

Hamburg University Press

Wolfgang Zacharias

Vermessungen –

Im Lauf der Zeit

und in subjektiver

Verantwortung:

Spannungen zwischen

Kunst und Pädagogik,

Kultur und Bildung,

Bilderwelten

und Lebenswelten

Kunstpädagogische

Positionen 14



## Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer



Wolfgang Zacharias

**Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver  
Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst  
und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten  
und Lebenswelten**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,  
Eva Sturm, Wolfgang Legler,  
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 14/2006  
Hamburg University Press



»Parabolisch:  
Was im Leben uns verdrießt,  
Man im Bilde gern genießt.«  
J. W. Goethe 1815

### **Vorbemerkung**

#### **Eine Collage zur Entstehung der neuen Kulturpädagogik, auch aus der Kunstpädagogik**

In subjektiver Verantwortung sich erinnern, wie so alles Mögliche kam und geschah im Lauf der Zeit, der Jahrzehnte und im Wechselspiel von Kunst- und Kulturpädagogik, ist nur sehr begrenzt systematisch und objektiv sinnvoll. Wichtig im Folgenden sind Stationen, Ereignisse, Personen, Positionen, Dokumente, Argumentationsfiguren und Diskursstationen, entsprechend eigensinnig-individueller Teilhabe an dann doch durchaus objektiv und systematisch wahrnehmbaren folgenreichen Entwicklungen. Es ging dabei z.B. von einer zeitspezifischen kunstpädagogischen Ausgangslage (um 1970) zur kulturpädagogischen Feldentwicklung und einem faktisch neuen Berufsprofil (vgl. BKJ 2002, Deutscher Kulturrat 2005). Dazu kommen nun auch noch im Post-PISA-Zeitalter der Netzwerkgesellschaft (Castells 2001) nach 2000, 2002 tiefgreifende Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von Globalisierung, Individualisierung bis Digitalisierung, Medialisierung und demografischer Wandel.

Also: Das Folgende ist methodisch eine kunst- und kulturpädagogische Montage, Collage, entsprechend der Verläufe der Zeit. Der rote Faden ist erlebte Biographiebildung in subjektiv interpretierter, aber durchaus qualitativ-erfahrungsgestützter und verallgemeinernder Verantwortung. Dabei sind Bezüge auch auf kunstpädagogische Säulenheilige der letzten Jahrzehnte sowie die Betonung des Bedarfs an »Paradigmenwechseln« wie auch der »Spurensuche« dafür im »Blick zurück

nach vorn«, natürlich absichtsvoll. Es ist ein gewollt biografisch gefärbter Beitrag zur Geschichte und zu Geschichten der Kulturpädagogik aus der Kunstpädagogik. Es ist ein in Teilen auch kritischer Versuch, was so die kunstpädagogische Axiomatik der schulischen Dominanz, eines ästhetischen Fundamentalismus in der gängigen Kunst und die neue tendenzielle, soziale und politische Alltagsabstinenz eines »Fachs« Kunst und seiner Lehrer entsprechend üblichen und nötigen Unterrichtsritualen betrifft.

Aber Manches bleibt, z.B. methodisch: Assoziative Formen der Textproduktion, Zitatcollagen als Belege unterschiedlicher Sprachstile und zeittypische Aussagen, eher ungewöhnlich, aber eben subjektiv logisch zusammenkomponiert, die extensive Ausbreitung entsprechenden Materials, das in dieser Komposition einen eigenen und nichtlinearen Aussagewert bekommen soll – so jedenfalls die veranschaulichende, eher kulturell-ästhetische als wissenschaftstheoretisch-lineare Absicht. Insofern sei die ausgebreitete Zitatfülle gleich einleitend entschuldigt, aber auch begründet als ein Ergebnis des Suchens, Sammelns, Montierens, Interpretierens und als Angebot, sich aufs Ganze einzulassen oder nur auf Teile oder sich gar nicht darauf einlassen ... in subjektiver Verantwortung und auch mehr oder weniger biografischer Betroffenheit.

### **Ästhetische Aktivitäten: Kunst und Leben, Kultur und Bildung – interaktiv?**

Definitionsfragen und -kontroversen sind so eine Sache: Feldmarkierungen, Labels im Lauf der Zeit und im Auf und Ab der Bedeutungen, Bewertungen. Dabei geht es auch um das Abstecken und Behaupten von *claims* im Hier und Heute und mit Gewinnaussichten für morgen, beispielsweise in den Betriebssystemen von Kunst und Bildung, Kultur und Pädagogik. Und das hat auch fördertechnische, institutionsimmanente, stammesbildende Funktionen,

jenseits oder hinter den Kulissen wissenschaftlicher Argumentationsfiguren und fast glaubensmäßiger Positionspostulate. Es ist ein schönes Spiel, anteilig auch mit dem schönen Schein bedeutungsvoller Imaginationen und handfester Interessen.

Es geht also um Verhältnisse, Wechselwirkungen von Kunst und Leben, Kultur und Bildung, je beides eigentlich immer und überall miteinander »interagierend« und komplementär-kontrastierend in permanenter Wechselwirkung. Und dies im Modus des Ästhetischen, das in je beide Weltregionen hineinreicht. Damit haben wir es kunst- und kulturpädagogisch immer, allerdings immer auch ein wenig anders, oder mehr so oder so akzentuiert, zu tun, etwa Kinder und Jugendliche betreffend. Ihre ästhetischen, sozialen Lebenswelten repräsentieren »Leben«, und sie sind Subjekte/Objekte des Pädagogischen, je nachdem und auch bezogen auf das »Ästhetische« in Kunst und Kultur. Aber sie werden auch im kunst- und kulturpädagogischen Professionsdiskurs leicht vernachlässigt, z.B. in Ausbildung und Schule. Und die Kinder von heute sind nicht mehr die von gestern.

Wir (die »Münchener Gruppe«) selbst haben es 1976 »Ästhetische Aktivität« – künstlerische Gestaltungsprozesse eingeschlossen – genannt, was wir kunst- und kulturpädagogisch mit Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule ermöglichen wollten: »Ästhetische Aktivität ist ein Teilmoment jeder Aktivität des Menschen« – das war die Ausgangslage. Diese herauszufordern und zu fördern war damals, und ist eigentlich auch heute noch das zentrale kunst- und kulturpädagogische Interesse der Praxis. Im Originalzitat:

»Spezifisches Merkmal ästhetischer Aktivität ist ihre Beziehung auf konkrete, sinnlich wahrnehmbare Umwelt. Der Zweck ästhetischer Aktivität als Teilfunktion menschlicher Aktivität ist die sinnliche Erkenntnis, die auf eine Steigerung und Optimierung des individuellen und gesellschaftlichen Lebensprozesses gerichtet ist.« (Mayrhofer/Zacharias 1976, S. 45)

Diese Frage treibt – im Großen und Ganzen und auch rund um die Rolle der Kunst, einer postulierten Kunstautonomie oder einer gesellschaftlich bedeutungsvollen Funktion der Künste – auch heute vielerlei Kunst- und Pädagogikdiskurse an und um, vom »Ästhetischen Projekt« (Selle 1992) bis aktuell zum »Künstlerischen Projekt« (Buschkühle 2005) beispielsweise, mit allerlei feinen Unterschieden für Fachexperten und mit variantenreichen Sprachspielen sowie Modellprojekten. Z.B. von Karl Josef Pazzini, Manfred Blohm, Pierangelo Maset, Helga Kämpf-Jansen, Hubert Sowa, Maria Peters, Joachim Kettel und ganz neu z.B. von Andrea Dreyer 2005 mit einem entsprechenden kunstpädagogischen Kartographierungsversuch. (S. 63 ff.)

Es geht dabei immer auch, bewusst oder unbewusst, verortet und akzentuiert, um Konvergenzen, Komplementaritäten und Differenzen, Distanzen vom je Spezifischen der Künste und dem Allgemeinen des Kulturellen bzw. des Ästhetischen – auch unabhängig davon, ob sich eine kunst- und kulturpädagogische Interpretation (mit entsprechender »Marke« oder »Label«) entsprechend positioniert oder nicht – auch bezogen aufs jugend-, kultur- und bildungspolitische »Große und Ganze«, etwa ausbildungs- und professionsbezogen.

### **Der pädagogisch-bildende Bezug: Kunst und/oder Kultur?**

Die Kunst-/Kultur-Differenz am Beispiel der Literatur beschreibt Karl-Heinz Bohrer in der Süddeutschen Zeitung (01.11.05, S. 20):

»Wenn ich die Kunst an der Kunst verstehen will, darf ich sie nicht über die historische Kategorie des Kulturbegriffs verstehen wollen. Denn das bedeutete zwangsläufig, die ästhetische Phänomenalität in ihrem Mehrwert zu verkennen und sie einem schon bekannten Wert zu integrieren, sei es ein philosophischer, ein moralischer oder ein historischer.«

Das ist akzeptabel und logisch, negiert allerdings nicht einen erweiterten kulturellen Rahmen, kulturell-ästhetische Kontexte, Wahrnehmungs- und Produktionsweisen sozusagen im Vorfeld der Künste bzw. weit über sie hinaus in der Spannung von Wahrnehmung, sinnlicher Erkenntnis und sozialer, gesellschaftlicher und lebensgestaltender Wirkweisen. Der Diskurs um »ästhetische Erfahrung« um »kulturelles Lernen« mit dem Ziel »kultureller Bildung«, Medienkompetenz eingeschlossen, sieht das ja auch eher erweitert, wie Catrin Misselhorn entsprechend der »Perspektive der ersten Person«, also im Horizont von Subjektivität aktuell darstellt:

»Ästhetische Erfahrung kann in einer besonderen Art und Weise erschüttern und bewegen, und manchmal verändert sie unser Leben nachhaltig. Ich möchte dieses Phänomen die existentielle Dimension ästhetischer Erfahrung nennen. Obwohl auch andere Arten der Erfahrung diesen Aspekt besitzen mögen, ist sie doch im Fall der ästhetischen Erfahrung in besonderem Maß erklärungsbedürftig. Der ästhetischen Erfahrung wird häufig eine ›spielerische Distanz zur Lebenswelt‹ zugeschrieben, deren Funktion insbesondere in der ›Erzeugung einer eigenen ästhetischen Lust‹ besteht [...]

Eine Definition ästhetischer Erfahrung, die deren notwendige und hinreichende Bedingungen bestimmt, kann ich jedoch nicht anbieten. Es ist überdies zweifelhaft, ob es einen homogenen Begriff ästhetischer Erfahrung überhaupt gibt. Deshalb will ich die Frage, ob ästhetische Erfahrung eine eigenständige natürliche Art ausmacht, oder ob es sich nicht einfach um eine Form ganz normaler Erfahrung handelt, hier nicht präjudizieren. Stattdessen gehe ich von der phänomenologischen Beobachtung aus, dass es ästhetische Erfahrung gibt, die beispielsweise an Gegenständen des Alltags, der Kunst oder der Natur gemacht werden kann.« (Misselhorn 2005, S. 417)

Daran lässt sich kunst- und kulturpädagogisch anschließen, in subjektiver Verantwortung und methodisch offen.

Zumindest »kulturopädagogisch« und entsprechend der eigenen Fachhistorie auch »kunstpädagogisch«, ohne die eher aktuelle und exklusive Zuspitzung auf das originär »Künstlerische«, auch im Fokus der Debatte um »Kunstautonomie«, bezieht sich das Folgende auf diesen weiten, subjektorientierten Rahmen »ästhetischer Erfahrung«. Im Kontext Bildung wiederum geht es um die Akzentuierung der produktiven, aktiven, interaktiven und gestaltenden Dimension des »Ästhetischen«, das Künstlerische als kultureller Spezialfall bzw. Paradigma, sowie als Strategie und Produktionsform von Praxis auch mit Kindern und Jugendlichen eingeschlossen, analog, nah dran, aber nicht identisch.

Kunstpädagogik, künstlerische Bildung ist demnach ein besonderes, vielleicht exklusives Teilfeld des Bereichs »kultureller Bildung« mit sowohl überlappenden Schnittmengen wie eigenständig profilierten Provinzen des Künstlerischen, des Kulturellen, des Medialen, des Sinnlichen, also des Ästhetischen insgesamt. Dabei scheinen auch die guten alten Dialektiken des Rezeptiven und Produktiven, des Theoretischen und des Praktischen, des Denkens und Machens auf: Alles – in der Summe – bildet, mehr oder weniger qualifiziert, intensiv und nachhaltig (v. Hentig 1996). Das ist dann die Frage vor allem der Praxis.

