

»Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit«¹

Max Fuchs

Von der »alten« zur »neuen« Kulturpädagogik und kulturellen Bildung

Vorbemerkung

Im aktuellen Grundsatzprogramm der Kulturpolitischen Gesellschaft aus dem Jahr 2012 wird gleich zu Beginn das pädagogische Ziel in der Grundsatzerklärung aus dem Jahr 1976 aufgegriffen, nämlich der »Entfaltung und Entwicklung der sozialen, kommunikativen und ästhetischen Möglichkeiten und Bedürfnisse aller Bürgerinnen und Bürger« zu dienen und »die aktive Beteiligung aller Schichten der Bevölkerung am kulturellen Leben« zu gewährleisten.² Die darin formulierten Grundsätze (u.a. erweiterter Kulturbegriff, Förderung der kulturellen Selbsttätigkeit, interkulturelle, inklusive und gendergerechte Ausrichtung der Kulturpolitik) finden sich sinngemäß in aktuellen Beschreibungen von kultureller Bildung. Im KuPoGe-Grundsatzprogramm wird explizit das Ziel einer »Stärkung der kulturellen Bildung« genannt und ihr »Ausbau [...] als Selbsttätigkeit und zur Aneignung von Kunst und Kultur« gefordert. In einem eigenständigen Abschnitt zur kulturellen Bildung wird diese als eine Kernaufgabe der Kulturpolitik beschrieben. Explizit wird aus dem Grundsatzpapier von 1976 der Passus aufgenommen, dass »der Zusammenhang von Kulturpolitik und Bildungspolitik [...] zu reflektieren und wieder herzustellen« (Sievers 1988: 290) sei. Auch im Hinblick auf die Leitbegriffe aus dem Jahr 1976 gibt es eine weitgehende Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis der aktuellen kulturellen Bildung, nämlich Emanzipation, Kreativität, Partizipation, Kommunikation, Humanisierung und Identitätsfindung. Insofern gibt es bei der Kulturpolitischen Gesellschaft eine jahrzehnteübergreifende Kontinuität bezogen auf zentrale Wer-

-
- 1 Der Titel nimmt Bezug auf die Auftakttagung der Kulturpolitischen Gesellschaft in Kooperation mit der Pädagogischen Aktion München »Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit. Brauchen wir eine Kulturpädagogik?« im Rahmen der Kulturmesse 1984 in Unna. Der Titel war programmatisch gemeint, indem er den intendierten Wechsel von einer Sinnggebung von oben zu einer vom Subjekt her gedachten, die sinnlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigenden pädagogischen Konzeption markierte.
 - 2 Das aktuelle Grundsatzprogramm kann von der KuPoGe-Website heruntergeladen werden: https://www.kupoge.de/wp-content/uploads/2024/08/kupoge_grundsatzprogramm.pdf.

te und Ziele einer »neuen« Kulturpolitik und kulturellen Bildung. Mehr noch: Mit dieser engen Kopplung von Kulturpolitik, Bildungspolitik und kultureller Bildung stehen die programmatischen Grundsätze der KuPoGe in einer 250-jährigen Traditionslinie.³

Zusammenhang: Neue Kulturpolitik und kulturelle Bildung

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Geschichte der Neuen Kulturpolitik über weite Strecken Parallelen zur Entwicklungsgeschichte der kulturellen Bildung aufweist: Es gibt die gleichen Impulse zur Veränderung der Konzepte, es gibt dieselben Problemlagen, dieselben Widerstände und vergleichbare Paradigmenwechsel. Man kann zudem von einem wechselseitigen Unterstützungsverhältnis ausgehen. So hat die sich entwickelnde neue Kulturpädagogik mit dem Kernbegriff der kulturellen Bildung wesentliche inhaltliche, personelle, institutionelle und politische Impulse von Personen, Konzeptionen und Institutionen der Neuen Kulturpolitik erhalten. Gleichzeitig hat sie, wie auch die Verstärkung kultureller Bildungsangebote, zur Erhöhung der Akzeptanz der Neuen Kulturpolitik beigetragen. Möglich wurde dies dadurch, dass kulturelle Bildung als wichtiger Teil des häufiger abstrakt bleibenden Konzeptes von »Soziokultur« verstanden wurde. Dies lässt sich etwa an der Sektion Soziokultur (später Sektion Soziokultur und kulturelle Bildung) des Deutschen Kulturrates ablesen, dessen Mitglieder zu einem großen Teil aus dem Bereich der kulturellen Bildung kommen, aber auch an der großen Zahl von Artikeln aus dem Bereich der kulturellen Bildung in der »Bestandsaufnahme Soziokultur« (Sievers/Wagner 1992).

