisches Merkmal von Wissenschaft. Weitere Merkmale, die eine Wissenschaft charakterisieren, können gefunden werden. So gibt es eine entsprechende Fach-Öffentlichkeit mit Zeitschriften und anderen Publikationsorganen, Fachorganisationen und -tagungen. Es gibt vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten und offensichtlich auch einen Arbeitsmarkt.

Eher dürftig ist allerdings der Ertrag, wenn man nach Theorien in der Kulturpädagogik fragt. Man erhält im Wesentlichen nur den Hinweis auf eine einzige Publikation (Braun 2015), die allerdings schon über zehn Jahre alt ist und in der einige wenige „theoretische Zugänge“ vorgestellt werden. Bei einer entsprechenden Anfrage auf der Wissensplattform *kubi-online.de* findet man zwar 684 Angaben zu „Theorie“ (Stand Juni 2026), doch handelt es sich

im Wesentlichen um einzelne Aspekte bzw. bloß um Hinweise auf Theorien aus anderen Wissenschaftsbereichen, auf die man sich bezieht. Es lohnt sich also meines Erachtens, der Frage nach Theorien in der Kulturpädagogik nachzugehen, wobei aufgrund der Komplexität des Themas im vorliegenden Text lediglich einige Anmerkungen und Überlegungen vorgestellt werden können.

Zur Einordnung der Kulturpädagogik in der Erziehungswissenschaft

Auf die Ausdifferenzierung und Heterogenität der Kulturpädagogik und der dazugehörigen Diskurse und Praktiken wurde bereits oben hingewiesen. Insbesondere scheint es eine Unsicherheit darüber zu geben, ob man zur Beschreibung des Arbeitsfeldes den Begriff der Kulturpädagogik oder den der Kulturellen Bildung wählt. Beides ist nicht identisch, denn Bildungsprozesse – und damit auch kulturelle Bildungsprozesse, gleichgültig, wie das Attribut „kulturell“ verstanden wird – finden auch außerhalb angeleiteter Aktivitäten statt. In früheren Studien zum Kompetenzerwerb (Dohmen 2003) ist man etwa zum Ergebnis gekommen, dass zwei Drittel der Kompetenzen, über die Menschen verfügen, informell erworben werden. Dies dürfte auch im Bereich der Kulturellen Bildung der Fall sein: Es wird gelesen, man geht ins Kino, vielleicht sogar ins Konzert oder ins Theater oder ins Museum. Man lebt zudem in einer gestalteten Umwelt. Vor diesem Hintergrund ist das Praxisfeld der Kulturpädagogik, also der professionell gestalteten Angebote, deutlich enger als das der Kulturellen Bildung. Da es aber – wie in allen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen – um Fragen der Aus- und Fortbildung von Menschen geht, die entsprechende Aktivitäten anleiten sollen, werde ich mich im Folgenden auf Kulturpädagogik konzentrieren. Bezieht man diese auf eine künstlerisch-ästhetische Praxis als einem Teil dieser Praxis, dann wird man feststellen, dass diese eine sehr lange Geschichte hat und bis in die Anfänge der Menschwerdung verfolgt werden kann (siehe Dissanayake 2002 oder Fuchs 2011:46ff.). Der Begriff der Kulturpädagogik ist allerdings erheblich jüngeren Datums und taucht erstmals in den 1920er Jahren als zunächst pejorativ gemeinte Bezeichnung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (im Anschluss an Wilhelm Dilthey) auf (siehe den Beitrag von Jörg Zirfas in Braun 2013). Zwar hat sich das Verständnis dieses Begriffs inzwischen deutlich insofern verändert, als man heute überwiegend ein spezielles pädagogisches Handlungsfeld bezeichnet und sich von dem oft problematischen Duktus der seinerzeitigen Autoren distanzierte, doch gibt es nach wie vor ein traditionelles Verständnis

im Sinne der Weimarer Republik, das Kulturpädagogik als einen bestimmten Konstitutionsmodus von Allgemeiner Pädagogik versteht (so etwa Karl Helmer in Benner/Oelkers 2010:527ff.). Dietrich Lenzen (2004) ordnet in seiner „Struktur der Erziehungswissenschaft“ Kulturpädagogik neben Ausländer-, Freizeit-, Medien-, Museums-, Verkehrs-, Umwelt-, Friedens- und Sexualpädagogik als spezielle Fachrichtung ein:

„Diese Fachrichtungen sind teilweise aus Subdisziplinen entstanden. Sie erfordern eine höhere Spezialisierung des Personals und sind gekennzeichnet durch eine besondere Art der Übernahme von Methoden und Forschungsergebnissen aus anderen Fächern.“ (ebd.: 38f.)

