

Entwicklungen und Paradigmenwechsel in der Kulturellen Bildung

Notizen und Hinweise zu einer wissenstheoretischen Entwicklungstheorie Kultureller Bildung

von **Max Fuchs**

Erscheinungsjahr: 2023

Peer Reviewed

Stichwörter:

**Begriffsdiskurs | Pädagogik | Bildungstheorie | Kulturpädagogik | Kulturelle Bildung |
historische Perspektive | Deutungsmacht | Paradigma | Paradigmenwechsel**

Abstract

Wenn Pädagogik und Politik zwei Seiten derselben Medaille sind, dann gilt dies auch für das spezielle Feld der Kulturpädagogik. Ist dies der Fall, dann müssen sich gesellschaftliche Veränderungen auch auf Verständnisweisen, Theoriemodelle und Forschungsstrategien in der Kulturpädagogik auswirken. Man kann daher danach fragen, ob es solche Veränderungen, vielleicht sogar einschneidende Paradigmenwechsel in der Geschichte der Kulturpädagogik gegeben hat, ob wir es heute mit einem solchen gravierenden Einschnitt in die Forschungs- und Wissenschaftslandschaft zu tun haben und worin die Veränderungen bestehen. Ausgehend von einer Pluralität und Heterogenität von Praxisfeldern, Ansätzen und Forschungsgegenständen sowie dem Nebeneinander unterschiedlichster und meist inkommensurabler Konzeptionen und Theorien, versucht der Beitrag eine wissenstheoretische Entwicklungstheorie Kultureller Bildung und verdeutlicht mit bildungstheoretischem Fokus, welche Veränderungen im Bereich der Pädagogik generell und der Kulturpädagogik im Besonderen als Paradigmenwechsel identifiziert werden können.

In historischer Perspektive (vgl. Zirfas u.a. 2009-2021) scheint Kulturelle Bildung als vorläufiger Endpunkt einer Entwicklung, die über lange Zeit eine philosophische Reflexion über die Bedeutung des Ästhetischen war und die erst in den letzten zwei Jahrhunderten eine explizit pädagogische Thematisierung erfahren hat. Der Gedanke eines Paradigmenwechsels liegt nicht nur dort nahe, wo es gegen Ende der 1960er Jahre einen Übergang von der musischen zur Kulturellen Bildung gegeben hat. Es ist insbesondere die mit den PISA-Studien zusammenhängende Konjunktur einer Kompetenzorientierung und die damit

verbundene wachsende Dominanz quantitativer-empirischer Methoden, die den jüngsten Paradigmenwechsel in der kulturellen Bildungstheorie und -forschung auszeichnen.

Einordnungen in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs - ein Überblick

Das Problem bei der Bearbeitung des Themas des vorliegenden Textes beginnt bereits bei der Frage, wie es angemessen beschrieben werden soll. So gibt es eine erste Unsicherheit bei der Begrifflichkeit: Soll man von „Kulturpädagogik“ oder von „Kultureller Bildung“ sprechen? Eine Weile sah es so aus, als ob der letztere Begriff den erstgenannten verdrängen könnte. Doch gibt es inzwischen immer mehr Professuren und Studiengänge (vor allem an Hochschulen), die den Begriff in ihrer Bezeichnung führen. Entscheidet man sich für den Begriff der Kulturpädagogik, dann wird man zumindest eine ältere Kulturpädagogik, die man zeitlich in den 1920er Jahren verorten kann, von einer jüngeren Kulturpädagogik unterscheiden müssen, deren Beginn man in die 1970er Jahre legen kann (siehe Zirfas in Braun/Fuchs/Zacharias 2015:20-43). Bei einem Vergleich wird man dabei feststellen, dass man es mit sehr unterschiedliche Verständnisweisen von „Kultur“ und „Bildung“ zu tun hat (siehe auch Fuchs 2013). In der ersten Version von Kulturpädagogik geht es um den Leitbegriff der „musischen Bildung“, wohingegen bei der zweiten Version der Begriff der „Kulturellen Bildung“ zentral wird. Immerhin scheint sich die undurchsichtige Komplexität des Themas ein wenig aufzulösen, da es eine zeitliche Eingrenzung gibt: Es geht offenbar um Entwicklungen, die im 20. Jahrhundert stattgefunden haben.