Die Beziehungen zwischen Kultur und Bildung – und entsprechend zwischen Kultur- und Bildungspolitik – waren von Anfang an sowohl in konzeptioneller als auch in biografischer Hinsicht denkbar eng. So kam Hilmar Hoffmann, wie viele seiner damaligen Dezernentenkollegen und -kollegen, aus dem Bereich der Volkshochschule und hat in diesem Feld häufig publiziert. Für ihn »definiert sich die Neue Kulturpolitik weitgehend als Bildungspolitik, in der die entsprechenden Institutionen statt zu unreflektiertem Konsum zu aktivem kulturellen Lernen einladen« (Hoffmann 1979: 327). Das gesamte Buch »Kultur für alle« kann daher auch als Buch über Bildung und Erziehung gelesen werden, da in all seinen Kapiteln über die unterschiedlichen Kulturorte der Bildungs- und Vermittlungsaspekt geradezu im Mittelpunkt steht. Das gilt speziell für das Kapitel über »kulturelle Zielgruppen«, in dem richtungsweisend auch auf die Gruppe älterer Menschen hingewiesen wird.

Dasselbe gilt für die kulturpolitischen Schriften von Hermann Glaser (etwa Glaser/Stahl 1983), der zudem als Dezernent in Nürnberg auch für die Schule zuständig war und am Anfang seiner beruflichen Tätigkeit einige Jahre an einem Gymnasium unterrichtet hat. In den Schriften dieser Programmatischer der Neuen Kulturpolitik wird immer

3 Der Berliner Philosoph Moses Mendelssohn sprach in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts davon, dass Bildung, Kultur und Aufklärung »Neuankömmlinge in der deutschen Sprache« seien. All diese Begriffe erlebten dann eine dynamische Konjunktur, wobei »Kultur« und »Bildung« bis ins 19. Jahrhundert hinein oft synonym verwendet wurden. Dieser enge Zusammenhang kommt auch in der Formulierung von Adorno zum Ausdruck, dass Bildung die subjektive Seite der Kultur und Kultur die objektive Seite von Bildung sei.

wieder auf die sich verändernde bildungstheoretische und -politische Diskussion hingewiesen, etwa auf den »Ergänzungsplan musisch-kulturelle Bildung zum Bildungsgesamtplan« aus dem Jahr 1977. Beide Politikbereiche waren zudem in Theorie und Praxis in gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse einbezogen, so wie sie seit Mitte der 1960er Jahre national und international stattgefunden haben.

Kontexte: Ein Aufbruch voller Hoffnung in den 1970er Jahren

In diesem Abschnitt will ich nur einige wenige Hinweise auf die oben angesprochenen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen geben, die für die Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik relevant waren, da in anderen Kapiteln dieses Buches ausführlicher auf diese Entwicklungstendenzen eingegangen wird.

Vermutlich unterstreicht nichts die Aufbruchsstimmung der frühen Reformjahre besser als das von Willy Brandt zu Beginn seiner Kanzlerschaft im Jahr 1969 formulierte Motto: »Mehr Demokratie wagen!« Es protestierten Studierende weltweit, in Deutschland etwa unter dem Motto »Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren«. Es ist die Zeit der Entstehung neuer sozialer Bewegungen, die die Gestaltung der Politik nicht mehr nur den etablierten Parteien und Regierungen überlassen wollten. Es gab in den Geisteswissenschaften einen Paradigmenwechsel durch die Rezeption der Kritischen Theorie und den »Geist von '68«. Die Gesellschaft war im Aufbruch, und der Begriff der »Bewegung« wurde erneut (nach den Reformbewegungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Verwendung des Begriffs bei den Nationalsozialisten) zur Beschreibung der sich locker organisierenden und vernetzenden Strömungen innerhalb der Gesellschaft gebräuchlich (Studenten-, Frauen-, Lehrlings-, Friedens- und Umweltbewegung).