Allerdings ist auf Zukunft bezogen und im Gegenlicht von Kunsteuphorie und Kunstautonomie bzw. deren auch glaubensmäßigen Varianten Vorsicht am Platz, wie es zugespitzt ein kritischer Kommentar zur Kunst der Zeit in der Süddeutschen Zeitung zum Jahreswechsel 2005/06 signalisiert:

»Ein künftiger Historiker, befragt, was am Beginn des 21. Jahrhunderts herrschende Kunstauffassung in Deutschland war, hätte es leicht. Nach dem Studium der Programmhefte unserer Theater und Opern, der Kataloge unserer Kunstausstellungen, der Klappentexte unserer Bücher, der Forschungsanträge unserer Universitäten und der Programme unserer Akademien

käme er zu der knappen Definition: Kunst ist ständige Grenzüberschreitung.

Bis zur Erschöpfung haben uns über Jahrzehnte hin Dramaturgen, Kuratoren und Medientheoretiker die frohe Botschaft der unaufhaltsamen Entgrenzung der Künste, der universellen Vernetzung und des »Crossover«, aller Kultursphären überbracht. Die Rhetorik der »Transgression« ist die Dauerberieselungsanlage des Kulturbetriebs. Wir sollten sie gelegentlich abschalten.« (Lothar Müller, SZ 24./25./26.12.05, S. 15)

Eine Verortung und Vermessung »kultureller Bildung« als »Interface« oder »Zwischenebene« von Allgemeiner Bildung und speziellen Fachpädagogiken (Kunst, Musik, Theater, Literatur, Tanz, Museum, Film, neue Medien, Spiel usw.) ist entsprechend Diskussionsstand 2005/2006 so etwas wie *state of the art* in der kulturpolitischen und in der bildungspolitischen Diskussion. Von diesem Verständnis gehen die folgenden Überlegungen aus, allerdings nicht ohne Exkursionen in die kunstpädagogische Zitatenkiste und die Einsicht, dass auch der kunst- und kulturpädagogische Alltag die Patchwork-Praxis vor Ort und im Umgang mit real existierenden Kindern und Jugendlichen, wo auch immer im Feld Soziales – Jugend – Kunst – Kultur – Medien – Schule und dem Fokus »Bildung« eine »Collage« und »Montage« ist. Dabei ist kulturell-künstlerische Bildung ihrem Gegenstand und seiner Didaktik durchaus nahe, auch mit der möglichen Konsequenz, »Didaktik« als Collage zu betreiben und didaktische Strukturen mit künstlerischen Strategien und Verfahren zu gestalten – auch eine alte Traditionsfigur: »Erziehung als Kunst« (vgl. Langewand 1990, Werkmeister 1990).

### **Kunstpädagogischer Kommentar – Gert Selle zum Ersten**

Gert Selle, kontrovers-kritischer kunstpädagogischer Stichwortgeber der 70er, 80er, 90er Jahre hat sich

1989 auch mit den Verhältnissen Kulturpädagogik/ Kunstpädagogik auseinandergesetzt, zugespitzt betitelt und aus der Vogelperspektive: »Über die Ratlosigkeit der Kulturpädagogik« – für damals durchaus zutreffend, allerdings auch produktiv motivierend zugunsten theoretischer und praktischer Suchbewegungen, fachlichen wie politischen Orientierungs- und Verortungsanstrengungen. Und in Teilen passt seine Reflexion ja auch heute wieder, etwa im Beziehungsgeflecht schulisch akzentuierter Kunstpädagogik und außerschulisch verankerter Kulturpädagogik:

»Daß die Situation so prekär ist, macht die Kulturpädagogen erst recht ratlos. Sie sehen sich einer undurchsichtigen Kulturpolitik auf der einen Seite und einer undurchsichtigen Kulturwirklichkeit auf der anderen Seite gegenüber. Sie können die eigene Funktionalisierung ahnen im Augenblick, da nach ihnen gerufen wird und ihnen Studiengänge eingerichtet werden in einer Zeit, in der man Studiengänge sonst eher schließt. Sie ahnen aber auch ihre Ohnmacht gegenüber den Kulturen, in die sie eingreifen wollen oder sollen. Auf den alten Kulturbegriff des Bildungsbürgertums können sie sich nicht mehr verlassen. Er ist pure Ideologie und sieht an Geltungsschwäche dahin.« (Selle 1989, S. 74)

Wiederum sehr hilfreich und auch heute orientierend zur Differenz und anteiligen Gemeinsamkeit von »Kunst« als »Kultur im engeren Sinn« und einem erweiterten kulturpolitischen und kulturpädagogischen »Kulturbegriff« ist Selles Definition von Kultur als Gegenstand und Rahmen pädagogischer und bildender Anstrengungen.

»Ich nenne eine Kultur in den Kulturen die wahrnehmbare, sich von anderen abgrenzende Form, in der die kollektive und individuelle Erfahrung des Daseins in der geschichtlichen Welt verarbeitet und zur Anschauung gebracht wird. Das ist viel mehr als Stil und erfordert wesentlich mehr Kompetenzen als nur die zum ästhetischen Ausdruck des sozialen Einzelnen: [...]

Ich möchte das Nachdenken zum Kulturbegriff vorläufig mit drei Thesen abschließen:

1. Kulturen verwirklichen sich im sozialen Prozeß der Lebenserfahrungen.
2. Kulturen verwirklichen sich im sozialen Produkt der Lebensformen.
3. Kulturen finden überall statt, zu jeder Zeit und an jedem Ort einer Gemeinsamkeit von Menschen.«  
(a.a.O. S. 76/77)

Und die Differenz der »Kulturen« zur Kunst formuliert Gert Selle, so und weitgehend in der Sache konsensual, mit all den dann folgenden Problemen ihrer »Lehrbarkeit«, Didaktisierung und Pädagogisierung bzw. entsprechender prinzipieller Unmöglichkeiten:

»Kunst geht in der Funktion, die man ihr zugeordnet hat, ja niemals ganz auf. In Kunstwerken sind immer auch Ahnung und Möglichkeit des anderen Lebens angedeutet. Das macht ihre widerstandsfördernde Kraft und Wirkung aus. Doch das verschärft vielleicht nur die Situation, macht die politisch betriebene Abtrennung der Kunst als das kulturelle Symbolsystem schlechthin von allem anderen nur noch leichter [...]

Ich meine, die Gefahr besteht, und die sollte man sich, wenn man über Kultur, kulturelle Bildung und die Einengungen des Kulturbegriffs auf Kunst diskutiert, vor Augen halten. Daraus wären Konsequenzen zu ziehen für den nicht angepaßten, aufmerksamen Kulturpädagogen oder einen alternativen Begriff kultureller Bildung.«  
(a.a.O. S. 82/83)

Eins gemerkt, vor allem dann bezogen auf Professionalität und Subjektivität des Künstlers, des Kunstlehrers, des Kunst- und Kulturvermittlers und des Kulturpädagogen (bzw. Museums-, Musik-, Theater-, Medien, Tanz-, Literatur-, Spielpädagogen usw.) in den Betriebssystemen von Bildung und Erziehung.

## **Biographiebildung zwischen Speziellem und Allgemeinem**

Biographie ist immer individuell, allerdings eingebettet, geformt von den Umständen, Kontexten des je einmaligen Lebens in einem realen existenten Raum und einer dann auch historischen Zeit, einem überschaubaren Ausschnitt daraus – etwa im »Blick zurück«, je länger, desto erfahrungsimprägnierter entsprechend je vorgängiger Aktualitäten, hoffentlich.

Das »Allgemeine« einer spezifischen Zeit, einer besonderen, auch historisch entwickelten Fachlichkeit, Inhaltlichkeit und das »Spezielle« einer individuellen Biographie, amalgamiert, verbindet sich eigensinnig, einmalig. Es ist aber auch eingebettet in die möglichen, je gemeinsamen oder je unterschiedlichen Erfahrungen, die (bisher) zu machen waren bzw. die Gestaltungen, die möglich waren (und weiterhin sind) einer Generation, z.B. kunstpädagogisch, kulturpädagogisch, in Deutschland West oder Ost, in Berlin, Leipzig oder Hamburg – oder eben in München, das zwar mitten in Bayern liegt, aber mental und soziokulturell keineswegs identisch damit war und ist.

Persönliche und berufliche Biographiebildung ist ein lebenslanger Prozess, rückwärts eine Art »immaterielles Produkt«, vorwärts ein immer unabgeschlossenes Projekt – unabhängig, ob einem das passt, ob man dies wahrnehmen oder wegdrücken will. Eigentlich eine Binsenweisheit. Biografiebildung ist ein permanentes »ästhetisches Projekt«, vielleicht auch anteilig künstlerisch (ich persönlich habe beispielsweise das »Künstlerdiplom« der Akademie der Bildenden Künste München, aber was heißt das schon), und »ästhetische Biografiebildung« ist unser aller professionelles kunst- und kulturpädagogisches Geschäft, wenn es um die Kinder und Jugendlichen von heute geht.

## **Organisierende Begriffe, Symbolische Merksätze**

Es gibt Sätze, Sprüche, Zitate, die begleiten und beschäftigen einen immer wieder, seit man sie zur Kenntnis genommen hat. Dies war und ist dann auch eine Frage der Referenz ihrer Vermittlung, der Bedeutung des entsprechenden Kontexts.

»Ohne Herkunft keine Zukunft« vermittelte uns jungen und eher strategisch als spontan aufsässigen bayerischen Kunsterziehern Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre Hermann Glaser, der damalige Kultur- und Schulreferent der Stadt Nürnberg, einer der Väter der »neuen Kulturpolitik«, der »Soziokultur« der 70er Jahre und mit den Parolen einer »Wiedergewinnung des Ästhetischen« (Glaser 1974) sowie des »Bürgerrechts Kultur«. Der Satz macht auch in der Spiegelung Sinn: »Ohne Zukunft keine Herkunft«. Nur in der Gestaltung von Zukunft macht der Reichtum des Vergangenen Sinn, nur in der Verlebendigung des Archivierten, Musealisierten lässt sich dieses »aufheben«, im doppelten Wortsinn (na ja, diese Begriffsfigur ist bekanntlich von Hegel ausgeliehen).

Eben das ist immer Aufgabe und Auftrag von »Gegenwart«, die dann ja auch »Allgemeines« und »Spezielles« kombiniert, »eigensinnig«. »Umgestaltung« war unser Wort dafür, »Transformation« sagt man heute allenthalben und vielerorts dazu – als kulturelles und künstlerisches, mediales Verfahren, als funktionale Methode, als zielorientierte Strategie im Umgang mit sozialen wie ästhetisch symbolischen Materialien und Inhalten, von Alltag bis zu Kunst: *recycled*, *remixed*, *revisited*, transformiert im Lauf der Zeit und in subjektivbiographischer Verantwortung.

## **Zur Entstehung des Neuen und der Blick zurück**

Gunter Otto stellte uns (den »Münchnern« Ende der 70er Jahre) die fordernde Frage als verallgemeinernd-wissenschaftliche Auftragslage bei der Beschäftigung mit der

»Entwicklung didaktischer Strukturen der Pädagogischen Aktion 1970-1980« (vgl. Zacharias 1994): »Was war gewollt, was ist geschehen?«

Das saß, das war ein kaum zu bewältigender reflexiver Anspruch, abzuarbeiten in Form einer »Dokumentenanalyse« eigener Texte, Konzepte, Programme und in einem erweiterten erziehungswissenschaftlichen Begründungshorizont. Unter anderem haben wir dabei die Mechanik der »Entstehung des Neuen« (Kuhn 1977) als wissenschaftstheoretisches Makrothema der Zeit im Begriff des »Paradigmenwechsels« – uns bestätigend – entdeckt, sowie die Formel des »Methodenpluralismus« (Feyerabend 1976) als Befreiung von gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Zentralperspektiven mit Alleingültigkeitsansprüchen, sozusagen am Wegrand, gefunden, was uns eigentlich aus Kunst und Spiel sowieso, aber eben nicht begrifflich verallgemeinert, klar war.

Es gab weitere ungewöhnliche Theoriebegegnungen, z.B. die der »Dignität« gelingender (pädagogischer/künstlerischer) Praxis (Schleiermacher), deren immanenter, inhärenter »Theoriehaltigkeit«, die es explizit zu machen gilt (Litt, Weniger). Dann war da die wunderbare Differenz, die Bourdieu (1979) als Qualitätsmerkmale einer »Theorie der Praxis« vorgeschlagen hat: »inventive Praxis« und »repetitive Praxis«, also eine Praxis des Erforschens, Erfindens, Erneuerns, Ermöglichens (z.B. als Orientierung bei pädagogischen, sozialen, kulturellen, künstlerischen Anwendungen) und eine Praxis der Routinen, der Techniken, der Reproduktion, der Standardisierung des Mechanischen, beides aufeinander verwiesen entsprechend eines qualitativ hochwertigen Begriffs von Praxis.