Bei näherer Betrachtung wird man allerdings feststellen müssen, dass der Begriff der Kulturellen Bildung zu einer größeren Begriffsfamilie gehört, sodass sich die Komplexität wieder erhöht. Man spricht nämlich auch von sozial-kultureller Bildung und von Soziokultur, von Jugendkulturarbeit, von musischer oder musisch-kultureller Bildung, von ästhetisch-kultureller Bildung von künstlerischer und nicht zuletzt von ästhetischer Bildung. Zur Verwirrung trägt zudem bei, dass sich hinter unterschiedlichen Begriffen durchaus ähnliche Praxen ebenso befinden können, wie mit demselben Begriff sehr Unterschiedliches bezeichnet werden kann. Bei der Entscheidung für eine bestimmte Begrifflichkeit spielen dabei Traditionen der in dem Feld agierenden Trägerorganisationen eine Rolle. Nicht unwichtig sind zudem administrativ-politische Aspekte. So ist es gelungen, dass der Begriff der „Kulturellen Bildung“ in Stellungnahmen, Positionspapieren, Gesetzestexten (Kinder- und Jugendhilfegesetz, Weiterbildungsgesetz etc.) und Haushaltstiteln mit großer Selbstverständlichkeit verwendet wird, wohingegen „Kulturpädagogik“ eher ein Begriff des erziehungswissenschaftlichen Binnendiskurses ist.

So legt eine Autorengruppe rund um den Kölner Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas eine „Geschichte der ästhetischen Bildung“ (2009-2021) vor, die in fünf Bänden die Zeit von der (europäischen) Antike bis zum 20. Jahrhundert erfasst und somit die oben genannte zeitliche Beschränkung auf das 20. Jahrhundert deutlich sprengt.

Man kann am Beispiel unterschiedlicher Bestandsaufnahmen des Feldes der Kulturellen Bildung zeigen, dass sich unter den Begriff der „Kulturellen Bildung“ die verschiedenen künstlerischen Schulfächer (also etwa Musik, Kunsterziehung, Theater, Tanz) einordnen lassen, die auf sehr unterschiedliche Entwicklungslinien und Traditionen zurückblicken können. Man wird zudem eine Unterscheidung treffen müssen, ob man eine Geistes- und Ideengeschichte in den Blick nimmt, so wie es die Autor*innengruppe um Jörg Zirfas tut, ob man sozialgeschichtlich vorgeht oder man die Entwicklung entsprechender

Praxisfelder mit den dazugehörigen Institutionen und Professionalitäten betrachtet. Man kann sich zudem auf die Verwissenschaftlichungs- und Akademisierungsprozesse in den verschiedenen Bereichen konzentrieren. Insbesondere rücken dann die Beziehungen zwischen der jeweiligen Praxis, den gesellschaftlichen, also den sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und den sie begleitenden geistigen Verarbeitungsprozessen (und dies zudem in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und in der Philosophie) in den Fokus. In dieser Hinsicht ist das Handbuch der Bildungsgeschichte (Berg u.a. 1987) zu empfehlen, das in jedem der Bände die politische, kulturelle und soziale Situation ausführlich beschreibt, in der das vorgestellte pädagogische Denken stattfindet und seine Begründung findet. Zudem werden das jeweilige Bildungssystem, die Situation der Fachkräfte und der Stand der Medienentwicklung dargestellt, sodass sich eine integrierte politische, Sozial-, Kultur- und Ideengeschichte – auch als Rahmen für die Entwicklung des ästhetischen Denkens in dem Zirfas-Projekt – ergibt.

Will man sich mit „Entwicklungen“ befassen, dann hat man es mit einer Pluralität von Forschungsgegenständen zu tun, aber auch mit unterschiedlichen Ansätzen von Geschichtsschreibung, nämlich einer Ideengeschichte, einer politischen, Sozial- und Kulturgeschichte, einer Geschichte der Institutionen und Professionalitäten, einer Geschichte der Verwissenschaftlichung und der Ausdifferenzierung.

Man muss zudem sehen, dass ästhetische (oder kulturpädagogische) Praxis nicht nur in spezialisierten Kultur- und Bildungseinrichtungen stattfindet, sondern dass auch in anderen Arbeitsfeldern wie etwa der Jugend- und Sozialarbeit, der Erwachsenenbildung, dem Bereich der beruflichen Bildung und der interkulturellen Bildungsarbeit die Möglichkeiten einer solchen ästhetischen Praxis genutzt wird. Man hat es zudem mit einer Vielzahl unterschiedlichster Professionalitäten zu tun, die eine solche Arbeit anleiten. Geht man zudem davon aus, dass auch der Bereich des Informellen, also der Begegnung mit dem Ästhetischen in der alltäglichen Praxis, erhebliche Bildungswirkungen entfaltet, dann erhöht sich die Komplexität der Fragestellungen deutlich. Es ist also plausibel, den Begriff der Kulturellen Bildung als „Containerbegriff“ zu bezeichnen, weil er Vieles und zudem viel Unterschiedliches erfasst.