Parteien reagierten auf die veränderte Lage, am deutlichsten sicherlich die FDP, die im Jahre 1971 in Freiburg unter maßgeblicher Beteiligung prominenter liberaler Politiker*innen wie etwa Karl-Hermann Flach, Werner Maihofer, Ralf Dahrendorf oder Hildegard Hamm-Brücher ein sozialliberales Programm verabschiedete (»Freiburger Thesen«), das zu national-liberalen und wirtschaftsliberalen Positionen auf Distanz ging, die soziale Dimension des Liberalismus stärkte und für mehr Offenheit und Pluralität stand. Auch in den Künsten reagierte man auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse mit veränderten Konzepten von Theater, Musik, Architektur, Literatur und bildender Kunst (siehe etwa Hoffmann/Klotz 1990). Die Künstler Joseph Beuys und Hugo Kükelhaus sind dafür prominente Beispiele.

Zur Entwicklung von Bildungstheorie und Bildungswesen

Vor dem Hintergrund der dynamischen ökonomischen Entwicklung in Westdeutschland wurde die Kritik am deutschen Bildungssystem immer heftiger. Der Philosoph und Pädagoge Georg Picht sprach 1964 von einer »Bildungskatastrophe«. Der Soziologe Ralf Dahrendorf, der kurze Zeit als Staatssekretär Mitglied der sozialliberalen Regierung Brandt war, forderte als Reaktion auf diese Diagnose ein »Bürgerrecht auf Bildung«. Ein auf Deutschland bezogenes OECD-Länderexamen trug den Titel »Bildungswesen: mangel-

haft«. Hildegard Hamm-Brücher (1967, 1976) wurde nicht müde, immer wieder auf der Basis ihrer internationalen Erfahrungen auf die Mängel im deutschen Bildungswesen hinzuweisen.

In der Erziehungswissenschaft gab es einen doppelten Paradigmenwechsel. Zum einen gab es – mit dem Göttinger Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth an der Spitze – die Forderung nach einer »realistischen Wende«. Diese Forderung wurde durch die populäre Publikation »Begabung und Lernen« des Deutschen Bildungsrates (1969) wissenschaftlich untermauert, in der gegen die bislang in Deutschland vorherrschende geisteswissenschaftliche Tradition in der Erziehungswissenschaft nunmehr zu einer Rezeption sozialwissenschaftlicher empirischer Ansätze aus den USA ermutigt wurde. Eine zweite Strömung gegen die traditionelle Pädagogik entstand durch die Rezeption der Frankfurter Schule. Richtungsweisend war eine programmatische Schrift des Erziehungswissenschaftlers Klaus Mollenhauer (ebenfalls Universität Göttingen), der eine emanzipatorische Pädagogik forderte (Mollenhauer 1968).

Auch in der Jugendpolitik als drittem Referenzbereich kultureller Bildung vollzog sich ein Wandel. Ein Beispiel ist die Denkschrift des Bundesjugendkuratoriums »Mehr Chancen für die Jugend« aus dem Jahr 1974, in der ein Wandel von einer eher disziplinierenden Sozialfürsorge zu einer pädagogisch und emanzipatorisch orientierten modernen Jugendhilfe gefordert wurde. Dies entsprach dem Trend in der ebenfalls aufblühenden Jugendforschung, die – etwa auf der Grundlage der Arbeiten des Birmingham Centers for Contemporary Cultural Studies (CCCS) und eines entsprechend weiten Kulturbegriffs – zunehmend die Eigenständigkeit kultureller Praxen von Kindern und Jugendlichen in den Blick nahm. Einige Jahre später vollzogen auch die renommierten Shell-Jugendstudien diesen Paradigmenwechsel von Jugendforschung zur Jugendkulturforschung (Fischer et al. 1985).