Weiterhin begegnete uns noch der amerikanische Sozialökologe Urie Bronfenbrenner – auf den sich ja damals auch Hartmut von Hentig und Dieter Baacke bezogen, der in der Untersuchung »Die Ökologie der menschlichen Entwicklung« (1981) sinngemäß feststellte: »Ideen, die als reale gedacht werden, haben reale

Folgen«, sowie »Wenn man etwas verstehen will, soll man versuchen, es zu ändern.« Das waren und sind für uns legitimatorisch sozusagen (rückwärts) erklärende Handlungsbegründungen und (vorwärts) Handlungsimpulse gewesen, z.B. für eigensinnige kunst- und kulturpädagogische Praxis- und Projektentwicklungen mit möglichen strukturellen Folgewirkungen.

Und eben das hat sich empirisch wie biografisch bestätigt – entsprechend kunst- und kulturpädagogischen Entwicklungen folgenreichen Experimentierens. In diesem Zusammenhang auch noch zu benennen im Horizont damaliger legitimatorischer Theorieversatzstücke: Die Forderung nach einer Methode des »pädagogischen Experiments«, propagiert 1978 vom Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner.

Der Bedarf eines »Blicks zurück nach vorn« im Fokus nachhaltig zu gestaltender Gegenwart (ein Spruch aus den Reflexionen der Kulturpolitischen Gesellschaft Ende der 80er Jahre) enthält eine immanent bedeutungsvolle Chance: Den Paradigmenwechsel von der eher extern geformten zur eher autoaktiven Biographiebildung. Neuerdings lässt sich zu diesem Thema und mit der neuen Prominenz der Potentialität von »Selbstbildung« ein weiteres Fenster öffnen: Das »Lernziel Lebenskunst«, auch als kunst- und kulturpädagogisches Bildungsideal, festgemacht an der Idee »ästhetischer Existenzform« (Foucault) und in den 90er Jahren pragmatisch-philosophisch auf lebensweltliche Begründungen und Anwendungen reformuliert (Schmidt 1991, BKJ 1999). Es ist auch kunstpädagogisch bearbeitet worden, z.B. von Carl-Peter Buschkühle (2003).

### **Kunstpädagogischer Kommentar – Gunter Otto, zum Ersten: Prinzip Collage als Methode**

Übrigens Collage, Montage: Das ist nicht nur eine künstlerische Strategie der Verarbeitung von Wahrnehmungen, Erinnerungen, Materialien, Symbolen und

Dingen, sondern analog auch eine lebensweltliche, lebensbewältigende Umgangsform mit Wirklichkeiten, und natürlich auch eine medienästhetische transformatorische Selbstverständlichkeit (Musikvideos usw.). Das Heft 100/Merz 1986 (sic!) von »Kunst+Unterricht« war dem »Prinzip Collage« gewidmet. Gunter Otto einleitend:

»Der Collage-Blick ist ein Blick aufs uneinheitlich Ganze, das beziehungsvoll aus Teilen besteht. Als Collage bezeichnen wir Formen des Denkens, des Handelns, des Lebens, der Kunst, der Wissenschaft, deren Leitkategorien nicht heißen: Folgerichtigkeit, Stromlinienförmigkeit, Monokausalität: auch nicht: Eindeutigkeit, Einperspektivität oder Zwangsläufigkeit.« (Otto in K+U 100/1986, S. 9)

»Collage heißt [...]: Leben, Denken, Handeln – also auch Unterricht – mehrperspektivisch statt zentralperspektivisch zu begreifen, assoziativ statt nur systematisch zuzulassen, von wechselnden Positionen aus betreiben, statt immer den festen Standpunkt zu suchen, Prozesse flüssig zu halten, statt rasch abgepackte Ergebnisse zu fordern.« (Gunter Otto a.a.O.)

Zugegeben, solche Texte, auch wenn damals eher schulbeschränkt gemeint, haben uns »Münchner« in der Analogie durchaus kunst- und kulturpädagogisch motiviert und inspiriert, vor allem in der lebensweltlichen, sozialkulturellen Wende unserer Praxis in den 80er Jahren. Und als Kunstdidaktiker stellte Gunter Otto die Frage: »Didaktik als Collage?« mit dem Ergebnis:

»Unser Nachdenken über Collage und über Collage in Schule ist nicht exotisch, sondern bedient sich in vielleicht anregender Verfremdung nur anderer als der vertrauten (oder verhassten) didaktischen Begriffe.« (a.a.O.)

Das ist mehr als das geschnipselte, geklebte Bild oder die dinglich komponierte, montierte Installation, paradigmatisch ausdeutbar, auslegbar: »Der (kultur-)pädagogische Alltag ist eine Collage«, beim Nachlesen überraschend aktuell und auch nach 20 Jahren durchaus zu bestätigen, in der Selbstreflexion:

»Kann das ›Prinzip Collage‹ auch als Paradigma für

die Strukturierung offener Erziehung gelten, sowohl was die Wahrnehmung der Wirklichkeiten betrifft, für die oder in denen (z.B. ästhetische) Erziehung realisiert wird, als auch, was pädagogische Handlungsformen betrifft, etwa im Gegenstandsbereich des Ästhetischen und Kulturellen?» (Zacharias in K+U 100/1986, S. 43)

Heute reden wir von Komplexitäten wie »Ganztagsbildung« und »Netzwerken«, von »Bildungsbiografien« und »Bildungslandschaften«. Dies fördert auch die Einsicht, dass das Künstlerische, das Ästhetische, das Symbolische und das Kulturelle gerade im Horizont permanent collagierender Medienkindheiten, Medienjugend (»Patch-work«) unbegrenzt ist und nicht auf den einen Bildungsort, die eine Vermittlungsmethode, auf die eine Lernform reduzierbar ist. Aber dann auch mit einer Überraschung: »Das Didaktische lauert immer und überall.« – auch Gunter Otto entgrenzend.

### **Auf dem Weg zur »neuen« Kulturpädagogik im Kontext der »neuen Kulturpolitik«**

Die Entstehung der »neuen« Kulturpädagogik (im Verhältnis zu einer eher traditionsorientierten »alten« Kulturpädagogik zu Anfang der 20. Jahrhunderts) in den 70er, 80er Jahren (vgl. dazu Behr/Knauf 1989, Fuchs 1994, Zacharias 2001, Deutscher Kulturrat 1993, 2005) verstehen wir heute »im Blick zurück« durchaus auch in Auseinandersetzung mit jeweiligen kunstpädagogischen Traditionen und Reflexionen, die – z.B. im Verhältnis zu den eher pragmatischen anderen Kunstsparten und ihren Pädagogiken – seit der Kunsterziehungsbewegung nach 1900 ein besonders hohes und durchaus kontroversstreitlustiges Niveau hatten und haben, mit der Gefahr gerade auch heute: Gepflegte Binnendiskurse, hochkomplexe Konzeptionsschlachten, sich scharen um spezielle »Labels«, hochschulgestützt sowie, immer wieder und variantenreich: weitgehend schul-, hochschul- und hochkunstbeschränkt.

Der »verfremdende Blick«, die immer mal wieder perspektivwechselnde »Sicht von außen« auf die je eigenen Spezialdiskurse und Fachdifferenzen ist »kunstpädagogisch« seltsamerweise kaum vorhanden, obwohl eigentlich, auch wissenschaftsmethodisch wie pragmatisch gerade entsprechend der Orientierung »von Kunst aus« bzw. ihrer Verfahren und Strategien, naheliegend. Klar: mit Ausnahmen.

Eine immer wieder grenzüberschreitende Verortung in je aktuellen jugend-, kultur- und bildungspolitischen Horizonten, und das auch noch bezogen auf die Ebenen kommunal, föderal, international, systematisch vermessend, tut, täte Not – auch als zukunftsfähige Überlebensstrategie.

Der Aufbruch der »neuen Kulturpolitik« ging aus von Hilmar Hoffmanns Formel »Kultur für alle« (1979). Kulturpädagogik als Profession und Feld entstand in durchaus symbiotischer Nähe zur »neuen Kulturpolitik« (repräsentiert in Namen wie Hilmar Hoffmann, Hermann Glaser, Olaf Schwencke), meist im kommunalen Kontext, mit soziokultureller Einbettung und in Alternative zur Sozialen – defizitorientierten – Arbeit sowie traditioneller Jugend(verbands)arbeit. Sie entstand zudem in der Distanzierung zu schulspezifischer Vermittlungs- und Organisationsformen.

Kinder- und jugendkulturelle Ausdrucksformen eigener ästhetischer Qualität, autodidaktischer Bildungsmächtigkeit und kommunikativ-symbolischer Wertigkeiten (Bauer/Hengst 1978, Hartwig 1980, Zinnecker 1987), Akzeptanz ästhetischer Pluralität, kultureller Partizipation, interkultureller Öffnung wie auch situative, lebensweltliche Einbettung zeit-räumlich variantenreicher, offener Lern-, Spiel-, Erfahrungsinszenierungen, Medienbezug, produktiv, handlungsorientiert wie kritisch, rezeptiv sind schlagwortartige Markierungen.

Zunächst war dies also durchaus gegen die hierarchisierende Dominanz der zentralperspektivischen kunstpädagogischen Vorgaben entsprechend der

»Phänomenalität ihres Erscheinens« und entsprechender Institutionalisierungen als »Hochkunst« und »Schule/Hochschule« gerichtet, allerdings eher konzeptionell, spielerisch, pragmatisch und libidinös, weniger politisch, destruktiv, theoretisch, gesellschaftskritisch.

Das Interesse war praktisch zu erproben und zu ermöglichen, was Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch (1982) damals als »Plädoyer für ungewöhnliches Lernen« formulierten. Es galt, dies präzisiert auf ein erweitertes Verständnis des »Kulturellen« zu beziehen, das das Künstlerische, Ästhetische, Symbolische, Sinnliche, Mediale einschließt, zunächst ohne Akzentuierungen und Parzellierungen in Segmente spezifischer künstlerischer und pädagogischer Konzepte und Orte, Professionen und Institutionen.

In der Diktion der Zeit und entsprechend der Parolen »Kultur für alle« und »Kultur hat Konjunktur« ist der Vorschlag für und der Ruf nach »kulturpädagogischen Aktionen auf dem Lernfeld Kultur« exemplarisch. Z.B. der damalige Frankfurter Kulturdezernent Hilmar Hoffmann plädierte für ein »Kultur-Curriculum für Kinder«, auch um »Schuldefizite« auszugleichen:

»Eine kritische Forderung alternativer Kulturpolitik ist das kulturelle Lernen. Über die Ausbildung aktiver Wahrnehmung mittels kultureller Medien soll der Mensch dazu befähigt werden, sich die ihm angebotenen Fertigkeiten und Informationen zu erwerben und nach Erlangen kultureller und sozialer Kompetenz selbst produktiv zu werden.« (Hoffmann 1979, S. 273)

Das ist die kulturpolitische und soziokulturelle Programmatik der 70er Jahre, die es dann ja auch (kunst-)pädagogisch aufzuholen und einzuholen galt: Als eine Art kulturpädagogische Ausgangssituation und Auftragslage und z.B. als didaktische »Terra incognita«, weitgehend jenseits der Schulen und Hochschulen entsprechend damaliger Verfasstheit.

Unsere Münchner Projektentwicklungen, Praxisstrukturen und Konzeptfortschreibungen, sozusagen

von der Kunst- zur Kulturpädagogik und mit der Programmatik »Aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität« (Mayrhofer/Zacharias 1976/77) wurde damals auch von Hilmar Hoffmann kommentiert:

»Ziel der Münchner Aktion ist die Partizipation aller Gesellschaftsschichten an kultureller Praxis. Dabei geht es weniger darum, den tradierten Formen von Kultur neue Schichten und Zielgruppen zu erschließen, als vielmehr umgekehrt darum, für diese Schichten und Zielgruppen ein adäquates Kulturmilieu zu finden.« (Hoffmann 1979, S. 274)

Das traf es, und – zugegeben – wir fühlten uns sehr geschmeichelt ... und damit war eine bestimmte außerschulische Öffentlichkeit und Aufmerksamkeit erreicht in der Repräsentanz und als Ansporn experimenteller Praxis auch im überregionalen Kontext.

Auch andere Kunstpädagogen haben sich immer wieder »kulturpädagogisch« interpretierend und durchaus kritisch-konstruktiv eingemischt (das wäre übrigens durchaus einer systematischen Bearbeitung wert: Synthesen und Dissonanzen, Konvergenzen und Differenzen, z.B. mit fokussierenden Kategorien wie »Kunst«, »Schule«, »Lebenswelt«, »Jugend-/Alltagsästhetik«, »Medien«, »Arbeitsformen«, »Didaktik«, »Feldstruktur«, »Ausbildung/Professionalisierung«).