Bereits die Beschreibung der kulturpädagogischen Topographie ist also eine Herausforderung, die allerdings dadurch erleichtert wird, dass aufgrund des deutlich gestiegenen Interesses an diesem Feld eine Reihe von Versuchen einer Feldbeschreibung unternommen wurde. Zu nennen sind etwa die unterschiedlichen Ausgaben der „Konzeption Kulturelle Bildung“ des Deutschen Kulturrates (etwa 2004), der Bericht der Kulturenquete-Kommission des Deutschen Bundestages (2007) oder Bestandsaufnahmen im Rahmen der seit einigen Jahren intensiver betriebenen Bildungsberichterstattung (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Auch die Vielzahl der Artikel auf der Wissensplattform *Kulturelle Bildung Online* zu den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern geben einen Überblick über Theorie und Praxis in diesem Bereich.

Bei der Suche nach Darstellungen der historischen Entwicklung einzelner Arbeitsfelder wird man ebenfalls fündig. So findet man historische Darstellungen der Entwicklung unterschiedlicher künstlerischer Schulfächer bzw. außerschulischer kulturpädagogischer Institutionen und Praxisfelder. Es gibt die oben genannte ambitionierte mehrbändige Ideengeschichte der ästhetischen Bildung sowie Studien zur Rolle der ästhetischen Bildung etwa in der Jugend- und Sozialarbeit (siehe etwa die Beiträge von Burkhard Hill und Ralf Kuckherrmann in Braun/Fuchs/Zacharias 2015) sowie erste Arbeiten zur Geschichte der

Kulturpädagogik im 20. Jahrhundert (Zirfas a.a.O. sowie Zirfas u.a. 2021:323ff). Auch die historische Bildungsforschung befasst sich immer wieder mit der Rolle des Ästhetischen im Nachdenken über Bildungsprozesse (siehe etwa Benner/Oelkers 2010).

Im Zuge der Postmoderne hat sich dieses Interesse im Bereich der Allgemeinen Pädagogik deutlich verstärkt. Man findet historische und vor allem kulturgeschichtliche Darstellungen, die auf die Rolle einer ästhetischen Praxis eingehen (etwa Nipperdey 1990). Soziolog*innen befassen sich traditionell mit dem Ästhetischen und seiner Rolle bei der Konstitution von Gesellschaftlichkeit (zunächst Georg Simmel als einer der Gründungsväter der Soziologie, später etwa Pierre Bourdieu oder – mit dem Fokus auf die Entwicklung von Subjekten – Andreas Reckwitz 2006), Politikwissenschaftler*innen thematisieren die Nutzung des Ästhetischen für politische Zwecke (Stichwort: Ästhetisierung der Politik, etwa im Anschluss an Walter Benjamin). Nicht zuletzt ist auf die Konjunktur des Ästhetischen (zusammen mit der „Wiederentdeckung des Körpers“, siehe etwa die Publikationen aus dem Bereich der Historischen Anthropologie, z.B. Wulf 1992) im Zuge der Postmodernediskussion hinzuweisen (ein wichtiger Autor in Deutschland ist der Philosoph Wolfgang Iser). Die Frage ist nun, ob in diesen historischen Darstellungen solche Veränderungen identifiziert werden können, die man als „Paradigmenwechsel“ bezeichnen kann. Doch was ist ein „Paradigma“ und was ist ein „Paradigmenwechsel“?

Begriffliche Klärungen: Paradigma und Paradigmenwechsel

Der Begriff des Paradigmas findet sich bereits in der griechischen Philosophie, etwa als „*Urbild* seiner Abbilder im *ontologischen* Sinne“ (Ritter/Gründer 1989:73). Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Wissenschaften bezeichnet er eine „*dominierende wissenschaftliche Orientierung*“ (ebd.). Dieses Verständnis geht auf das Buch des Physikers und Wissenschaftshistorikers Thomas Kuhn über „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (Kuhn 1989, zuerst 1962) zurück. Insbesondere geht es Kuhn um die Analyse der wissenschaftlich-technischen Revolution in der Physik im Übergang zur Neuzeit. Ein Paradigmenwechsel, bei dem bisherige Standards der Forschung und der Theorienbildung aufgegeben werden, kommt durch wissenschaftliche Entdeckungen zustande, die mit den bislang vorhandenen Denkmodellen nicht in Einklang gebracht werden können, dadurch eine Krise verursachen und daher einen Wechsel des Paradigmas geradezu erzwingen. Eine „normale Wissenschaft“ im Sinne von Kuhn ist „eine Forschung, die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit beruht, Leistungen, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als Grundlagen für ihre weitere Arbeit anerkannt werden“ (ebd:25). Die Praxis einer in diesem Sinne „normalen Wissenschaft“ ist kumulativ (ebd:65).