„Subdisziplinen“ im Sinne von Lenzen sind etwa Schul-, Sozial-, Erwachsenen-, Sonder- sowie Allgemeine und Historische Pädagogik. Bei der Kulturpädagogik, verstanden als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, kann man davon ausgehen, dass neben besonderen Problemen und Anforderungen, die sich aus der Spezifik der Fachinhalte ergeben, auch die Konstitutionsprobleme der Erziehungswissenschaft insgesamt eine Rolle bei der Konstitution des Faches und in den fachspezifischen Diskursen spielen. Ich werde daher im Folgenden einige Aspekte dieser allgemeinen Debatten benennen und insbesondere kurz auf Diskussionen im Bereich der Sozialpädagogik eingehen, die in vielerlei Hinsicht mit Kulturpädagogik vergleichbar ist.

Einige Hinweise zu erziehungswissenschaftlichen Grundsatzdebatten

Eine erste Irritation bei der Annäherung an Erziehungswissenschaft besteht möglicherweise darin, dass viele einschlägige Debatten nicht unter dem Begriff der Erziehungswissenschaft stattfinden, sondern dass als Oberbegriff „Pädagogik“ verwendet wird. Der griechische Ursprung dieses Wortes (etwa: Führung des Knaben) weist bereits darauf hin, dass man es mit einer längeren Tradition zu tun hat: Es geht um ein entsprechendes Handeln von Erwachsenen im Umgang mit Heranwachsenden, also um ein Generationsverhältnis. Der Theologe, Philosoph und Pädagoge Friedrich Schleiermacher sprach daher in diesem Zusammenhang davon, Antworten auf die Frage zu finden: „Was will die ältere Generation von der jüngeren?“ Diese etwa 200 Jahre alte Anfrage ist nach wie vor aktuell. Um ein konkretes Beispiel zu nennen: So untersucht Helmut Fend (2006) in seinen älteren Studien auf der Grundlage der soziologischen Theorie von Talcott Parsons gesellschaftliche Anforderungen an die Schule und kommt zu folgendem Ergebnis: Die Anforderungen aus

dem Subsystem Ökonomie beziehen sich auf die Qualifikation der Jugendlichen, aus dem Bereich der Politik kommt die Anforderung zur Legitimation der jeweiligen politischen Ordnung, aus dem Bereich des Sozialen identifiziert Fend Allokation und Selektion als Anforderungen und nicht zuletzt findet er im Kulturbereich den Wunsch nach Enkulturation. Diese Studien beziehen sich zwar auf den zentralen Bildungsort Schule, sie lassen sich – zumindest heuristisch – auch auf Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung übertragen und nach deren gesellschaftlichen Funktionen fragen. Damit wird deutlich, dass es vielfältige und zum Teil einander widersprechender Anforderungen an die Pädagogik/Erziehungswissenschaft gibt, zumal sich diese in ihrem Selbstverständnis immer noch dem Humboldt'schen humanistischen Ziel einer ‚proportionirlichen Bildung der Kräfte zu einem Ganzen‘ verpflichtet fühlen. Die gesellschaftlichen Funktionen und Anforderungen wurden in der Zeit deutlich, als im Laufe des 19. Jahrhunderts ein flächendeckendes System von Bildungseinrichtungen geschaffen wurde und somit ein Bedarf an qualifizierten Lehrkräften entstand. Im Kontext dieses Prozesses entsteht gegen Ende des 18. Jahrhunderts der Wunsch nach einer Verwissenschaftlichung der bisherigen praktischen Kunstform Pädagogik. Ein erster Versuch auf der Basis der Forschungsstrategien der erfolgreichen Naturwissenschaften durch die Philanthropisten (insbesondere Ernst Christian Trapp; vergleiche Fuchs 1984) scheiterte jedoch. Erfolgreicher war der eine Generation später stattfindende Ansatz einer Verwissenschaftlichung von Johann Friedrich Herbart. Man kann diesen Prozess als Emanzipationsprozess der Pädagogik sowohl von der Theologie als auch von der Philosophie verstehen (Pädagogik wurde lange und wird es zum Teil bis heute als Teil der praktischen Philosophie begriffen; zudem gelang erst im 19. Jahrhundert die Loslösung der Kontrolle der Lehrer*innen und der Schulen von der Kirche; siehe Berg 1987ff.). Es geht bei diesen Debatten und Auseinandersetzungen unter anderen darum, was „Wissenschaftlichkeit“ in pädagogischen Kontexten bedeutet, welche Methoden angewandt werden müssen, um ein entsprechendes wissenschaftliches Wissen zu erzeugen und in welchem Verhältnis diese Wissensform zu anderen Wissensformen steht. Dabei geht es nicht bloß um die Bestimmung des Verhältnisses pädagogischer Wissensformen zu Wissensformen in anderen Wissenschaftsdisziplinen, sondern in pädagogischen Kontexten finden sich unterschiedliche Wissensformen, etwa das Wissen der Praktiker*innen, das zu vermittelnde Wissen etwa in Lehrbüchern, das Wissen, so wie es bei den Adressat*innen rezipiert wird, das Wissen über Pädagogik in der Wirtschaft, in der Politik, in der Publizistik.