In Deutschland war es der mit der Kulturpolitischen Gesellschaft eng verbundene Jugend- und Medienpädagoge Dieter Baacke, der in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielte. Von kaum zu überschätzender Bedeutung in der sich verändernden Erziehungswissenschaft war das Funkkolleg Erziehungswissenschaft (Klafki et al. 1970), in dem in bildungspolitischer Hinsicht für die Integrierte Gesamtschule und in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht für eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte Pädagogik geworben wurde.

All diese Entwicklungen gehören zu den Rahmenbedingungen eines Prozesses, in dem sich die frühere musische Bildung zu einer (sozial-)kulturellen Bildung weiterentwickelte und in der Reformkonzeption der Neuen Kulturpolitik ihren Platz fand.

Entwicklungstendenzen der kulturellen Bildung im Hinblick auf die Soziokultur

Die Rede von einer »Kulturpädagogik« tauchte bereits in den 1920er Jahren in der Weimarer Republik im Kontext der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (im Anschluss an Wilhelm Dilthey) auf. Die Überlegung der Initiatoren dieses Ansatzes war, den aus dem Ersten Weltkrieg heimkehrenden Soldaten, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden wollten, durch die Vermittlung einer (in heutigen Worten) »Leitkultur« eine Art inneren Kompass und ein geistiges Fundament zu geben. Diesem Ansatz lag der traditionelle Kulturbegriff des 19. Jahrhunderts zugrunde, der sich an dem »Wah-

ren, Schönen und Guten« orientierte und dessen Kanon aus den Klassikern deutscher Kultur- und Philosophiegeschichte bestand. Zu dem Kreis derjenigen, die diesen Ansatz unterstützen, gehörten Schüler und Enkelschüler von Wilhelm Dilthey, dem prominentesten Philosophen und Pädagogen des Wilhelminischen Kaiserreiches (neben Eduard Spranger und Theodor Litt waren es Wilhelm Flitner, Herman Nohl, Erich Weniger und andere). Herman Nohl entwickelte das Konzept der »musischen Bildung«, das er als tragende Säule einer solchen erziehungswissenschaftlichen Praxis und Theorienbildung verstand, in der auch wesentliche Erfahrungen der Reformpädagogik rund um die Jahrhundertwende 1900 einfließen. Diese Geisteswissenschaftliche Pädagogik – verstanden als Kulturpädagogik – sah sich durchaus in einer spannungsvollen Gegenposition zu der Sozialpädagogik im Sinne von Paul Natorp, dessen Denken weniger auf geistige und kulturelle Traditionen, sondern mehr auf die problematisch werdende soziale Wirklichkeit gerichtet war. Diese Spannung wurde auch in den 1970er/80er Jahren in den Debatten um den Unterschied zwischen sozialer Kulturarbeit und kultureller Sozialarbeit erkennbar (vgl. Knopp in diesem Buch).

Die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik prägten auch die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, obwohl sich etliche davon dem Nationalsozialismus angedient hatten. Auch aus diesem Grund wurde in den 1960er Jahren der Begriff der musischen Bildung suspekt und schließlich durch die Begriffe der kulturellen Bildung und der Kulturpädagogik abgelöst. Dies geschah nicht bloß in der pädagogischen Praxis, sondern auch durch staatliche Programme (z. B. den Bundesjugendplan). Auch der Dachverband der kulturellen Bildung vollzog diesen programmatischen Wechsel.