Kuhn nennt in seinem Buch eine Vielzahl physikalischer Entdeckungen, die – wie man heute weiß – bereits in der Endphase des Mittelalters vorbereitet wurden, welche mit den philosophisch-spekulativen Theorien, die man vor allem aus der griechischen Antike (Aristoteles, Platon) übernommen hat, nicht mehr erklärt werden konnten. Dies erzwang geradezu einen Wechsel in den Erklärungsmustern und Denkmodellen, also einen Wechsel des Paradigmas. Eine wichtige Erkenntnis dieser Forschungen besteht darin, dass wissenschaftliche Entwicklung kein linearer und kumulativer Prozess einer ständigen Vermehrung des Wissens ist, sondern dass mit Fehlentwicklungen, Irrtümern und vor allen Dingen mit Brüchen zu rechnen ist.

Im Hinblick auf unsere erziehungswissenschaftliche Fragestellung und insbesondere vor dem Hintergrund der wachsenden Popularität der Theorie einer „transformatorischen Bildung“ (Rainer Kokemohr; siehe Koller 2018) ist es interessant, dass der Gedanke einer nichtlinearen und nichtkumulativen Entwicklungstheorie auch in der Psychologie etwa von Jean Piaget oder Lew Wygotski vertreten wurde. Piaget selbst hat in einer seiner letzten Arbeiten seine Entwicklungstheorie zur Beschreibung der Entwicklung in den Naturwissenschaften und der Mathematik angewandt (Piaget/Garcia 1989), was später von der von Jürgen Habermas geleiteten Arbeitsgruppe in dem damaligen Max-Planck-Institut zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt in Starnberg übernommen wurde (Böhme/van den Daele/Krohn 1977; siehe auch die Arbeiten von Günter Dux oder Georg Oesterdiekhoff). Der Grundgedanke dieser wissenschaftshistorischen Entwicklungstheorie ist derselbe, den Thomas Kuhn (inspiriert von den Arbeiten des polnischen Wissenschaftsforschers Ludwig Fleck) formuliert: Neue Wahrnehmungen und Forschungsergebnisse werden so lange in vorhandene Theorien integriert („Assimilation“), wie es nicht zu eklatanten Widersprüchen kommt. Kann man diese Widersprüche nicht mehr ignorieren, ist man gezwungen, die bisherigen kognitiven Verarbeitungsschemata zu verändern („Akkommodation“), bei Piaget mit dem Ziel, zu einem neuen Gleichgewicht zu kommen („Äquilibrationstheorie“).

Man muss allerdings sehen, dass es sich bei dieser Konzeption von Entwicklung um einen idealtypischen und abstrakten Entwurf handelt. Denn in der Realität des Wissenschaftsbetriebes spielen auch andere Faktoren eine Rolle, die die Entwicklung beeinflussen. So geht es auch um Macht und Einfluss, um Stellen, Stellenbesetzungen und Fördermittel, bei denen das Ziel der Erhaltung des Deutungsrechtes zentral ist. In diesem Sinne sprach ein prominenter Naturforscher einmal davon, dass auch widerlegte Theorien so lange vertreten werden, bis ihr letzter Anhänger gestorben ist. Bei der Untersuchung wissenschaftlicher Entwicklungen wird man also neben wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fragen auch soziologische und psychologische Aspekte berücksichtigen müssen.

Ein wichtiger Streitpunkt in diesem Kontext ist die Frage danach, ob die Entwicklungsimpulse für die Entwicklung von Wissenschaften eher wissenschaftsimmanent sind oder ob sie eher von außen kommen. Beides lässt sich finden, denn zum einen sind es gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die mit vorhandenen Theorien nicht bewältigt und erklärt werden können, zum anderen muss man allerdings auch die Eigenlogik wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung als Antriebskraft respektieren. In jedem Fall geht es darum, dass der Prozess der „normalen Wissenschaft“ gestört wird. Es taucht etwas Neues auf, wobei das Neue Unterschiedliches sein kann: neue Problemstellungen, neue Methoden, etwa aufgrund von Möglichkeiten, die sich aufgrund von neuen technischen Geräten ergeben, neue Interessenlagen und Sichtweisen, ein gesellschaftlich wirksames Auftauchen oder relevant werden neuer Weltanschauungen oder philosophischer Konzeptionen. Im Bereich der Kultur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften spielen – gerade in den letzten Jahrzehnten – in immer kürzeren Zeitabständen erfolgende „turns“ eine Rolle, die zu veränderten Auffassungen, Methoden und theoretischen Konzeptionen führen und die auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert wurden (performative, cultural, postcolonial, iconic, linguistic, spatial etc. turn; vgl. Medick-Bachmann 2018).