Aber auch innerhalb des *erziehungswissenschaftlichen* Wissens haben sich unterschiedliche Wissensformen und Verfahren der Wissensproduktion entwickelt. So gibt es in Einführungen in die Erziehungswissenschaft zum einen einen Konsens über relevante Konzeptionen und Theorien, die sich auf bestimmte philosophische Schulen (etwa im Anschluss an Kant, Hegel, Marx, Fichte, Dewey, Husserl, Adorno, Habermas, Popper, Foucault und andere) beziehen, zum anderen findet man Anschlüsse an soziologische Konzeptionen (Parsons, Luhmann, Rosa, Reckwitz etc.) oder an psychologische Theorieangebote (Freud, Skinner, Piaget, Leontiew etc.). Insofern unterscheidet man unterschiedliche Ansätze und Schulen: eine geisteswissenschaftliche, empirische, kritische, praxeologische, transzendentalphilosophische, historisch-materialistische, psychoanalytische, phänomenologische, systemtheoretische, feministische, postmoderne Pädagogik (Krüger 2012; so ähnlich auch in vielen anderen Einführungstexten) und neuerdings auch postkoloniale, posthumanistische und neumaterialistische Erziehungswissenschaft (siehe hierzu kritisch Fuchs 2022, 2024 und 2025). Es gilt allerdings auch die umgekehrte Richtung: dass sich nämlich „Expert*innen“ aus den unterschiedlichsten Disziplinen (Philosophie, Soziologie, Psychologie, Medizin, Rechtswissenschaft etc.), aber auch Personen aus der Politik, Wirtschaft oder der Publizistik gerne mit Vorschlägen für eine „bessere“ Bildung und ein geeigneteres Bildungssystem in erziehungswissenschaftliche Debatten einmischen, oft aufgrund ihrer Expertise, selbst die Schule besucht zu haben oder eigene Kinder zu haben. Gerade bei Positionierungen aus Politik und Wirtschaft spielen zudem handfeste eigene Interessen eine Rolle. Philosoph*innen haben in diesem Zusammenhang allerdings eine besondere Legitimität für ihre Vorschläge, da – wie oben erwähnt – Pädagogik lange Zeit neben Politik als Teil der praktischen Philosophie galt und Professor*innen der Philosophie verpflichtet waren, entsprechende Vorlesungen anzubieten (siehe Fischer/Löwisch 1998).

An eine vergleichbare Pluralität in den Wissenschaften ist man spätestens seit den Studien des Wissenschaftshistorikers und Physikers Thomas Kuhn mit seinem Konzept des Paradigmas und des Paradigmenwechsels gewöhnt. Allerdings reflektiert man auch kritisch, dass gerade die Erziehungswissenschaft durch ein „Theorien Chaos“ (Heinz Elmar Tenorth) und ein Übermaß an Theorien-Import geprägt ist. Man erinnere sich, dass bei dem Projekt der Verwissenschaftlichung von Pädagogik bei Herbart dieser von der Notwendigkeit „einheimischer Begriffe“ sprach, will die Pädagogik den Anspruch auf Eigenständigkeit und Wissenschaftlichkeit erheben. Die Rolle von notwendigen Grundbegriffen wird heute in

erziehungswissenschaftlichen Debatten anerkannt, wenn etwa in zahlreichen Darstellungen und Handbüchern die folgenden Grundbegriffe genannt werden: pädagogisches Handeln, Bildung, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Lernen, Diagnose, Beratung, Hilfe, Organisation (etwa bei Krüger/Helsper 2012, so ähnlich auch in anderen Darstellungen). Allerdings sind diese Begriffe nur zum Teil genuin pädagogische Begriffe, sondern sie stammen zum Teil auch aus anderen Disziplinen, die sogar ein bevorzugtes Deutungsrecht beanspruchen. Als problematisch wird auch oft gesehen, dass in der Erziehungswissenschaft zu schnell und nicht immer hinreichend reflektiert Begriffe aufgenommen werden, die ideologisch – zur Zeit vor allem neoliberal – konnotiert sind (siehe etwa Feldmann 2024, Dammer/Kirschner 2023 oder das „Glossar der Gegenwart“, Bröckling 2004 und 2024).