Und diese komplementäre Konvergenz wird zukünftig und sinnvollerweise auch nach 2005 zunehmend plausibel, sowohl entsprechend der Ausbildungsmodularisierung des europäischen »Bologna-Prozesses« wie vor allem auch entsprechend der Flexibilisierung und Berufsfeldausweitung im Kontext Kunst/Kulturpädagogik, Kulturvermittlung, Kulturmanagement, sowohl mit allgemeinen wie auch spartenspezifischen Kompetenzprofilen. Dazu kommen neue Mischformen von »Kultur und Schule« mit z.B. medialen wie umweltbezogenen Lernfeldern im Horizont »Ganztag« und im Bild artenreicher und ästhetisch relevanter Lernlandschaften und Lernkulturen.

## **Kunstpädagogischer Kommentar – Gert Selle zum Zweiten**

Gert Selle kommentierte Anfang der 80er Jahre unsere Münchner »nicht-domestizierte Didaktik« so:

»Dort wird ästhetisches Lernen als lustvolle, praktisch-gegenständliche Tätigkeit mit dem Ziel des spielerischen Einübens in situationsbezogenes Wahrnehmen und Handeln beschrieben, das Defizite an sinnlicher Erfahrung ausgleicht. Insofern ist ästhetische Erziehungsarbeit in und außerhalb der Schule heute immer noch in einem Zwischenfeld von Pädagogik, Politik und Ästhetik [...] anzusiedeln.« (Selle in Lenzen 1983, S. 211). Selles lexikalischer Beitrag zur Ästhetischen Erziehung war mit entsprechender genereller kunstpädagogischer Kritik garniert, durchaus auch mit Bezug auf die Utopie einer »Ästhetischen Erziehung des Menschen« von Friedrich Schiller 200 Jahre früher). »Dass die Verwirklichung umfassender ästhetischer Erziehungsziele durch die fachliche Eingrenzung in Frage gestellt wird, ist heute unstrittig.« (a.a.O. S. 212)

Verallgemeinert hieß es weiter, durchaus sozusagen viceversa damals als Plädoyer für eine entgrenzte und erweiterte kulturell-künstlerische Bildung zu lesen, auch keineswegs unaktuell für das 21. Jahrhundert:

»Die Stichworte Wahrnehmungstheorie, Sozialisationsgeschichte, historische Kunstpädagogik, ästhetische Praxis, Wiederentdeckung des Körpers, außerschulische Kulturarbeit, alternatives Lernen und Leben markieren Interessenschwerpunkte für Forschung und Theoriediskussion. Sie verweisen auch auf den unbestrittenen Gesellschaftsbezug des ästhetischen Bildungsdenkens. Ein Problem bleibt jedoch der ihm zugewiesene Ort der Verwirklichung, also die Schule, speziell der Kunstunterricht. Dieser Lernort ist von institutionellen Vorgaben, Lehrplänen und Leistungskontrollen umstellt.« (a.a.O. S. 215). Nach wie vor ungelöste Fragen, das kunst- und kulturpädagogische Projekt, das Prinzip »Ästhetisches Lernen für alle« betreffend.

## **Utopieempirie: Zwischen *Scylla* (Schulalltag) und *Carybdis* (Kunstanspruch)**

Ausgehend von machbarer, subjektiv-persönlicher und objektiv-politischer Existenzfähigkeit und Existenzsicherung beispielhafte Praxis zu organisieren im Horizont von zeitspezifischen Theorieansprüchen mit real existierenden zeit-räumlichen sowie ökonomischen, professionellen, fachlichen und organisatorischen Rahmendaten, war theoretisch widerspruchsfrei eigentlich unmöglich. Empirisch und experimentell handelnd ist es aber eher leicht, mit entsprechenden kunstpädagogischen Überbauansprüchen und Theoriepostulaten umzugehen.

Diese Auseinandersetzungen begleiteten die Entstehung einer »neuen« Kulturpädagogik« als Feld künstlerischer/ästhetischer/kultureller Bildung entsprechend je unterschiedlicher Akzentuierungen, Schnittmengen und spartenspezifischer Traditionen sowie Differenzen. Begleitet vom definitorischen Begriffswirrwarr rund um »das Ästhetische« und um die Interpretationen von »Kunst« soll ein – seien wir ehrlich – marginalisiertes Schulfach (quantitativ) mit vor allem klassischer Unterrichtsmethodik in einem eher »anästhetischen« (Welsch 1993) Setting (Schulhaus), einer meist standardisiert-ungestalteten Lernumgebung alles Mögliche leisten. Dies ist das kunstpädagogische Dilemma, eingespannt in einem Korsett und den eigentlich unauf lösbaren Widerspruch zwischen »Kunstanspruch« und »Schulwirklichkeit« oder auch »Kultur lernen« und »Bildungsorganisation«.

Goethe hat um 1809 gesprächsweise dieses Dilemma etwa so formuliert, auch passend für den kunstpädagogischen *mainstream* (leider weiß ich die Fundstelle nicht mehr, also »Prinzip Montage« in künstlerischer Freiheit):

»Sollen und wollen, aber nicht können,  
sollen und können, aber nicht wollen,  
wollen und können, aber nicht sollen.«

Und für den/die KunstlehrerIn kommt verschärft noch eins dazu: »Müssen oder sollen, aber nicht können oder wollen« oder auch entsprechend institutioneller Rahmung und Motivation: »können und sollen, aber nicht müssen und wollen«.

Natürlich ist das auch ein Problem und Dilemma eigentlich jeder pädagogischen Profession, auch der sozial- und kulturpädagogischen. In stringenter kunstpädagogischer Logik liegt zudem das fundamentale Problem im besonderen Gegenstandsbezug »Kunst«, dessen Potential ja gerade da läge, wo Distanz, Differenz, Verfremdung, Umgestaltung, Perspektivwechsel, auch »Inhalt« ist. Verallgemeinert geht es ja darum, dass »Transformation« Inhalt und Methode selbst sein müssten, um der »Sache« gerecht zu werden, jenseits von Kunsthandwerk und dem geschichtlichen und aktuellen Wissen des öffentlichen, ökonomisch-politischen Betriebssystems rund um die Künste.

Dies bleibt der schulpädagogische Stachel im kunstpädagogischen Fleisch. Nicht vorrangig auf Kunst und Schule fokussierte Kulturpädagogik geht damit wesentlich lockerer, flexibler, entspannter um: Weiter weg vom »Kanon der Künste«, notwendigerweise näher an den ästhetisch-kulturellen Erfahrungen, Ereignissen, Erlebnissen der Kinder und Jugendlichen bzw. der je aktuellen Phänomenalität ästhetischen Erscheinens. Entsprechend der didaktischen Wunschvorgaben bzw. Rahmenbedingungen »Freiwilligkeit«, »Partizipation«, »Interessensorientierung«, »Pluralisierung« und »Gestaltbarkeit der zeit-räumlichen Arrangements« kann kulturelle Bildung und Kulturvermittlung im weiten Verständnis »artenreich« agieren, auch ohne gleich dem Verdacht der Beliebigkeit und der Etikettierung »Spaßgesellschaft« zu verfallen, was übrigens auch für viele kunstpädagogische Praktiken und Themen gilt, gelten müsste, die ja im professionellen Alltag weit über Kunst hinaus gehen, alltagsästhetisch.

## **Kunstpädagogischer Kommentar zur »Rumpelstilzchen Kulturpädagogik« – Hermann K. Ehmer**

Es war in Unna 1984, als der erste bundesweite Kongress der neuen Kulturpädagogik stattfand: Die selbstkritische Fragestellung war: »Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Brauchen wir eine Kulturpädagogik?«

Olaf Schwencke schrieb im Vorwort der Dokumentation, dass es galt, »Vertreter verschiedener Diskussionsbereiche, bei denen Kulturpädagogik irgendwie im Spiel ist, zu einem Dialog »zusammenzuführen«: »Ästhetische Erziehung, Freizeitpädagogik, Kinder- und Jugendarbeit, Medien- und Theaterpädagogik, Sozio-kultur im Stadtteil, Sozialarbeit, Museumspädagogik [...]« (Kulturpolitische Gesellschaft 1985, S. 1). Er attestierte diesem Theorie-Praxis-Dialog folgenden Wert: »Kulturpädagogik heute ist ja weniger ein abstrakter Konzeptentwurf, sondern ein an vielen Orten authentisches und vielfältig bunt realisiertes Phänomen.« (a.a.O.) Und wir sprachen damals dort durchaus absichtsvoll und amüsiert entsprechend der Definitionsan- und -abforderungen aus dem kritischen Theorieüberbau von Kunst, Kultur, Wissenschaft und Pädagogik vom »kulturpädagogischen Rumpelstilzchen-Syndrom«:

»Mit der ›Kulturpädagogik‹ ist es irgendwie wie mit der Märchenfigur ›Rumpelstilzchen‹, nur umgekehrt: Der Begriff geistert durch die pädagogischen und kulturellen Szenarien, ohne daß das Phänomen als solches eindeutige Gestalt hätte, präzise definiert wäre. Kulturpädagogik schillert in vielerlei Erscheinungsformen und übt vielleicht gerade deshalb Faszination aus.« (Vorwort Kulturpolitische Gesellschaft 1985, S. 2)

Der Kunstpädagoge H. K. Ehmer, damals Universität Münster, hatte das Hauptreferat übernommen mit dem Auftrag, die Fragestellung »Brauchen wir eine Kulturpädagogik?« wenn nicht zu beantworten, dann doch mindestens selbst zu befragen bzw. zu umkreisen:

»Auf die Tagungsfrage ›Brauchen wir eine Kulturpädagogik?‹ werden wir nicht mit nein antworten

wollen. Wir haben ja in einem gewissen Sinn bereits positiv entschieden. Mindestens für uns selbst. Weniger eindeutig wären vermutlich die Antworten auf die Frage, was Kulturpädagogik ist.« (Ehmer 1985, S. 5) Er fragt weiter im kulturpädagogischen Interesse, was denn hier das »Ästhetische« sei:

»Aber ein für Kulturpädagogik geeigneter Ästhetikbegriff meint ja wohl auch nicht ästhetische Prozesse, die auf Individualpraxis reduziert wären, sondern vielmehr umgekehrt: ästhetische Prozesse, die zugleich darauf angelegt sind, neue soziale Prozesse und Beziehungen einzuleiten, die zwar an die Organisationsformen und -bedingungen ästhetischer Praxis (beispielsweise in Projekten) gebunden sind, ohne schon mit diesen identifiziert werden zu können.« (a.a.O. S. 9) Kein schlechter Identifizierungsversuch, damals und aus kunstpädagogischer Sicht. Und Ehmer beendete die fragende Suche nach einer »Kulturpädagogik zwischen Sinn und Sinnlichkeit« bzw. Ästhetik und Avantgardekunst offen, aber durchaus mit sozialem und politischem Akzent:

»Wenn ich auch jetzt noch nicht sagen kann, was Kulturpädagogik ist, ihre Aufgabe müßte jedenfalls sein, die Bedürfnisse trotz der Verhältnisse und auch gegen die Verhältnisse zu bewahren und weiterzuentwickeln.« (a.a.O. S. 13)

Das wiederum war und ist nah an der Besonderheit des Künstlerischen.