Paradigmen in der Erziehungswissenschaft generell

Bevor ich nunmehr auf die Frage eingehe, inwieweit es Paradigmenwechsel im Bereich der Kulturellen Bildung und ihrer wissenschaftlichen Erforschung gibt, kann man die Frage stellen, inwieweit es solche

Paradigmen und Paradigmenwechsel generell in der Erziehungswissenschaft gegeben hat. So unterscheidet man unterschiedliche Konzeptionen von Erziehungswissenschaft, bei denen man fragen kann, inwieweit sie auch in der Kulturpädagogik eine Rolle spielen, etwa eine kritische, normative, phänomenologische, soziologische, philosophische, hermeneutische, psychoanalytische, systemtheoretische etc. Erziehungswissenschaft, die untereinander nur begrenzt und zum Teil überhaupt nicht miteinander kompatibel sind und die sich gelegentlich sogar wechselseitig den Wissenschaftscharakter absprechen.

Seit einigen Jahren gibt es zudem in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Kommission Wissenschaftsforschung, die sich intensiv mit dem Selbstverständnis der gesamten Disziplin und insbesondere mit der Rolle Allgemeiner Pädagogik auseinandersetzt:

„Seit den 1990er-Jahren wird in wissenschaftshistorischer, -soziologischer und -theoretischer Perspektive kontrovers diskutiert (...), ob und in welcher Weise die Wissenschaft einem tiefgreifenden methodischen und institutionellen Wandel unterliegt, der gar die Rede von einem Epochenumbruch rechtfertigt. Im Zentrum der Diskussion stehen Überlegungen, in denen das Verhältnis der Universität zu ihren relevanten Umwelten Politik, Wirtschaft und Medien untersucht und vor dem Hintergrund der Unterscheidung von anwendungs- und grundlagenorientierter Forschung neu bewertet wird (...). Auch in der Erziehungswissenschaft sind solche Wandlungsprozesse rund um das Thema „unscharfe Grenzen“ in jüngerer Zeit Gegenstand der disziplinären Selbstvergewisserung (...).“ (Meseth in Binder/Meseth 2020:7)

Meseth zieht als Mitherausgeber eines bilanzierenden Bandes zu dieser Fragestellung das folgende Fazit:

„In der Gesamtschau auf die Beiträge des Bandes fällt dreierlei auf. Erstens zeigt sich, dass die Heterogenität in der Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens in fast allen Beiträgen thematisch wird und hierbei kaum unter dem Aspekt des (Struktur-)Wandels, sondern unter dem der Kontinuität eines besonderen Merkmals der Erziehungswissenschaft diskutiert wird. Gleiches gilt, zweitens, auch für die Differenz von anwendungs- und grundlagenorientiertem Forschungswissen, das unter dem Stichwort des „Theorie-Praxis-Problems“ einen relevanten und dauerhaften Bezugspunkt in der disziplinären Kommunikation bildet. Drittens zeigt der Blick auf die Beiträge, dass Indikatoren für einen möglichen Strukturwandel – neben dem Thema der Digitalisierung – vor allem in den Veränderungen der Organisation von Forschung und Lehre identifiziert werden, welche sich im Zuge des Bologna-Prozesses und der Etablierung des *New Public Managements* eingestellt haben.“ (ebd.:12)

Hans-Christoph Koller (2008) thematisiert als mögliche Grundbegriffe, von denen die Erziehungswissenschaft ihren Ausgangspunkt nehmen könnte, die Begriffe der Erziehung, der Bildung und der Sozialisation. Er stellt als weitere Möglichkeit der Unterscheidung einen empirischen, einen hermeneutischen und einen kritischen Ansatz vor. Im Hinblick auf die gegenwärtige Situation in der Erziehungswissenschaft wird man davon ausgehen müssen, dass all diese Ansätze in einer mehr oder weniger friedlichen Koexistenz nebeneinander existieren. In einer historischen Perspektive wird man den Erziehungsbegriff der Aufklärung zuordnen, den Bildungsbegriff den Arbeiten von Wilhelm von Humboldt und das Konzept einer Kritischen Erziehungswissenschaft seit den späten 1960er Jahren der Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule zuschreiben.