In einer allgemeineren Perspektive lässt sich fragen, worin die Bedeutung von Wissen im Prozess der Lebensgestaltung insgesamt besteht. Karl-Heinz Dammer (2022) behandelt in seiner Darstellung der „Theorien in den Bildungswissenschaften“ diese Frage umfassend, indem er sie grundsätzlich unter dem Aspekt der Erkenntnis und der Wahrheit diskutiert und (in europäischer Perspektive) die Entwicklung der theoretischen Reflexion über Erkenntnis von der griechischen Philosophie an über die Theoretiker der frühen Moderne bis hin zur Systemtheorie und der Postmoderne darstellt (siehe auch die Ausführungen in Fuchs 2017). Erziehungswissenschaftliches Wissen und damit Erziehungswissenschaft insgesamt wird somit eingeordnet in den Prozess der Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft, wobei heute in Ergänzung der Ausführungen von Dammer neben den subjekt- und vernunftkritischen Ansätzen der Postmoderne und des Poststrukturalismus auch Ansätze aus dem Postkolonialismus, dem Posthumanismus und dem Neuen Materialismus zu berücksichtigen sind. Auch philosophische und Wissenstraditionen aus anderen Kontinenten und insbesondere von indigenen Völkern, wo auch andere als schriftliche Überlieferungsweisen zu finden sind, werden zunehmend als relevant anerkannt, werden allerdings in deutschen Darstellungen der Geschichte des pädagogischen Denkens fast nie berücksichtigt (Ausnahmen sind Rieger-Ladich 2020 und Koerrenz 2020, siehe auch Fuchs 2025).

Einige Grundbegriffe

Erkenntnis, so Dammer (2022, 22f.) „kann sich aus mehreren Quellen speisen“, zunächst aus sinnlicher Wahrnehmung, sie muss aber auch als Verstandesleistung verstanden werden. Sie ist zwar an ein Subjekt gebunden, aber nicht allein als individueller Akt zu bestimmen:

„Ihr Zweck liegt darin, sich in der Welt zu orientieren, sie als ein sinnhaftes Ganzes zu erfahren und in ihr handlungsfähig zu werden, weswegen es, um es noch einmal zu betonen, keine grundsätzliche Differenz zwischen Erkenntnis im Alltag und in der Wissenschaft gibt. Wenn dieser Unterschied gemacht wird, dann wegen der Art und Weise, wie in der Wissenschaft Erkenntnisse gewonnen werden, denn diese hat striktere Regeln zu beachten, als man es von uns im Alltag erwartet.“ (ebd., 23)

Damit stellt sich die Frage, wie wissenschaftliche Erkenntnis charakterisiert werden kann. Insbesondere ist daran zu erinnern, dass es zwar Wissen und die Weitergabe von Wissen immer schon gegeben hat und hat geben müssen, um die Existenz der Menschheit insgesamt zu sichern, dass es aber im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit (in Europa) zu einem neuen Verständnis von Wissen gekommen ist. Denn nunmehr ging es nicht mehr bloß um die unveränderte Weitergabe von kanonisiertem Wissen, sondern um die Entwicklung von neuem Wissen und dies in Abgrenzung von Glauben und Meinen. Die neu entstehende Wissenschaft hat einen dynamischen Wissensbegriff und ist orientiert auf Forschung und Erweiterung des Wissens.

Dammer (a. a. O., 23) nennt folgende Charakteristika für wissenschaftliche Erkenntnis. Diese beruhe auf:

- „einer bestimmten Methode der Erkenntnisgewinnung,
- transparenter und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit der Methode,
- der Beachtung logischer Prinzipien,
- dem Bezug zu einem theoretischen System, in das sich die Erkenntnisse einordnen und durch das sie sich begründen lassen,
- der Erwartung, dass ihre Erkenntnisse neu sind“.

Dass damit keine Eindeutigkeit und kein Einvernehmen unter den beteiligten Wissenschaftler*innen hergestellt wird, sondern auch weiterhin Unterschiede vorhanden sind, zeigt sich zum einen daran, dass „*Wahrheit*“ sehr verschieden verstanden werden kann und dass es sehr verschiedene Prozesse gibt, mit denen man „*Wahrheit*“ erreichen will.

So diskutiert Dammer – ebenso wie viele andere Autor*innen von Einführungsbüchern – als wichtige Methoden bzw. theoretische Denkmodelle Empirismus, Rationalismus, Kantianismus, Dialektik, Hermeneutik, Phänomenologie, Pragmatismus/Utilitarismus, Systemtheorie und schließlich Postmoderne, in der insgesamt die Wahrheitsansprüche der vorangegangenen (westlichen und v. a. an der Aufklärung orientierten) Denksysteme infrage gestellt werden.

All dies gilt auch in der Erziehungswissenschaft, sodass man die Frage stellen kann, inwieweit sich die unterschiedlichen Konzeptionen, Denkmodelle und Methoden auch in der Kulturpädagogik finden. Ich gehe später kurz darauf ein.