### **Kunstpädagogischer Kommentar – Gert Selle zum Dritten**

Explizit macht Gert Selle die »Ratlosigkeit der Kulturpädagogen« an der Ungewissheit, der Unschärfe, der politischen Problematik des Kulturbegriffs fest und fragt: »Um welche Kultur geht es eigentlich?« (Selle in Behr/Knauf 1989, S. 74). Und in bewährt politisch-kritischer Tradition wird die große gesellschaftliche Karte gezogen: Kulturpädagogik als kompensatorische Augenwischerei:

»[...] erstens, welche Kultur kann gemeint sein und zweitens, was heißt hier kulturelle Bildung? Beide Begriffe, noch dazu in ihrer Koppelung, erscheinen mir wie Fallen. Ich kann den Verdacht nicht unterdrücken, daß mit dieser Terminologie schon ein verengter Blick beginnt, der ausklammert, was ein kultur-pädagogisches Interesse irritieren könnte. Außerdem hat der Name der Firma ›Kultur & Bildung‹ auch einen etwas bedrohlichen Unterton. Da werden denen, die aus bestimmter Sicht keine Kultur, keine Bildung haben, schon mal die Instrumente gezeigt.« (Selle 1989, S. 65)

»Ich finde es spannend, wie im Augenblick von Kultur und kultureller Bildung geredet und eine neue Kulturpädagogik herbeigeredet wird, während es starke gesellschaftliche Strömungen – auch theoretische – gibt, die sich um Kultur einen Dreck kümmern.« (a.a.O. S. 75)

»Als Kunstpädagoge müßte ich eigentlich sagen ›Wie schön!‹ Aber dazu gibt es gar keinen Grund. Die Placebofunktion solcher kulturpädagogischen Angebote ist mir zu offensichtlich. Es macht auch keinen Sinn, wenn die gleiche Kulturpolitik, die für eine neue kulturelle Bildung plädiert, zum Beispiel das Fach Kunst in den Schulen klammheimlich abbaut, während sie nach dem künstlerisch orientierten Kulturpädagogen als einem Quasi-Therapeuten gesellschaftlicher Beschädigungen ruft.« (a.a.O. S. 79)

»Die Bezeichnung ›Kulturelle Bildung‹ stammt – bösehaftig gesagt – aus der Werkzeugkiste konservativer Bildungsklempner. Schon eine Schwester der kulturellen Bildung, die ›musische Bildung‹ der Adenauerzeit, sollte ja die Ritzen einer rasch hochgezogenen Zweckarchitektur abdichten helfen, durch die der rauhe Wind einer technokratischen Moderne wehte. Gelegentlich liest man deshalb heute auch noch die nebelhafte Begriffskombination ›musisch-kulturelle Bildung‹.« (a.a.O. S. 79)

Routiniert dialektisch scheint dann im Negativen der positive Gegenentwurf als Vision auf:

»Was kann kulturelle Bildung sein, die sich nicht derart mißbrauchen oder einschränken, die sich nicht funktionalisieren lassen will? Es müßte erstens eine Bildung sein, die hellwach das verordnete allgemeine Verhalten unterläuft. Es müßte zweitens eine Bildung sein, die sich von den Hochkulturen der Wissenschaft und der Kunst kreuz und quer holt, was brauchbar und belebend ist, aber verweigert, was daran herrschsüchtig oder ablenkend ist.« (a.a.O. S. 83)

... Und leben, möchte man Jahrzehnte später hinzufügen mit dem Problem, dass die kunstpädagogischen Lebensformen der StichwortgeberInnen der 70er, 80er, 90er Jahre diesbezüglich nur sehr begrenzt exemplarisch sind – das aktuelle Feld und die Berufsperspektiven der nachwachsenden kunst- und kulturpädagogischen Generationen betreffend. Aber das »Positive« kommt, in guter dialektischer Übung, auch bei Gert Selle 1989:

»Kulturelle Bildungsarbeit könnte schlicht heißen: mitbilden und ausbilden von Fähigkeiten zur Bildung von Kulturen, die sich nicht abspeisen, nicht beruhigen, nicht täuschen lassen. Kulturelle Bildung hat in erster Linie der Beunruhigung zu dienen. [...] Doch wenn diese Kompetenzen der Unruhe und des Widerstands das Ziel sind, dann sind bestimmte Forderungen der Unangepaßtheit an die erste Stelle des Lehrplans für Kulturpädagogen zu setzen.« (a.a.O. S. 84)

Wenn man bei Selle genau hinschaut: Das ist Kritische Theorie als intellektuelle Praxis auf hohem Niveau und durchaus genussvoll zu konsumieren und zu kommunizieren, und dann eher traditionell pädagogisch abgefedert, neutralisiert, im subjektiven Angebot. Übrigens: Von Gert Selle stammt auch das leider eher vergessene Label »Ästhetische Intelligenz«, analog zu Gunter Ottos »Ästhetische Rationalität«, wenn auch ein wenig als Gegenentwurf gemeint, damals.

## **Kunstpädagogischer Kommentar – Helmut Hartwig**

Helmut Hartwig hat (wohl auch selbst-)kritisch im Nachhinein und im erziehungswissenschaftlichen Diskurskontext der »vergessenen Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie« (Mollenhauer, in: Lenzen 1990, S. 3 ff.) kommentiert, was in der begrifflichen Negation und in meist nur sprachproduktiven Alternativentwürfen aus dem meist theorieorientierten universitären Überbau schief lag. »Texte«, eine »Wortsprache der Kritik« übernahmen hier die »Stellvertretung für Formen der sinnlichen Wahrnehmung oder für Handeln« (Hartwig 1990, S. 72): »Kritik als Praxis« und »was für eine Art kultureller und politischer Praxis damals war. Denn sie war Praxis, zuallererst. Und hält einer Kritik der Kritik nicht stand – natürlich nicht.« (Hartwig 1990, S. 73) Diese Problematik zeichnete die kunstpädagogische hochschulverortete Diskurslage der 70er, 80er Jahre aus (mit Ausläufern und Nachfolgern bis heute), in der sozusagen parallel die »neue Kulturpädagogik« empirisch-experimentell als Praxis entstand.

Dem gegenüber führte unser praktisches und experimentelles Basteln an einer neuen, über die uns gewohnte Kunstpädagogik, von musisch bis ökonomisch auf »Kunst und Unterricht« fixiert und ausgelegt, hinausweisende Kulturpädagogik zu einer »Mischpraxis«, die im Pendeln zwischen »Praxis und Theorie« (nicht umgekehrt) vor Ort dann sozusagen im Nachhinein zu beschreiben, zu begründen, zu legitimieren, zu positionieren war, auch im Horizont der je aktuellen Theorie- und Konzeptdiskurse (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976/77, Zacharias 1991, Zacharias 1994 und Zacharias 2001a/b).

Übrigens ist es Helmut Hartwig im Nachhinein gelungen, unsere eigene frühe Münchner kunst-/kulturpädagogische Entwicklung (KEKS/paedaktion) perfekt zu beschreiben: analytisch, nicht kritisch, Texte als zuge-spitzt aufklärende Hilfsmittel gebrauchend:

»Die Kultur dieser Zeit will in die öffentlichen Räume hinein wirken und produziert dabei eine Mischpraxis,

in der Unterschiede von sozialer Aktion, ästhetischer Aktion und pädagogischer Aktion verschwimmen.« (Hartwig 1990, S. 83)

Diese kunstpädagogisch-begriffliche Wahrnehmung verband Nah- und Fernsicht:

»Das war in der Zeit, um die es hier geht, ganz anders: Im Grunde war der Zeitgeist damals dem Pädagogischen gewogen, weil er die kulturelle Praxis in dieser oder jener Form auf Vermittlung, Erprobung und Zusammenwirken verpflichtete.« (a.a.O. S. 86)

Genau, das war's!

Und die beispielhafte Zuschreibung:

»Die Münchner Gruppe KEKS organisiert und dokumentiert – das gehörte damals zusammen – ästhetische Aktionen im öffentlichen Raum unter dem aufschlussreichen Namen: *manyfold paed-aktion* [...] KEKS hält von vornherein nur lockere Verbindung zu Schule und Unterricht und löst diese bald ganz.« (a.a.O. S. 87)

Die selbstkritische Analyse Helmut Hartwigs, den kunstpädagogischen *mainstream* (als Visuelle Kommunikation, Ästhetische Erziehung, Kunstunterricht u.a.) betreffend, lautet:

»Dagegen begibt sich die ideologiekritisch orientierte Begriffsfraktion ins Weichbild des öffentlichen Unterrichtssystems in Schule und Hochschule, in dem damals gerade auch umfassende Begriffsarbeit unter dem Schlagwort der Curriculumrevision gefragt ist [...] Die Verbindung zu den allgemeinen kulturellen Prozessen reißt. Schule beginnt sich überall wieder zu schließen, und auch das Nachdenken über ästhetische Erziehung bekommt wieder den Rahmen, den es lange Zeit hatte und heute wieder hat: den der schulzentrierten Kleinöffentlichkeit.« (a.a.O. S. 89)

Richtig, das ist auch 2005 hochaktuell, allerdings bei kunst- und kulturpädagogisch veränderten Verhältnissen, Ausgangslagen und zukünftigen Auftragslagen, postPISA.

## **Retrospektive 1: Es war einmal, z.B. KEKS 1970/71 in München und Nürnberg**

Beim Aufräumen Aufgehobenes endlich wieder gefunden, aus der Zeit des Auf- und Ausbruchs: Die Mitteilungen des Bundes Deutscher Kunsterzieher (BDK), das BDK-Heft 1/1971, ein Themenheft der, unserer Münchner, Nürnberger Gruppe und Alternative KEKS aus einer Zeit, als wir noch Schulkunsterzieher waren.

Die Selbstdefinition:

»Unser tradiertes Bildungssystem will den isolierten Lehrertyp, der als gehorsamer Interpret der geltenden Lehrpläne fungiert. Er wird niemals initiativ als Reformler – weiß er sich doch eingespannt in das disziplinierende System individueller Beurteilung. Er ist der Überzeugung, daß Maßnahmen zur Veränderung des Bildungswesens eine Angelegenheit der Administration sind: durch Erlasse soll die Schule den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angepaßt werden bzw. auf den Gang gesellschaftlicher Veränderungen nach konventionellen Mustern Einfluß nehmen. Wenn es den Lehrern, Referendaren, Lehramtsstudierenden, Schülern gelingt, ihre geplante Isolierung zu überwinden durch Koordination ihrer fachbezogenen und bildungspolitischen Aktivitäten in Gruppen, dann werden sie eine wirksame Größe im Konfliktfeld Schule – Gesellschaft.

Solche Aktionsgruppen haben intensives Kommunikationsbedürfnis, einen direkten Informationsfluß und mangels komplizierter Verwaltungsstrukturen hohe Flexibilität. KEKS ist vor allem eine außerinstitutionelle Organisationsform von Kunsterziehern, die, aus ihrer Isolierung als institutionelle Lehrer befreit, zu einer wirksamen bildungspolitischen und curricularen Aktions-einheit werden.

- KEKS ist keine Gruppierung zum Zwecke der Kompensation miserabler Schullehrererfahrungen.
- KEKS ist kein Club für verbalkritische Analysen zum Thema Schule.

- KEKS ist nicht eine Art informeller Interessenvertretung des Berufsstandes der Kunsterzieher.
- KEKS ist nicht eine adressierbare Einrichtung mit Vorsitzendem und Satzung.
- KEKS besteht nur in der Aktion und deren Folgeerscheinungen. KEKS ist die von Fall zu Fall aktuelle Einwirkung auf reale Prozesse mit dem Ziel, eine fortschrittliche kunstpädagogische Konzeption zu finden und wirksam werden zu lassen.
- Die voraussetzende Disposition eines KEKSers ist die Aktivität. Die Voraussetzung für seine Handlungsfelder ist, daß sie konkret sind.
- Im Falle der Schule als Operationsfeld ist KEKS-Aktion Teil des »langen Marsches durch die Institutionen«. KEKS-Lehrer blockieren nicht ihr Aktivitätspotential durch idealistische Zielsetzungen.
- KEKS versucht den Prozeß der Veränderung von Kunsterziehung/Schule so zu organisieren, daß er zugleich als didaktisches Potential für die Praxis des Kunsterziehers dient. Durch Aktion werden reale Situationen zu Lernräumen. Da solches Lernen (das ist z. B. die Erfahrung, daß Aktivität Veränderungen bewirkt) nicht in fiktiven Räumen (Als-ob Welt unserer Schule) stattfinden kann, ist KEKS-Aktion an Prozesse in wahrnehmbarer Realität gebunden.« (Redaktionsteam KEKS in BDK-Mitteilungen 1/1971, S. 1)

Und dann wurden Projekte, Aktionen, Interventionen aus dem Jahr 1970 beschrieben, zeiträumlich verortet zwischen Kunst und Stadtteil, Schule und Lebenswelten, Kinder-/Jugendkulturen und kunstpädagogischem Anspruch in der Balance zwischen »Provokation« und »Organisation« im öffentlichen Raum: KEKS-Aktionsraum auf der Biennale Venedig, KEKS-Aktion vor dem Stadttheater Ingolstadt, KEKS-Spielplatzaktion in Haidhausen und am Hasenberg, KEKS-Aktion bei den Recklinghauser Kunsterzieher tagen, Aktionsraum Nürnberg in Verbindung mit den städtischen Kunstsammlungen, KEKS-

Aktionen auf dem Vorschulkongress in Hannover usw. (vgl. dazu »manyfold paed-action«, Nürnberg 1970)

### **Retrospektive 2: Sinnfindung im nichtlinearen Un-Sinn**

KEKS war sozusagen unsere »Ästhetische Variante« bei der Geburt einer neuen Kulturpädagogik/kulturellen Bildung aus der Distanz und Differenz zur damaligen Kunstpädagogik, als Betroffene (»Kunstlehrer«). Es war aber eigentlich auch im (Selbst-)Bewusstsein ihre erweiterte, aktualisierte Fortschreibung als ästhetische, künstlerische, kulturelle Bildung (wie es beliebt), allerdings eben über Schule und Unterricht hinaus: Kunstpädagogisches *freelancing*.