In einer erweiterten historischen Perspektive kann man einen Paradigmenwechsel im Verständnis von Bildung und Erziehung in der Abfolge der traditionell unterschiedenen historischen Epochen ausmachen, wobei zu sehen ist, dass es in jeder der genannten Epochen (Antike, Mittelalter, Renaissance, Aufklärung, Neuhumanismus, Reformpädagogik, Nationalsozialismus, so die Gliederung bei Brigitta Fuchs 2019) unterschiedliche Ansätze und Bezugstheorien – meist aus der Philosophie – gibt. Hermann Veith (2003) rekonstruiert die jeweiligen Leitbegriffe in der Pädagogik („historische Semantiken“) in der neuzeitlichen Geschichte Europas und setzt sie zu Entwicklungen in Wirtschaft, Politik, Weltbild etc. in Beziehung. Ein ähnlicher Versuch – allerdings unter Ausblendung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – ist die Darstellung paradigmatischer Veränderungen im „Lehrplan des Abendlandes“ (Dolch 1971). Ein Paradigmenwechsel wurde sicherlich von Heinrich Roth im Jahr 1962 mit seiner Forderung nach einer „realistischen Wende“, also der Einbeziehung empirischer Methoden, gewollt.

König/Zedler (1998) kennzeichnen eine wissenschaftliche Gemeinschaft, die einem bestimmten Paradigma folgt, durch die folgenden Aspekte:

- „eine ähnliche Ausbildung, die sich überwiegend auf die gleiche Fachliteratur stützt,
- enge Kommunikation in dieser Gemeinschaft,
- übereinstimmende Auffassung bei einer Reihe von Themen,
- Kommunikationsprobleme mit anderen Gruppen.“ (König/Zedler 1998:20)

Vor diesem Hintergrund sprechen die Autoren (im Anschluss an Thomas Kuhn) von einer Inkommensurabilität von Paradigmen und erläutern dies am Beispiel des Verhältnisses von Verhaltenstheorie und Hermeneutik.

Im Hinblick auf die vorgestellten (und in ihrer Anzahl noch deutlich zu erweiternden) Theoriekonzeptionen und Paradigmen in der Erziehungswissenschaft wird man also nicht von einem Paradigmenwechsel, sondern vielmehr von einem Nebeneinander und einer Pluralität unterschiedlicher Paradigmen sprechen können, zumal sich die Vertreter der jeweiligen Paradigmen darum bemüht haben, ihre spezifische scientific community dadurch zu stabilisieren, dass ihr Ansatz an bestimmten Hochschulen institutionalisiert ist und sie eigene Publikationsorgane und zum Teil eigene Fachorganisationen haben, die für Zusammenhalt und Zukunftsfähigkeit ihres Ansatzes sorgen.

Der vielleicht bedeutendste (versuchte und zum Teil erfolgreiche) Paradigmenwechsel in den letzten Jahrzehnten ist der Übergang zu einer evidenzbasierten Bildungspolitik verbunden mit einer deutlichen Bevorzugung quantitativ-empirischer Forschungen. Hierbei spielt die Politik mit einer entsprechenden Förderpolitik und mit Initiativen wie etwa der Exzellenzinitiative des Bundes verbunden mit Rankings von Hochschulen eine zentrale Rolle. Diese politisch provozierte Konjunktur quantitativ-empirischer Forschung ist eng mit der Durchsetzung neoliberaler Gesellschaftsvorstellungen und ihrer Steuerungsmethoden verbunden, so wie sie seit Ende der 1980er Jahre in Politik und Verwaltung durchgesetzt wurden („Neues Steuerungsmodell“).

Es gibt also in der Tat auch in der Erziehungswissenschaft erfolgreiche Versuche, einen Paradigmenwechsel zu realisieren, es gibt allerdings auch einen ständigen Streit um das Deutungsrecht, was wiederum mit dem Versuch verbunden ist, eine Dominanz des eigenen Paradigmas herbeiführen zu wollen. Ein solcher Versuch ist zur Zeit bei einer wachsenden Gruppe von Erziehungswissenschaftler*innen festzustellen, die bei aller Unterschiedlichkeit ihre Gemeinsamkeit darin sehen, sich auf poststrukturalistische Theorien vor allem

französischer Provenienz aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu beziehen. Diese Spiele um Einfluss und Macht finden insbesondere im Bereich der Allgemeinen Pädagogik und Bildungstheorie statt und haben ein organisatorisches Zentrum in der Kommission Allgemeine Pädagogik und Bildungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Kulturellen Bildung - einige Hinweise