Man hat es also im wissenschaftlichen und somit auch im erziehungswissenschaftlichen Denken mit Konkurrenzen zu tun, sodass eine wichtige Kompetenz in der Erziehungswissenschaft darin besteht, mit der Vielfalt unterschiedlicher konzeptioneller und theoretischer Ansätze umgehen zu können. Eine erste Hilfe hierbei kann in der Einsicht bestehen, dass – metaphorisch gesprochen – Theorien und Konzeptionen Netze sind, die man auswirft, um „Erkenntnisse“ zu sammeln, wobei das Sammelergebnis wesentlich von dem Ort und der Zeit, den Netzen, der Wurfrichtung und der Wurftechnik und nicht zuletzt von der Geschicklichkeit des Werfenden abhängt. Auch wenn man akzeptiert, dass diese Sammelergebnisse Erkenntnisse in strengerem Maßstab sind, wird man akzeptieren müssen, dass man immer nur ein fragmentarisches Bild der erforschten Wirklichkeit erhält. Eine Verabsolutierung und Monopolisierung der verwendeten Methodologie ist also unzulässig. Dieser Gedanke ist natürlich nicht neu. So scheint mir die „Philosophie der symbolischen Formen“ von Ernst Cassirer (1990) geeignet zu sein, die Vielfalt (und Legitimität) unterschiedlicher Weltzugangsweisen zu erkennen und in ihrer Fähigkeit zur Welterschließung zu akzeptieren. Cassirer stellt allerdings auch fest, dass symbolische Formen (er nennt Sprache, Religion, Wissenschaft, Mythos, Wirtschaft, Politik, Technik und nicht zuletzt Kunst) nur in ihrer Summe ein halbwegs vollständiges Bild der Welt erzeugen können. Diese Summe nennt er „Kultur“ (siehe Fuchs 2024a sowie Fuchs 2020).

Mit den modernen Wissenschaften entwickelt sich auch der Bedarf, selbstreflexiv über die Wissenschaften nachzudenken, um die Methoden und die gewonnenen Ergebnisse zu bewerten. Es geht um Wissenschaftstheorie oder Metawissenschaft, so wie sie auch in der

Erziehungswissenschaft eine Rolle spielen und spielen müssen (siehe etwa König/Zedler 1983, Plöger 2003 oder Krüger 2019). Ein wesentlicher Streit bestand etwa in der Konkurrenz zwischen empirischen und hermeneutischen Methoden. Auch in der Erziehungswissenschaft gab es daher wie vorher schon in der Soziologie (Adorno/Popper) einen Positivismusstreit (Büttemeyer/Möller 1979). Es hat sich in den 1970er Jahren eine „Arbeitsgemeinschaft Wissenschaftsforschung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet, die später den Rang einer „Kommission“ in der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ zugewiesen bekommen hat und die eine Schriftenreihe publiziert, die inzwischen auf über 50 Bände angewachsen ist. Zahlreiche relevante wissenschaftstheoretische Fragen der Erziehungswissenschaft wurden in dieser Kommission diskutiert, bei denen es interessant sein könnte, sie im Hinblick auf Kulturpädagogik aufzugreifen und zu überprüfen. Auch außerhalb dieser Kommission und letztlich in jeder Einzeldisziplin werden Fragen der Methode und Theorienbildung diskutiert. Aktuell wurde eine ambitionierte Publikation unter dem Titel „Metatheorien der Erziehungswissenschaft“ vorgelegt (Binder/Oelkers 2026).

Theorie und Forschung – Theorie versus Forschung

Ein auch in der Kulturpädagogik relevantes Thema ist das Verhältnis von Theorie und Forschung. In der oben angeführten Definition von Dammer wurde darauf hingewiesen, dass Theorien notwendig sind, um durch Forschung erzielte Einzelergebnisse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Bereits vor Jahren wurde festgestellt, dass es keine theoriefreie Forschung gibt, sondern Forschung immer nur auf der Grundlage theoretischer Voraussetzungen stattfinden kann. Allerdings werden diese theoretischen Grundlagen nicht immer in Forschungsprozessen reflektiert. Zudem gibt es – seit einigen Jahren von der Politik forciert – eine Privilegierung empirisch-quantitativer Forschung zulasten von historischer und theoretischer Forschung. Diese Auseinandersetzungen sind keineswegs bloß als Streben nach einer besseren Erkenntnis, sondern auch als Bemühungen zu verstehen, den eigenen Ansatz institutionell und förderpolitisch besser zu versorgen. Das bedeutet, dass bei der Entwicklung von Wissenschaften auch ökonomische und politische Aspekte neben einer innerwissenschaftlichen Dynamik und Logik zu berücksichtigen sind (siehe etwa Fuchs 2016).