»Komplexität als Qualität« haben die/wir KEKSer damals betont und so begründet, mit Legitimierungshilfe von damals zeitaktuellen Überbauautoritäten und in der späteren Selbstinterpretation: »Sinn ist eine bestimmte Strategie selektiven Verhaltens unter der Bedingung hoher Komplexität« (Luhmann, in: Röhrs 1979, S. 96). Das ist die quasi mechanische Definition, die allerdings noch kein gegenstandsspezifisches qualitatives Merkmal enthält. Dieses ist interpretativ herauszuarbeiten.

Es bleibt festzuhalten: Die »Pädagogische Aktion«, repräsentiert durch die biografische Kontinuität handelnder Personen, entsteht rund um 1970 in einem sehr komplexen Wirkungs- und Reflexionsgefüge, in dem bereits Tendenzen angelegt sind, die später die Entwicklung der PA und die Entstehung ihrer außerschulischen didaktischen Strukturen ermöglichen und die die damals bereits angelegten Motive und Merkmale präzisieren bzw. konkretisieren in Handlungs- und Strukturierungsverläufen auch mit didaktischen Qualitäten:

Innovation, Handlung, Aktion, Selbstreflexion, Theorie-Praxiseinheit, Ebenenwechsel, Entgrenzung von Kunst und Ästhetik, Umgang mit Strukturen und Wechselbeziehungen, Außerschulische Infrastruktur, Schulbezug, Pädagogisches Experiment, Initiative, Selbstbildung,

Modell, Wirklichkeitserfahrung, Spiel, Raumbetonung, Ästhetische Aktivität, Pädagogischer Bezug, Freisetzung von Intentionalität, keine pädagogische Handlungs-/ Wirkungskausalität, Organisationsbetonung, Bildungspolitisches Engagement, Öffentlichkeitsarbeit.

Dies ist eine Art »lebensweltlich-aktionale« Motiventfaltung durch Entstrukturierung der Elemente entsprechend bisherigem Verständnis. Im Bild: Das Schütteln des Kaleidoskops zugunsten neuer Bilder, Zustände. (vgl. Zacharias 1995, S. 156)

Im Horizont 2005/06, einer PISA-geschockten Bildung, der Marginalisierung wie auch des Bedarfs künstlerischer/kultureller/ästhetischer Bildung/Erziehung, der Labelstreitereien von »künstlerischer Bildung«, »Ästhetischer Erziehung«, »Kunst als Vermittlung«, »Kunstpädagogik« (oder »Kunstpädagogik«) und »Kulturpädagogik« und so weiter, waren die KEKS-Aktionen zwischen Schule und Lebenswelt, Kunst und Sozialem eigentlich doch nah dran – manches Déjà-vu-Gefühl stellt sich heute ein in der Beschäftigung mit aktuellen kunstpädagogischen Kontroversen, mit allerdings oft sehr zahm-formalisierter Praxis, schulisch wie außerschulisch, und zugegeben von Kunstunterricht bis Jugendkunstschule.

### **Kunstpädagogischer Kommentar zum Kartografierungsbedarf – Gunter Otto zum Zweiten, bereits 1987**

Nach wie vor im Blick zurück und als gemeinsame Schnittmenge für Kunst- und Kulturpädagogik tauglich, durchaus auch »im Blick nach vorn mit schönen Aussichten« sei wieder Gunter Otto zitiert aus seiner Zusammenfassung des INSEA-Kongresses in Hamburg 1987, an dem auch Konrad Jentzsch, unvergessen, ehemaliger BDK-Vorsitzender und langjähriger Redakteur der BDK-Mitteilungen, sehr aktiv mitgewirkt hatte (wir kannten uns seit 1968 vom gemeinsam besuchten INSEA-Kongress in New York, noch beide im Zustand des »Referendars«).

Es geht um die »Territorien Ästhetischer Erziehung« aus der Sicht der 80er Jahre und in der Interpretation von Gunter Otto im Horizont internationaler kunstpädagogischer Positionierung:

»Die Metapher ›Territorium‹ steht für das, was in traditionellen didaktischen Kategorien, was in anderen theoretischen Zugriffen die Bedingungen genannt wurde, die die Lernenden setzen, oder die anthropogenen Bedingungen oder manchmal dann auch sogleich relativiert – die subjektiven Bedingungen. Nur mit einem Unterschied: Territorium ist ein ›Bild‹, und zwar nicht nur eines für Sachen oder Wissen, sondern eines, das den handelnden Menschen, als Akteur, als Verteidiger, Eroberer oder Entdecker mitenthält. [...]

Wir brauchen heute Dreierlei: die Orientierung und die Vergewisserung in den Territorien, die Bilder der Territorien als Mittelstück und die Karten als Abbilder der Territorien (vgl. Pazzini) mit Hilfe der Symbolsysteme. Inhaltsüberlegungen zur Ästhetischen Erziehung, die bisher von den Karten, den Systemen und Katalogen also, ausgingen, waren immer in der Gefahr, die Subjekte außer acht zu lassen. Inhaltsüberlegungen, die die Territorien nur akzeptieren, statt sie zu bearbeiten, geraten in die Gefahr, die Intersubjektivität zu verfehlen.« (Otto 1987, S. 205/6)

Bei Wiedervorlage 2006: Die Aktualität des Spiels mit den Wirklichkeiten, der Komplementarität und Balancierung der realen und der medial-symbolischen Welten, die Revalidierung des Leiblich-Sinnlich-Authentischen als kunst- und kulturpädagogisches Projekt einer kulturellen (Medien-)Bildung (vgl. Kirschenmann 2004 in Orientierung an Wolfgang Welsch) ist angesagt und hochaktuell. Es geht um eine kulturelle Bildung, die ihren Eigensinn und ihre Besonderheit in den Phänomenen des »Ästhetischen«, in welcher interpretativen Ausdeutung dann auch immer, hat. Und davon hatte Gunter Otto ein klares Bild, schon damals:

»Die Zukunftsaufgaben der Ästhetischen Erziehung sind so gesehen primär Integrationsleistungen im

Horizont eines neuen Bildungsverständnisses, das kulturell vermittelt ist und alle angeht: die Integration des Medienumgangs mit sozialem Handeln, von Bildern des Alltags und Bildern der sogenannten Kunst mit ihren jeweiligen Wahrnehmungsstrukturen, von medial vermittelter und leiblicher Erfahrung.« (a.a.O. S. 205) Kunstpädagogik eingeschlossen in einem weiten – eben dann eher kulturpädagogischen Verständnis.

In verallgemeinert-aktuellen politischen Positionierungen kultureller Bildung und in veränderter Diktion heißt es heute durchaus analog und sozusagen aktualisiert fortgeschrieben, erweitert.

Aus der kulturpädagogischen Bundesliga:

»Es ist – auch als Folge der PISA-Diskussion – bundesweit der Trend festzustellen, dass die Aufgaben der Schulen zeitlich und inhaltlich ausgeweitet werden sollen, wobei unterschiedliche Konzepte einer solchen Schule neuen Typs in der Diskussion und Erprobung sind. Junge Menschen sollen mehr und umfassende Bildungsangebote erhalten. Das wird allerdings nur dann gelingen, wenn Kunst und Kultur konstituierende Elemente von Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung werden. [...]

Die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern, mit Trägern der kulturellen Kinder- und Jugendbildung sorgt neben dem formellen Lernangebot im Unterricht mit nicht-formellen Bildungsangeboten für interkulturelle, gestalterische, kreative und experimentelle Lernerfahrungen mit allen Sinnen – innerhalb und außerhalb der Schule.« (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung/BKJ, Grundsatzpapier »Kinder und Jugendliche stärken«, Remscheid 2005)

Und aus der kulturpolitischen Bundesliga:

»Kulturelle Bildung bietet die Chance, den Diskurs um Teilhabe an der Gesellschaft erneut in den Fokus zu rücken. Gerade vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, der Zuwanderung, eines zusammenwachsenden Europas wird es umso wichtiger, kulturelle Kompetenzen zu erwerben und auszubilden. Kulturelle

Bildung ist dafür der Schlüssel. Das heißt zugleich, dass die Träger kultureller Bildung ihre gesellschaftliche Verantwortung noch stärker wahrnehmen und sich öffnen müssen. Eine so verstandene kulturelle Bildung kann der bildungspolitischen Diskussion wichtige Impulse geben.« (Deutscher Kulturrat 2005, S. 7)

### **Kunst, Kultur und Pädagogik – Bildung 2006 plus: Schöne Aussichten?**

Kulturpädagogik/Kulturelle Bildung 2006 verorten? Und wie ist darin zumindest bildungspolitisch und kultur-/jugendpolitisch Künstlerische, Ästhetische Bildung, als Schulfach, als Projekt, Lernort oder Lernprinzip oder anderes enthalten und aufgehoben? Und mit der weiten Perspektive: »Kultur verstehen: Schlüsselkompetenz der Zukunft« (Schulze 2003, S. 330)

Die aktuelle Kartografierung der »Ästhetischen Bildung in einer technisch-medialen Welt« (vgl. Zacharias 1991) und der »Territorien der Ästhetischen Erziehung« entwerfen, fortschreiben, vielleicht auch mit neuen Begrifflichkeiten, steht an entsprechend:

- der Positionierung im Horizont einer dynamischen Medienkultur
- einer entgrenzenden Kunstentwicklung, oder auch wieder zurück?
- ohne reale didaktische Kanonisierungschance, wenn es um mehr als Wissen und Technik geht,
- einer deutlichen Transformation von Sinnlichkeit und Wahrnehmung, Interessenorientierung und Individualisierung in Kindheit und Jugend
- eines Neuvermessungsbedarfs von Schule und erweiterter, artenreicher Lernkulturen, denen das »Ästhetische« auch als durchlaufendes Prinzip inhärent ist
- mit Rücksicht auf das, was derzeit als »Ganztagsbildung«, als »Bildungslandschaft«, als neue Lernkulturen

- und Lernwege«, als »kulturelle Kompetenz« z.B. durch entsprechende Schlüsselerlebnisse verhandelt wird
- mit Folgen für alle, insbesondere eher segmentiert-marginale Lernfelder, Schulfächer
- mit neuem Bedarf an gesellschaftlichen, vernetzt-aktivierenden kultur-, bildungs- und jugendpolitischen Rückhalt, wie dies der Kunstpädagogik als Defizit und als konstruktiv gemeinter Vorschlag nicht zu ersparen ist
- entsprechend auch der Erfahrungen, die in 30, 40 Jahren zu machen waren und mit Perspektiven auf das 21. Jahrhundert, vom demographischen Wandel über Globalisierung bis Medialisierung-/Digitalisierungsdynamik

### **Vermessung: Die kultur- und kunstpädagogische Landschaft. Ein Kartographierungsversuch 2006**

Der folgende Überblick ist so etwas wie ein »vermessender vermessener Verortungsversuch« kultureller Bildung mit besonderer Betonung kunstpädagogischer Traditionen und Diskurse – als fachspezifisches kulturpädagogisches Feld. und mit Verweis auf entsprechende partiale und vorgängige eigene Kartographierungsversuche (vgl. Zacharias in Buschkühle 2003; Kirschenmann u.a. 2004; Kettel 2004, Kirschenmann u.a. 2006). Es geht also um Begrifflichkeiten und Definitionsangebote im Überschneidungsfeld und der Schnittmenge von

KUNST – KULTUR – MEDIEN – ÄSTHETIK  
 KINDHEIT – JUGEND – LEBEN – LERNEN – AUFWACHSEN  
 ERZIEHUNG – BILDUNG – PÄDAGOGIK – VERMITTLUNG

Entsprechend historischen Entstehungskontexten und fachlichen Traditionen markieren unterschiedliche bzw. kombinierte Begriffe auch unterschiedliche Herkünfte, Gebrauchsinteressen, institutionelle Handlungsfelder und z.T. auch namentlich bzw. fachspezifisch

zuordenbare Konzepte, im Rückblick und im Lauf der Zeit. In der Summe bezeichnet dies die Gesamtschnittmenge oben genannter Bezüge als plurales Feld mit dem Oberbegriff »Kulturelle Bildung« (worauf man sich einigen sollte gerade im öffentlich-politischen Koordinatenkreuz kommunal, föderal, national, international sowie kunst-/kulturpolitisch, jugend- und sozialpolitisch, bildungs- und schulpolitisch).

Das Folgende versucht eine Übersicht entsprechend aktuellen und weitgehend üblich-konsensuellen Gebrauchs in den professionellen Fachszenen. Es versteht sich als eine Skizze in »qualitativ-subjektiver Verantwortung«.