Die bislang umfangreichste Darstellung der Geschichte zumindest eines Bereiches bzw. einer Dimension des hier diskutierten Themas ist die oben erwähnte „Geschichte der ästhetischen Bildung“ (Zirfas u.a. 2009-2021). Interessant an dieser Darstellung ist unter anderem, dass erst im vierten Band (Klassik und Romantik) mit Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher und Johann Friedrich Herbart Autoren auftauchen, die man in einem engeren Sinne der Pädagogik zurechnen kann. Bis zu diesem Zeitpunkt sind es vor allem Philosophen und Dichter, in deren Werk – etwa als Teil einer gelingenden Lebensgestaltung – ästhetische Praxis auftaucht. Interessant ist zudem, dass in dem letzten Band, der sich mit dem 20. Jahrhundert befasst, nicht nur der Bildungswert spezieller künstlerischer Sparten (Design, Film, Musik, bildende Kunst) thematisiert wird: Es wird das Konzept der musischen Bildung (Tanja Klepacki) und in einem letzten inhaltlichen Kapitel schließlich die ästhetische/kulturelle Bildung (Zirfas) vorgestellt. Kulturelle Bildung erscheint somit als vorläufiger Endpunkt einer Entwicklung, die über lange Zeit eine philosophische Reflexion über die Bedeutung des Ästhetischen war und die erst in den letzten zwei Jahrhunderten eine explizit pädagogische Thematisierung erfahren hat.

In einer methodologischen Schlussbetrachtung von Leopold Klepacki und Jörg Zirfas weisen die beiden Autoren zwar auf die Möglichkeit hin, die historische Rekonstruktion der ästhetischen Bildung als Ideen-, Sozial-, Kultur-, Mentalitäts- oder Institutionengeschichte zu schreiben. Doch entscheidet sich das Autorenkollektiv offensichtlich für eine ideengeschichtliche Darstellung, wobei die Herausgeber der einzelnen Bände immerhin den Versuch einer Einbettung der ideengeschichtlichen Entwicklung in die jeweiligen politischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen unternehmen.

Zirfas beginnt sein Abschlusskapitel („Die aktuelle Situation“) mit einer Beschreibung der Heterogenität des gesamten Feldes. In disziplinärer Hinsicht weist er auf den Zusammenhang mit der Anthropologie, der Politik, der Gesellschaft, dem demographischen Wandel, der Kultur, dem Recht, den Institutionen, der Ökonomie und der 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.

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. Es ist insbesondere die mit den PISA-Studien zusammenhängende Konjunktur einer Kompetenzorientierung verbunden mit einer wachsenden Dominanz quantitativer-empirischer Methoden, welche heute einen Paradigmenwechsel auszeichnet. 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 *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 die 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 in 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) wie oben erwähnt 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 den angehenden Gymnasiallehrern herzustellen (dies war die explizite Aufgabe der Leipziger Professur, die Theodor Litt von Spranger übernahm). Auf die entscheidende Rolle einer speziellen Kulturphilosophie wurde oben hingewiesen. 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 auch 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 geführt hat (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 Jäger/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 geht, sondern um eine Grundlegung der Pädagogik schlechthin, 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 fünf Bänden der „Geschichte des der ästhetischen Bildung“ mit der Entwicklung des ästhetischen Denkens und weniger mit einer Pädagogik des Ästhetischen. Es handelt sich also um verschiedene Diskurse, nämlich einmal um Konstitutionsprobleme einer allgemeinen pädagogischen Theorie, zum anderen um die Entwicklung des ästhetischen Denkens im Bereich der Philosophie und zum dritten 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 nennt er den Punkt, 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 beiden Bücher Fuchs 2019 und Fuchs 2022; siehe auch Schneidewind 2018).

Inwieweit eine Kulturpädagogik, die diese kritischen Aspekte berücksichtigt, einen Paradigmenwechsel vollziehen muss, bleibt zunächst einmal offen. Immerhin hat schon Wolfgang Klafki (1994) bereits vor Jahrzehnten mit seinem Konzept „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ eine entsprechende Liste gesellschaftlicher (und damit auch pädagogischer) Herausforderungen publiziert. Vermutlich muss man in dieser Hinsicht die Naturwissenschaften von den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften unterscheiden. Wenn es auch in den Naturwissenschaften gelegentlich eine (akzeptierte) Komplementarität von einander widersprechenden Theorien gibt (etwa bei der Akzeptanz der Wellen- und Korpuskeltheorie des Lichtes), werden Paradigmenwechsel eindeutiger vollzogen. So wird kein/e ernstzunehmende/r Wissenschaftler*in heute die Schöpfungsgeschichte der Evolutionstheorie vorziehen, die Phlogistontheorie oder das ptolemäische Weltbild vertreten. In der Philosophie und in den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften dagegen kann man sich leicht anhand bewährter Handbücher davon überzeugen, dass es ein akzeptiertes Nebeneinander unterschiedlichster und meist inkommensurabler Konzeptionen und Theorien gibt, sodass der dem Philosophen Fichte zugeschriebene Spruch plausibel und auf die genannten Wissenschaften übertragbar erscheint: Was für eine Philosophie man vertritt, hängt davon ab, was für ein Mensch man ist.