Es gibt auch nachvollziehbare Vorbehalte gegenüber Theorie-Ansätzen. Wenn – wie oben erwähnt – ein Spezifikum moderner Wissenschaft das Ziel der Vermehrung von Wissen ist, so sieht man gelegentlich in Theorienbildungen die Gefahr, dass diese Dynamik zugunsten einer Statik unterbrochen werden soll. Es besteht zudem die Gefahr einer Dogmatisierung bestimmter theoretischer Konzeptionen, was eine Reduktion von notwendiger Vielfalt bedeutet kann.

In der Kulturpädagogik findet gerade im Hinblick auf die Auswahl von Forschungsmethoden eine differenzierte Diskussion und Reflexion statt. Immerhin sind die meisten auf der Wissensplattform *kubi-online.de* publizierten Beiträge Forschungsberichte und es gibt ein „Netzwerk Forschung in der Kulturellen Bildung“. Diese Debatte über geeignete Forschungsmethoden in der Kulturpädagogik hängt u. a. mit den spezifischen Inhalten und insbesondere mit der künstlerisch-ästhetischen Schwerpunktsetzung in der kulturpädagogischen Arbeit zusammen. Man diskutiert etwa das „Wissen der Künste“ als legitime und alternative Form der Wissensgewinnung. Ästhetische Praxis ist wesentlich sinnliche Praxis und bezieht daher den Körper ein, sodass ein Konzept wie Körperwissen eine wichtige Rolle spielt (Fuchs 2020).

Relevant sind zudem außerwissenschaftliche Einflussfaktoren. So ist man heute mit einer dramatischen Entwicklung gesellschaftlicher Problemlagen konfrontiert (Wolfgang Klafki nennt sie „epochaltypische Schlüsselprobleme“), die zu einer Überprüfung herausfordern, inwieweit vorhandene Theorieangebote und Forschungsansätze diese Problemlagen angemessen erfassen können. Damit verbunden sind neuere moderne-, vernunft-, subjekt- und europakritische Ansätze aus dem Bereich der sich ständig vermehrenden „studies“, die zu einem Überdenken der bisherigen Wissenschaftspraxis auffordern:

„Längst befindet sich das Bildungs- und Erziehungssystem in einer Legitimationskrise im Hinblick auf seine modernen Begründungsfiguren wie auch seine Leistungsfähigkeit.“ (Detlef Gaus in Gaus/Drieschner 2020:157)

Man spricht von einem „posttheoretischen Zeitalter“ und vermerkt kritisch:

„Mehr und mehr verliert sie sich (gemeint ist die pädagogische Theoriearbeit; M. F.) In der Rezeption und Adaption zeitgeistiger Perspektiven anderer Disziplinen und im Werben für den Import immer neuer Methoden aus dem amorphen Feld der Kulturwissenschaften, um sich in diesen selbst erfahren zu können.“ (ebd.:157)

Insbesondere wird infrage gestellt, inwieweit die bisherigen pädagogischen Theorien handlungsleitend für die Praxis sein können:

„Selbst nur so kurz skizziert wird deutlich, dass und weshalb pädagogische Theorie nicht zur pädagogischen Handlungsleitlinie taugt. Sie leistet Forschung, Reflexion und Problematisierung, wobei sie jeweils nur vorläufige Positionen in den Widerstreit eines akademischen Wahrheitsanspruchs stellt. Mit der Erfüllung dieser Funktionen wird die Vielfalt von Forschungs- und Theorieansätzen sowie akademischen Wissensformen so groß, dass Diskussions-, gar Erkenntnisstände kaum mehr zu überblicken sind. Die Zunahme von Wissen führt tendenziell zu einer weitergehenden *Verunsicherung* von Handlungs- und Entscheidungsprozessen, hilft aber kaum für deren Orientierung.“ (ebd.:157)

Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, dass die in der Pädagogik (und speziell auch in der Kulturpädagogik) verbreitete Rede von „Konzepten“ anstelle von „Theorien“ nicht nur legitim, sondern auch notwendig ist. Konzepte reduzieren die Komplexität und machen dadurch Wissen für praktische Handlungen anwendungsfähiger:

„Bezogen auf die Kommunikation im Bildungssystem bietet die Form des Konzepts Differenzierungs-, Integrations- und Konstitutionsfunktionen. Im Zuge der zunehmenden Ausdifferenzierung des Bildungssystems sichern Konzepte kommunikative Anschlussfähigkeit zwischen den Teilsystemen, zugleich eröffnen Sie die Möglichkeit systemspezifischer Konkretisierungen. Damit erfüllen sie eine *integrative* Funktion für den Zusammenhalt des gesamten Funktionssystems. Auf dieser Grundlage erhalten sie zugleich die Konstitution des Gesamtsystems und sichern somit kommunikativ dessen weitere Expansion.“ (Gaus/Drieschner 2020:9)

Für den Begriff des Konzepts werden unterschiedliche Verständnisweisen vorgeschlagen. Demzufolge kann ein Konzept sein:

- ein stichwortartiger Entwurf bzw. die Rohfassung eines Textes,
- ein klar umrissener Plan bzw. ein Programm für ein Vorhaben,
- eine Idee bzw. eine aus der Wahrnehmung abstrahierte Vorstellung (Ulf Sauerbrey in Gaus/Drieschner 2020:56).