## **Ebenen – Begriffshierarchien – Begriffsbezüge**

### **Allgemeine Bildung**

(einschließlich Erziehung/Betreuung in formalen, nonformalen, informellen, akzidentellen Formen bzw. Lernmöglichkeiten – und im Unterschied z.B. zu Ausbildung)

### **Kulturelle Bildung**

- (kulturelle Jugendbildung, kulturelle Erwachsenenbildung außerschulisch wie schulisch, »von Anfang an und lebenslang«)
- Ästhetische/künstlerische Bildung  
(früher meist: Erziehung)
  - Kulturpädagogik, Kinder- und Jugendkulturarbeit,  
Kunst-/Kulturvermittlung  
(die Professionen mit systematischen Gegenstandsbezügen und Didaktiken)
  - Musische/Ästhetische Erziehung, Kreativitätserziehung,  
Wahrnehmungs- und Sinnesbildung  
(Fachliche Ausdifferenzierung mit je eigenen kulturell-künstlerischen Inhalten und Historien)
  - Kunst-, Musik-, Theater-, Literatur-, Museums-, Spiel-, Tanz-,  
Film-, Medienpädagogik, usw.  
(sparten- und einrichtungsspezifisch, auch analog z.B. im Sport)

### **Aktuelle Extras**

Kulturelle Medienbildung, Ästhetische Früherziehung

### **Querschnittsthemen kultureller Bildung**

Interkulturelles, Intergeneratives, Nachhaltigkeit,  
Partizipation, Gender, Vernetzung, Interdisziplinarität,  
Qualitätsentwicklung, u.a.

## **Kurzbeschreibungen, Definitionsskizzen zur Weiterarbeit Kulturelle Bildung**

Die umfassendste Bezeichnung aktuellen Gebrauchs »von Anfang an und lebenslang« mit erweitertem Kultur- und Bildungsbegriff: formal, nonformal, informell, Erlebnis und Erfahrung, Schlüsselkompetenzen und Schlüssel-erlebnisse, mit Akzent Aktivität und »Selbstbildung«, »Partizipation/Teilhabe«, »Lernziel Lebenskunst« sowie produktive und rezeptive Lernformen (Pluralität auch als Qualitätsmerkmal von Kunst und Kultur).

»Kulturelle Bildung« versteht sich dabei als unverzichtbarer Teil von Allgemeiner Bildung/Erziehung/Betreuung mit entsprechenden Teilfeldern und je unterschiedlichen Akzenten, Arbeitsweisen, Kunst- und Weltbezügen

- Kulturelle Jugendbildung: Akzentuiert für Kinder- und Jugendliche, verstärkter Kontext Jugendhilfe, politisch orientiert und fixiert z.B. im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Bundesjugendplan u.a.
- Kulturelle Erwachsenenbildung: Akzent lebenslanges Lernen, mit der Dominanz der Volkshochschulen
- und schließt kulturell- künstlerische Schulfächer und Schulprojekte ein: Thema Kanon und Curriculum, Bewertung und Benotung, Qualitätsstandards und »basics« (z.B. Kunst- und Musikunterricht)

## **Kinder- und Jugendkulturarbeit**

Akzentuiert Kinder und Jugendliche analog »Kulturarbeit«, im Kontext Kulturpolitik, meist mit kommunaler Auftragslage, allerdings auch mit durchaus sozialen, pädagogischen Akzenten und betont: Gender, Lebensweltbezug, Interkulturelles, Nachhaltigkeit, Partizipation, eigene kinder- und jugendästhetische Formen, Ganzheitlichkeit, Lebensumfeldorientierung, Freiwilligkeit u.a.

## **Kunst- und Kulturvermittlung**

Vom Interesse der Künste, Kunst- und Kulturorte, bzw. deren Feldern, Tätigkeiten ausgehend. Inszenierungen und Angebote für alle, stark einrichtungs- und sparten-spezifisch orientiert, auch mit Akzenten Kulturmanagement, »Event« und teilkommerziell, nicht notwendigerweise am öffentlichen Bildungsauftrag orientiert. Wird zunehmend auch als Berufsbezeichnung und Studienfach verwendet.

## **Kulturpädagogik**

Bezeichnet als Sammelbegriff das professionelle Können und Wissen der Vermittlung kultureller Bildung: Organisation und Didaktik, Theorie und Praxis, fachliche Standards und Qualitäten, auch mit Ausbildungsangeboten und als weiche Berufbezeichnung bezogen auf einen erweiterten Kulturbegriff sowie erweiterten Bildungsbegriff. Kulturpädagogik versteht sich altersgruppen-sparten- und einrichtungsübergreifend, mit Schwerpunkt außerschulisch und nicht per se kunstfokussiert. Im konkreten Fall braucht Kulturpädagogik jeweils spezifische Akzentuierungen und Differenzierungen, z.B. kunst- und kulturspartenspezifisch. Eine Akzentuierung dazu ist das »Lernziel Lebenskunst«, auch mit spezifisch kunstpädagogischen Ausprägungen.

## **Ästhetische Erziehung (neu: Bildung)**

Mit Tradition und Prominenz von Friedrich Schiller bis Hermann Glaser, Gunter Otto bis »Kinder zum Olymp« aktualisiert in den 70er Jahren als Gegenbegriff, Gegenentwurf zur musischen Erziehung. Ist nach wie vor gebräuchlich mit Betonung des ästhetischen Bezugs sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis, immer wieder (und begrifflich fälschlich) allein auf Kunst zu fixieren versucht, eher verengend statt auf das Ästhetische mit der Basis sinnliche Wahrnehmung als anthropologische

Grundkonstante ausgeweitet, allerdings mit dem exemplarischen Sonderfall und Höhepunkt »Kunst und Künste«. Analog wird aktuell (und zeitgemäß besser) heute von **Ästhetischer Bildung** gesprochen.

Im weiten Verständnis ist dies eine Art allgemeines Leitbild und Ziel kultureller Bildung, als leicht missverständlicher Begriff aber eher im Rahmen von Fachdiskursen entsprechend historischer Ableitungen und aktueller Feldmarkierung, auch abgrenzend.

Besonders bedeutsam auf Zukunft bezogen wird hier die »Ästhetische Früherziehung« bzw. »kulturell-ästhetische Bildung von Anfang an« sein.

### **Künstlerische Bildung**

Scheint aktuell zunehmend in den zugespitzten Fortschreibungen und Diskursen der spartenspezifischen Kunsterziehung/Kunstpädagogik mit faktischem Schwerpunkt Schulfach/LehrerInnenausbildung auf, mit dem Kennzeichen eines stringenten Bezuges zu vor allem aktueller, bildender Kunst, entsprechende Strategien, Verfahren, Orientierung an einer Vermittlung »von Kunst aus«, sehr elaboriert und speziell mit eigener Diskurskultur. Es geht vor allem um aktive Gestaltungsformen im oder ausgehend vom vor allem aktuellen Kunstkosmos.

### **Musische Erziehung/Bildung**

Neben Kunsterziehung war dies der Begriff des Aufbruchs zu Beginn des 20. Jahrhunderts (»Kunsterzieherbewegung«) und der pädagogischen Institutionen und Reformbewegungen: weg von Abstraktion, Intellektualität, akademisch-musealer Hochkunst, Bürokratien u.a. hin zum gemeinsamen Erleben, Fühlen, Singen, Tanzen, Malen, Schreiben und Co., auch mit z.T. antiintellektuellen, anti-kritischen, emotionsbetonten, »heimat«- und z.T. traditionsverbundener Attitüden, Kontext Wandervogel u.a.

Ein diesbezüglich speziell deutsches Problem: Mit deutlich völkischem Bezug einschließlich nationalsozialistischen und rassistischen Missbrauchsmöglichkeiten, gerade auch im Kontext Kunstpädagogik.

Ein Schwerpunkt war und ist Singen und Musizieren, weshalb in musikpädagogischen Kreisen der Begriff des »Musischen« noch immer gebräuchlich ist.

Im Kontext kultureller Bildung und ästhetischer Erziehung Ende der 60er, Anfang der 70er entsprechend kritischem Bewusstsein überwunden, als belastet, zu antirational und einseitig, politisch missverständlich (z.B. im Rahmen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung/BKJ wurde der Begriff 1970 abgelegt). Er taucht aber leider immer wieder und auch aktuell z.B. in der Kombination »musisch-kulturelle Bildung« auch heute noch z.B. in jugend- und kulturpolitischen Diskursen und Papieren auf.

Sollte man aktuell eher vergessen, nur noch historisch als Phase und geschichtlich-pädagogisches Phänomen gebrauchen.

### **Kunsterziehung/Kunstpädagogik**

ist die begrifflich eigentlich irreführende Bezeichnung für die Vermittlung bildkünstlerischer und bildlich visueller Kunstwerke, Produkte, Prozesse und Gestaltungsweisen – allerdings mit besonderen historischen Verdiensten und Verläufen (Kunsterziehungsbewegung nach 1900, mit einem Schulfach und dem Beruf des »Kunstlehrers« und einem auch traditionell wie aktuell besonderen, theoretisch-konzeptionell exemplarischen Diskursniveau. **Bildnerische Erziehung, Visuelle Kommunikation** sind historische Varianten und Akzentuierungen, gehandelt wird auch eine »KunstPädagogik« mit Differenzkriterium zur »Kunstpädagogik« sowie »Ästhetische Frühförderung«, das »ästhetische/künstlerische Projekt« u.a. Das sind binnenfachliche und generationsspezifische Feinheiten rund um 2000.

Eigentlich ist Kunstpädagogik entsprechend definatorischer Logik in die so genannten kulturpädagogischen »Bindestrichpädagogiken« einzuordnen, wie:

**Musik-, Theater-, Kunst-, Literatur -, Film-, Medien-, Tanz-, Museums-, Spiel-, Zirkus- u.a. pädagogik bzw. -vermittlung.**

Diese spartenspezifischen Teilfelder einer »Allgemeinen Kulturpädagogik« haben neben Gemeinsamkeiten je eigene Traditionen, Arbeitsformen, Einrichtungstypen, Kunst- und Weltbezüge auch mit je eigensinnigen Profilen und Didaktiken, die kulturpädagogisch nicht so einfach zu vereinheitlichen sind – ohne den qualitativen Pluralitätsverlust: Vielfalt fachlich, methodisch, zielgruppenorientiert hat hier eine prinzipielle Qualität, mit dann auch organisatorischen Folgen, z.B. bezogen auf die Gestaltung der Lernumgebungen, der zeit-räumlichen Arrangements, des Bezugs zur »großen« Kultur und Kunst und zu den jeweiligen sozialkulturellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, der Bildungsinstitutionen z.B. von Schule und im Rahmen z.B. kommunaler Kulturlandschaften.

In der *Summe* ergeben sie das besondere Potential **kultureller Bildung** und die qualitative Fachlichkeit wie Inhaltlichkeit kulturpädagogischer Praxis und Vermittlung.

Hier ist auch die Einrichtungs- und Projektlandschaft kultureller Bildung verankert und zuzuordnen: Musik- und Jugendkunstschulen, Kindermuseen und Medienwerkstätten, Jugendtheater und Jugendbibliotheken, Spielmobile und Ferienprojekte, Jugendorchester und Jugendchöre, internationaler Jugendkulturaustausch, Wettbewerbe und Künstler-/Schülerkooperationen, theater- und museumspädagogische Abteilungen an Kunst- und Kulturorte, Filmgruppen und *online communities*, Radioprojekte und Leseförderung usw.

## **Extras und Aktuelles nach 2000 und post-PISA**

Entsprechend Aktualität und zu erwartendem zukünftigem Bedeutungszuwachs gilt derzeit besonderes Augenmerk mit Entwicklungs- und Ausbaubedarf zu richten auf

- *neue Mischverhältnisse*  
Jugendarbeit – Kulturarbeit – Früherziehung – Schule, Qualifizierung und Pluralisierung: Ganztagsbildung und Bildungslandschaften
- *kulturelle Medienbildung* (als Querschnittsdisziplin) und »*kulturelle Bildung lebenslang*«
- *Ästhetische Früherziehung* (mit besonderem Akzent Wahrnehmung – Sinne – Materialerfahrung)
- *Eigene kinder- und jugendkulturelle Ausdrucksformen und Ästhetiken*, vor allem im Kontext der Entwicklungsdynamik von Medientechnologien
- *Teilhabe, Partizipation, »Recht auf Kunst und Kultur«*, in rezeptiven wie produktiven Formen, sowohl bezogen auf Kinder- und Jugendästhetik eigener Art wie bezogen auf die Phänomene der Künste und Kulturen, der Kunst- und Kulturorte/-ereignisse allgemein, aktuell und historisch (»Herkunft und Zukunft«, »Erbe und Auftrag«)
- *Subjektorientierung und Vielfalt der Lernformen*: Bildungsbiographie, Artenreichtum, situative ästhetische Wahrnehmung, Phänomenalität bzw. Aktivität
- *Kooperation und Vernetzung*, Synergien und Querschnittsorientierung: vor Ort, im Stadtteil, kommunal, föderal, national, international
- *kulturelle Kompetenz/Schlüsselkompetenzen*, qualitative Standards, Nachweisbarkeit von Lernerfolgen im Horizont »Leben lernen« und »Berufsqualifikationen«
- und analog: *Schlüsselerlebnisse, Inszenierungen, Authentizität, Einmaligkeit und Eigensinnigkeit* entsprechend pluraler zeit-räumlicher Lern- und Erfahrungsarrangements, ästhetisch angereicherter Lernumgebungen

Und was machen wir, die »Münchner« heute, als empirisch-kulturpädagogische Praxis und konzeptionell-perspektivisch?