Es lassen sich allerdings auch in der Erziehungswissenschaft erwünschte und auch realisierte Paradigmenwechsel identifizieren, und dies beginnt bereits bei der Entscheidung, ob man den Begriff „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ zur Beschreibung des Feldes verwendet. Nicht unplausibel ist zudem der Vorschlag, dass eine etwas freche Übersetzung des Begriffs des Paradigmas in dem Wort „Mode“ zu finden ist. Gelegentlich findet man in der Wissenschaftsgeschichte auch Situationen, auf die die Redewendung vom „alten Wein in neuen Schläuchen“ passt. Die aktuelle (zunehmend neoliberal imprägnierte) Wissenschafts- und Universitätslandschaft ermutigt gerade jüngere Wissenschaftler*innen dazu, vermeintlich Neues zu publizieren. Auch hier ist an eine Erkenntnis von Thomas Kuhn zu erinnern, dass Paradigmenwechsel nicht notwendigerweise zu Erkenntnisfortschritten führen müssen. Zu berücksichtigen ist zudem der oben angesprochene Hinweis darauf, dass es zwar durchaus wissenschaftsimmanente Entwicklungsimpulse zur Veränderung von Sichtweisen und Begriffen gibt, dass aber auch Fragen der Macht und des Deutungsanspruchs, der Mittelakquisition und der Stellenbesetzung bei der Durchsetzung erziehungswissenschaftlicher Paradigmen eine Rolle spielen. Untersuchenswert ist zudem die Frage, inwieweit sich Paradigmenwechsel in den verschiedenen Bereichen der Kulturellen

Bildung (verschiedene Sparten, Praxisfelder, Theorie- und Forschungsarbeiten, Professionalitäten, Institutionen etc.) wechselseitig beeinflussen. Es kann dabei sehr gut möglich sein, dass die aufgrund der stattgefundenen Ausdifferenzierung des Feldes und der damit (im Sinne Luhmanns) verbundenen gesteigerten Selbstreferentialität mögliche Veränderungen bloß sektoral stattfinden. Diese Frage hat offensichtlich auch mit dem Problem zu tun, inwieweit sich Praxis und Wissenschaft überhaupt gegenseitig zur Kenntnis nehmen. Möglicherweise gilt auch für die Kulturpädagogik die Beobachtung, die der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth (1997) zu den unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem Bildungsbegriff festgestellt hat:

„Die Beteiligten haben sich (...) in dieser Situation aber sehr beschaulich eingerichtet, theoretische Differenzen zu Revieren ausgebaut und verstetigt, sich gegen Kritik durch relative Blindheit nach außen abgeschottet, Dynamik gewinnt anscheinend nur der jeweilige Binnendiskurs.“ (Tenorth 1997:970)

Verwendete Literatur

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

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

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2010): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

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

Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2020): Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böhme, Gernot/Daele, Wolfgang van den/Krohn, Wolfgang (1977): Experimentelle Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2013): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

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

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

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2004): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Berlin: Selbstverlag.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Berlin: Drucksache 16/7000.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Dolch, Josef (1971): Lehrplan des Abendlandes. Ratingen: Henn.

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

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. 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 (2019): Das gute Leben in einer wohlgeordneten Gesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max (2022): Umwelt, Bildung, Lebensführung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Jäger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler.

Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

König, Eckard/Zedler, Peter (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer.

Kuhn, Thomas (1989): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Nipperdey, Thomas (1990): Deutsche Geschichte 1800-1918. München: Beck.

Piaget, Jean/Garcia, Ronaldo (1989): Psychogenesis and the History of Science. New York: Columbia University Press.

Plöger, Wilfried (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Fink.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.

Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1989): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt: WBG:

Schneidewind, Uwe (2018): Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt/M.: Fischer.

Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 6, 969-985.

Veith, Hermann (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Münster: Waxmann.

Wagner, Ina (1984): Die neue Ordnung der Welt. Zur Sozialgeschichte der Naturwissenschaften. Wien: Deuticke.

Wulf, Christoph (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Weinheim/Basel: Beltz.

Zirfas, Jörg u. a. (Hrsg*innen) (2009-2021): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Paderborn: Schöningh.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Max Fuchs (2023): Entwicklungen und Paradigmenwechsel in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/entwicklungen-paradigmenwechsel-kulturellen-bildung>

(letzter Zugriff am 26.01.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>