Konzepte haben also eine handlungsleitende pragmatische Funktion, bieten aber die Möglichkeit zu einer vertieften theoretischen Fundierung. Beispiele aus der eigenen Praxis (der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung BKJ) sind etwa die Konzepte der Lebenskunst, des Kompetenznachweises Kultur oder der Kulturschule, bei denen für die

Stellung eines Antrages auf Förderung in knapper und verdichteter Form die Grundideen skizziert werden mussten, also „Konzepte“ formuliert wurden, die aber später in der wissenschaftlichen Begleitung der praktischen Erprobung neben der empirischen Kontrolle durch vielfältige Ansätze einer theoretischen Reflexion fundiert wurden.

Sozialpädagogik als Vorbild?

Als Möglichkeit, einen Impuls für eine Forcierung zur Entwicklung kulturpädagogischer Theorien zu geben, scheint mir ein Vergleich mit der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und den dort stattgefundenen Debatten hilfreich zu sein. So blickt man in diesem Feld auf jahrzehntelange Diskussionen über den Zusammenhang von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit, was gerade im Hinblick auf die Ausbildung entsprechender Fachkräfte (und die Entwicklung entsprechender Ausbildungscurricula) relevant war. Es stellte sich die Frage, wie viele und welche Theorien notwendig sind, um den erwünschten „reflexiven Praktiker“ (Donald Schön) auszubilden. Eine kontroverse Diskussion fand zwischen Vertreter*innen von Fachhochschulen und Universitäten statt. Ein besonderer Impuls war seinerzeit der Vorschlag einer „Sozialarbeitswissenschaft“, mit dem man versuchte, eine wissenschaftlich-theoretische Fundierung mit Praxisrelevanz zu verbinden und der eine kontroverse und ergiebige Debatte ausgelöst hat. Möglicherweise könnte der Vorschlag einer „Kulturarbeitswissenschaft“ ähnliche Initiativen und Diskurs-Anstrengungen im Bereich der Kulturpädagogik provozieren.

Ebenso könnte es interessant sein, in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik vorgeschlagene Verständnisweisen auf die Kulturpädagogik zu übertragen. So hat man Soziale Arbeit/Sozialpädagogik – wie erwähnt – verstanden als Sozialarbeitswissenschaft, es gibt zudem den Ansatz, sie als Menschenrechts- oder Gerechtigkeitswissenschaft zu verstehen. Umfassend entwickelt und dargestellt ist der Ansatz, Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft zu begreifen (Staub-Berlusconi 2018).

Analog könnte man Kulturpädagogik verstehen als

- Erziehungswissenschaftliche Einzeldisziplin
- Kunstvermittlung
- künstlerische bzw. ästhetische Bildung

- Handlungswissenschaft
- Menschenrechtswissenschaft unter dem Leitbegriff der Teilhabe
- Gerechtigkeitswissenschaft
- Kulturvermittlung
- Kulturarbeitswissenschaft.

Es wäre unter anderem zu untersuchen, welche jetzt schon entwickelten kulturpädagogischen Theorien es gibt, die auf der Basis bestimmter philosophischer, erziehungswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer etc. Theorien ausgearbeitet wurden. So finden sich Bezüge auf phänomenologische, kritisch-rationale oder systemtheoretische Ansätze. Man zieht Theorien aus der Soziologie (zurzeit prominent: der Resonanzansatz von Hartmut Rosa oder Bezüge auf das Konzept der Singularitäten von Andreas Reckwitz) sowie einzelne Theoriefragmente aus der postkolonialen oder der neumaterialistischen Debatte zurate.

Interessant sind in diesem Zusammenhang empirische Untersuchungen über das Wissenschaftsverständnis in verschiedenen Kontexten. So hat Stefan Siegel (2022) eine empirische Studie darüber vorgelegt, inwieweit in universitären erziehungswissenschaftlichen Studiengängen Theorien bzw. Theoretiker*innen rezipiert werden. Katharina Vogel (2024) hat einschlägige Fachzeitschriften im Hinblick darauf empirisch (computergestützt) untersucht, welche erziehungswissenschaftlichen Theorien in der Zeit von 2007-2016 rezipiert wurden. Interessant ist ihr Fazit, das offensichtlich auch für die Kulturpädagogik zutrifft:

„Dabei wird deutlich, dass die Disziplin nach wie vor nicht auf eine eigenständige Theorieproduktion zurückgreift, sondern überwiegend fremddisziplinäre Theorien rezipiert.“ (ebd.:1217)

Durch diese Studie angeregt habe ich (allerdings ohne eine vergleichbare wissenschaftliche Ambition) eine Stichprobe auf *kubi-online.de* durchgeführt (Juni 2026, veröffentlichte Beiträge zu diesem Zeitpunkt: 1.109). Zum einen habe ich in der Suchfunktion bestimmte Namen angegeben – mit folgendem Ergebnis: Wilhelm von Humboldt Nennungen in 62 Texten, Schiller 99, Habermas 30, Adorno 73, Kant 247, Dewey 67, Butler 45. Foucault wird in 88 Beiträgen zitiert, Bourdieu in 148. An weiteren Soziologen wurden Rosa 88 mal und

Reckwitz 67 mal erwähnt. Bei den kulturpädagogischen Autor*innen findet sich Reinwand in 132 Texten, Fuchs in 240 und Zacharias in 77. Interessant ist auch die Erwähnung bestimmter Begriffe: Bildung mit Bezügen/Nennung in 1.082 und Kultur mit 1.092 sowie Kunst mit 952 überraschen nicht. Lernen wird in 794 Texten erwähnt, Macht in 957. Unter den Sparten dominiert überraschenderweise Tanz mit 772 Texten, Theater mit 633, Spiel mit 1071, Musik mit 668. Emanzipation wird in 99 Texten erwähnt, Inklusion in 223 und Empowerment in 137. Unter den Professionen außerhalb der Erziehungswissenschaft dominiert die Kulturwissenschaft mit 175 Nennungen, Philosophie mit 157, Soziologie mit 110 und Psychologie mit 98 Nennungen. Der Begriff Theorie taucht in 684 der Texte und der Begriff des Konzepts in 895 Artikeln auf. Forschung wird in 859 Beiträgen erwähnt.

Diese Anfragen erfüllen natürlich nicht die Standards wissenschaftlicher Forschung, sie können jedoch zumindest Hinweise darauf geben, welche Interessen zurzeit vorliegen und womit sich Forschung in Zukunft beschäftigen könnte, wenn sich die Kulturpädagogik verstärkt der Wissenschaftsforschung öffnen würde.

Ein vorläufiges Fazit

Der vorliegende Text hat einen explorativen Charakter, er versucht, Eindrücke und Ergebnisse einer ersten Recherche zu dem Thema Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft und speziell in der Kulturpädagogik wiederzugeben. Was man sicherlich feststellen kann, ist die Tatsache, dass die Entwicklung von Theorien kein primärer Tätigkeitsbereich in der Kulturpädagogik ist und dass wissenschafts- und professionstheoretische Überlegungen ebenfalls keine große Rolle spielen. Dies gilt zumindest für Kulturpädagogik insgesamt (zur Professionstheorie siehe Fuchs 2026). Zumindest hat das über zehn Jahre alte Buch von Tom Braun 2015 noch keinen Nachfolger gefunden. In einzelnen Sparten (Musik-, Theater-, Spiel- etc. -pädagogik) mag dies anders sein. Möglicherweise ist eine Theorie der Kulturpädagogik insgesamt auch nicht möglich, sie wäre jedenfalls nicht identisch mit einer Theorie kultureller (oder künstlerisch-ästhetischer) Bildung. Aber auch dies zu begründen wäre Theoriearbeit.

Kulturpädagogik teilt offensichtlich das Schicksal mit der Erziehungswissenschaft insgesamt, dass Theorienimporte aus anderen Disziplinen eine große Rolle spielen, wobei bei derartigen Importen nur selten reflektiert wird, auf welchen theoretischen oder empirischen

Grundlagen diese importierten Theorien entwickelt wurden und ob verschiedene, in demselben Kontext rezipierte Theorien untereinander kompatibel sind. Es scheint also die Notwendigkeit zu geben, Theorien nutzen zu müssen (in der Medienpädagogik sprach man in diesem Zusammenhang von einem „Hunger nach Theorie“), doch scheint die Mühe zu groß zu sein, sich dieser Arbeit zu unterziehen. In jedem Fall ist neben der weiter zu betreibenden Forschungsarbeit das Feld der Theorienreflexion und -entwicklung gerade deshalb ein attraktives Feld, weil es so wenig bearbeitet wird. Hinsichtlich des Wissenschaftscharakters der Kulturpädagogik – um auf den Titel des Beitrages zurückzukommen – wird man feststellen können, dass natürlich wissenschaftlich gearbeitet und geforscht wird. Ob allerdings Kulturpädagogik im strengen Sinn eine Wissenschaft ist, scheint aufgrund des Defizits an einheimischen Theorien fraglich zu sein.