Jede Menge Programme und Projekte, spiel-, kultur-, museums-, medienpädagogisch, sie z.B.:

[www.pa-spielkultur.de](http://www.pa-spielkultur.de),

[www.spielen-in-der-stadt.de](http://www.spielen-in-der-stadt.de),

[www.kindermuseum-muenchen.de](http://www.kindermuseum-muenchen.de),

[www.kulturundspielraum.de](http://www.kulturundspielraum.de),

[www.spiellandschaft.de](http://www.spiellandschaft.de),

[www.interaktiv-muc.de](http://www.interaktiv-muc.de)

sowie mit einem alten/neuen Akzent und Schwerpunkt »Kultur macht Schule«, Agenturen und Netzwerke kommunal, kooperativ, kreativ: »Bildung in der Stadt«,

[www.ks-muc.de](http://www.ks-muc.de) (vgl. Liebich/Marx/Zacharias 2005 und Marx/Zacharias 2006). Der analoge bundesweite Trend »Kultur macht Schule«: siehe Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ Remscheid):

[www.kultur-macht-schule.de](http://www.kultur-macht-schule.de)

## Literatur

- Bauer/Hengst (Hg.): «Kritische Stichworte: Kinderkultur«, München 1978.
- Behr/Knauf (Hg.): »Kulturelle Bildung und kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht«, Batmansweiler 1989.
- Benner, Dietrich: »Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft«, München 1978<sup>2</sup>.
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hg.): »Lernziel Lebenskunst«, Remscheid 1999.
- Kinder und Jugendliche stärken. Zum Gestaltungsauftrag der Träger kultureller Kinder- und Jugendbildung. Grundsatzpapier der BKJ, Remscheid 2003.
- Bourdieu, Pierre: «Entwurf einer Theorie der Praxis«, Frankfurt a.M. 1979.
- Bronfenbrenner, Urie: «Die Ökologie der menschlichen Entwicklung«, Stuttgart 1981.
- Buchholz/Klein/Mayrhofer/Müller-Egloff/Popp/Zacharias: »manyfold paed-action«, Popp-Verlag Nürnberg 1970.
- Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): »Perspektiven künstlerischer Bildung«, Köln 2003.
- Buschkühle, Carl-Peter: »Anstöße zum künstlerischen Projekt«, K+U 295/2005.
- Castells, Manuel: »Das Informationszeitalter 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft«, Opladen 2001.
- Deutscher Kulturrat (Hg.): «Konzeption Kulturelle Bildung«, Bonn 1988.
- »Konzeption Kulturelle Bildung II«, Bd. 1/2, Essen 1994.
- »Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III«, Berlin 2005.
- Dreyer, Andrea: »Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik«, München 2005.
- Ehmer, Hermann K.: »Brauchen wir eine Kulturpädagogik?«, in: Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): »Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit«, Hagen 1985 (Dokumentation 24) S. 5 ff.
- Feyerabend, Paul: «Wider den Methodenzwang«, Frankfurt 1976.

Fuchs, Max: »Kultur lernen - Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik« (BKJ), Remscheid 1994.

Glaser, H./ Stahl, K.: »Die Wiedergewinnung des Ästhetischen«, München 1974.

»Goethes Werke, Bd.2«, Stuttgart und Tuttingen 1815.

Grüneisl/Mayrhofer/Zacharias: »Umwelt als Lernraum«, Köln 1973.

Hartwig, Helmut: »Jugendkultur«, Reinbek 1980.

– »Aktion und Texte ´68 – Ästhetik als Kommunikation«, in: Lenzen 1990, S. 69 ff.

Hoffmann, Hilmar: »Kultur für alle«, Frankfurt 1979.

Kettel, Joachim (Hg.): »Künstlerische Bildung nach PISA«, Oberhausen 2004.

Kirschenmann, Johannes: »Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung«, Weimar 2003.

Kirschenmann, J./Wenrich, R./Zacharias, W. (Hg.): »Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft«, München 2004.

Kuhn, Thomas S.: »Die Entstehung des Neuen«, Frankfurt 1977.

Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): »Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Brauchen wir eine Kulturpädagogik?« Hagen 1985 (Dokumentation 24).

Langewand, Alfred: »Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft«, in: Lenzen 1990, S. 18 ff.

Lenzen, Dieter: »Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung«, Stuttgart 1983.

– (Hg.): »Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?«, Darmstadt 1990.

Liebich/Marx/Zacharias (Hg.): »Bildung in der Stadt«, München 2005\*.

Marx, Julia/Zacharias, Wolfgang: »Netzwerke bilden«, München 2006\*.

Mayrhofer, H./Zacharias, W.: »Ästhetische Erziehung: Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität«, Reinbek 1976.

Mayrhofer, H./Zacharias, W.: «Projektbuch ästhetisches Lernen«, Reinbek 1977.

Misselhorn, Catrin: »Ästhetische Erfahrung und die Perspektive der ersten Person«, in: Grundmann, Thomas u.a. (Hg.): »Anatomie der Subjektivität«, Frankfurt a.M. 2005, S. 417 ff.

Otto, G.: »Die Territorien Ästhetischer Erziehung – Zwischenbilanz als kartographischer Versuch«, in: Jentzsch/Lehmann/Wolters (Hg.): »Das Bild der Welt in der Welt der Bilder«, Hannover 1987.

Pazzini, Karl Josef: »Kulturelle Bildung im Medienzeitalter – Gutachten zum Programm«, in: BLK Heft 77, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn 1999, S. 10 ff.

Röhrs, Hermann (Hg.): »Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte«, Wiesbaden 1979.

Schmid, Wilhelm: »Auf der Suche nach der neuen Lebenskunst«, Frankfurt 1991.

Schulze, Gerhard: »Die beste aller Welten«, München 2003.

Selle, Gert: »Über die Ratlosigkeit der Kulturpädagogen«, in: Behr/Knauf (Hg.): »Kulturelle Bildung und kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht«, Batmansweiler 1989, S. 65 ff.

– »Das Ästhetische Projekt«, Unna 1992.

v. Hentig, Hartmut: »Bildung«, München 1996.

Welsch, Wolfgang (Hg.): »Die Aktualität des Ästhetischen«, München 1993.

Werkmeister, Otto: »Klees Kunstunterricht«, in: Lenzen 1990, S. 28 ff.

Zacharias, W. (Hg.): »Schöne Aussichten – Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Zeit«, Essen 1991.

Zacharias, Wolfgang: »Lebensweltliche Didaktik. Die Entstehung didaktischer Strukturen am Beispiel der Pädagogischen Aktion 1970-1980«, München 1994\*.

– »Kulturpädagogik. Eine Einführung«, Opladen 2001a\*.

– »Kultur und Pädagogik, Kunst und Leben«, Bonn 2001b\*.

Zacharias, Wolfgang: »Kulturell-ästhetische Bildung im Horizont von Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik«, in: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): »Perspektiven künstlerischer Bildung«, Köln 2003, S. 93 ff.

– »Vorwärts und rückwärts – Diskurse im Fokus der Gegenwart kulturell-ästhetischer Bildung«, in:

Kirschenmann, J./Wenrich, R./Zacharias, W. (Hg.):

»Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft«, München 2004, S. 26 ff.

– »Kartographierungen ästhetischen, kulturellen und künstlerischen Lernens«, in: Kettel, Joachim (Hg.) 2004.

– »Kunst- und kulturpädagogische Pluralisierungstendenzen«, in:

Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.):

»Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung«, München 2006, S. 161 ff.

Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: »Plädoyer für ungewöhnliches Lernen«, Reinbek 1982.

Zinnecker, Jürgen: »Jugendkultur 1940-1985«,

Opladen 1987.

\* Bezug: PA/SPIELkultur e.V., Augustenstr. 47/Rgb.,  
80333 München. Tel.: 089-2609208, Fax: 089-268575,  
info@spielkultur.de

Wolfgang Zacharias

geb. 1941 in München, Studium der Kunst und Kunstpädagogik in Stuttgart, München, Paris; ab 1966 einige Jahre Schuldienst in München. Währenddessen Mitbegründer der Initiativen und Gruppierungen »KEKS«, »PAEDAKTION« u.a. in den bzw. am Rande der Turbulenzen mit dem Label »68«; 1972 anlässlich der Olympischen Spiele in München erste Spielaktionen (»Raus in die Stadt«) sowie museumspädagogische und kulturpädagogische Programme im Auftrag der Stadt München, gemeinsam mit Hans Mayrhofer, Gerd Grüneisl, Fridhelm Klein, Michael Popp u.a.

Es folgen viele Jahre der Beschäftigung mit Theorie und Praxis, mit Programmen und Projekten einer Spiel- und Kulturpädagogik im Horizont der »neuen Kulturpolitik« und eines erweiterten Verständnisses des Verbunds von Kunst, Spiel, Pädagogik und Bildung über Schule und Unterricht hinaus. Basis ist das kommunale Engagement im Rahmen der Pädagogischen Aktion e.V. in München, mit Förderung und im Auftrag der Stadt München. Nach unbezahlter Beurlaubung vom Schuldienst 1972-81 Planstelle im Kulturreferat LHM, delegiert als Projektleiter zur Pädagogischen Aktion und zur Entwicklung kommunaler Kinder- und Jugendkulturarbeit, auch mit Akzent »Netzwerke bilden«.

1983 Mitbegründer und seitdem Vorstandsmitglied des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE, Unna). In den 80er Jahren Promotion bei Gunter Otto (beendet 1992), seit den 90er Jahren Vorstandsmitglied der Kulturpolitischen Gesellschaft (Bonn) und der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ Remscheid). Seit 2005 Professur für Spiel- und Kulturpädagogik an der Hochschule Merseburg (FH).

Zahlreiche Veröffentlichungen, u.a. mit Hans Mayrhofer »Ästhetische Erziehung. Aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität« (Reinbek 1976) sowie »Projektbuch Ästhetisches Lernen« (Reinbek 1977), mit

Klaus Weschenfelder »Handbuch Museumspädagogik« (Düsseldorf 1981, 1993) und mit Gerd Grüneis »Die Kinderstadt« (Reinbek 1989);

Aktuelles: Wolfgang Zacharias: »Kulturpädagogik. Eine Einführung« (Opladen 2001), »Kunst und Leben, Kultur und Pädagogik« (Essen 2001) sowie Haimo Liebich/Julia Marx/ Wolfgang Zacharias (Hg.): »Bildung in der Stadt« (München 2005), Julia Marx/Wolfgang Zacharias (Hg.): »Netzwerke bilden« (München 2006) u.a., siehe auch [www.pa-spielkultur.de](http://www.pa-spielkultur.de)

Hinweis: Armin Schubert/Wolfgang Zacharias: »Jahresringe Ost/West. 65 Jahre, nicht mehr und nicht weniger«, Brandenburg/Potsdam/München (erscheint Ende 2006), Selbstverlag, Bezug über PA/SPIELkultur e.V., [info@spielkultur.de](mailto:info@spielkultur.de)

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 3-9808985-4-7

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 3-937816-06-2

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 3-937816-10-0

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 3-937816-11-9

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 3-937816-12-7

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.  
Heft 9. 2005. ISBN 3-937816-15-1

Maset, Pierangelo: Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten.  
Heft 10. 2005. ISBN 3-937816-20-8

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.  
Heft 11. 2005. ISBN 3-937816-19-4

Balkenhol, Bernhard: *art unrealized* – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.  
Heft 12. ISBN 3-937816-21-6

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.  
Heft 13. ISBN 3-937816-32-1

## Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 14

ISBN 3-937816-33-X

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2006

<http://sub.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Staats- und Universitätsbibliothek

Carl von Ossietzky, Hamburg