In dieser Zeit entwickelte sich parallel zur schon vorhandenen Struktur der Musikschulen nach dem Zweiten Weltkrieg die Idee, auch für andere Kunstsparten ähnliche Bildungsorte einzurichten. Es fand ein großer Modellversuch mit Sitz in der Akademie Remscheid statt (Erhart et al. 1980), aus dem später der Landesverband und dann auch der Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen hervorging. Ferner gab es danach unterschiedliche Initiativen, Künstlerinnen und Künstler näher an die Schulen heranzubringen. Es gab entsprechende Forschungsprojekte an der damaligen Hochschule der Künste (heute UdK) und es folgte das große Modellprojekt »Künstler und Schüler« (vgl. Mörsch o. J.). Diese Initiativen waren insofern richtungsweisend, als sie auch in der Entwicklung des Konzeptes einer Kulturschule in den letzten Jahren eine wichtige Rolle spielten (vgl. Fuchs 2017).

Jürgen Zirfas (2015) entwickelt in seiner historischen Annäherung an die Entwicklung dieser neuen Kulturpädagogik die folgende Etappengliederung. Er unterscheidet

1. eine *emanzipatorische Kulturpädagogik* seit den 1960er und 70er Jahren, die »sich mit der pädagogisch-professionellen Vermittlung von sozialen, kulturellen und ästhetischen Praktiken und Gegenständen beschäftigt«. Als einflussreiche Personen nennt er unter anderem Hugo Kükelhaus, Hilmar Hoffmann, Gunter Otto, Hermann Glaser, Hans Wolfgang Nickel und Wolfgang Zacharias. Diese Entwicklung sieht Zirfas in enger Verbindung mit der Neuen Kulturpolitik – als Gegenbewegung zu der »restaurative[n] Kulturpolitik der 1960er und frühen 1970er Jahre mit ihrer Betonung einer bürgerlich-idealistischen Kultur, die sich von den zivilisatorischen Entwicklungen strikt abgrenzte« (Zirfas 2015: 25f.);

2. eine sich seit den 1980er Jahren anschließende »reflexive Kulturpädagogik«, die die Perspektiven der Kulturpädagogik noch einmal erweiterte, »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« (ebd).

Als Protagonisten einer so verstandenen Kulturpädagogik nennt Zirfas unter anderem Klaus Mollenhauer, Gerd Selle, Max Fuchs, Eckhard Liebau und Johannes Bilstein.

Er identifiziert im Hinblick auf die Entwicklung seit den 1980er Jahren wie Wolfgang Zacharias (2001: 77ff.) vier Tendenzen in der Kulturpädagogik:

- ein expandierendes und sich deutlich professionalisierendes Praxisfeld (erster kulturpädagogischer Studiengang an der Universität Hildesheim seit 1979)
- eine sich bundesweit selbst organisierende Diskursszene rund um die Kulturpolitische Gesellschaft und eine sich entwickelnde Organisationsstruktur auf der Ebene der Kommunen, der Länder und des Bundes
- eine theoretisch-konzeptionelle Selbstverortung in den Horizonten der Kulturarbeit, Erziehungswissenschaft und Aus- und Weiterbildung sowie
- eine kritisch-konstruktive externe Bewertung vor allem durch die Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Der untenstehende Vergleich nimmt Bezug auf die obigen Ausführungen und versucht eine typisierende Unterscheidung zwischen »alter« und »neuer« Kulturpädagogik.

Vergleich »alte« und »neue« Kulturpädagogik

Nr.	Dimension	»Alte« Kulturpädagogik	»Neue« Kulturpädagogik
1	Gesellschaftliches Ausgangsproblem	Krieg, Sinnverlust, Zerrissenheit, Angst vor Desintegration, Wunsch nach nationaler Einigung	Ökologische Krise (Grenzen des Wachstums), demografischer Wandel, Beschleunigung, Flexibilisierung, Kommodifizierung, Globalisierung
2	Rolle der (Kultur-)Pädagogik	Lösung des Problems der Integration durch »Kultur«, Sinnstiftung von oben	Keine globale Lösung angestrebt, eher Schaffung von Nischen eines sinnerfüllten Lebens
3	Bezugsdisziplinen	Philosophie (vs. Positivismus, Kapitalismuskritik von rechts)	Soziologie, Künste

Nr.	Dimension	»Alte« Kulturpädagogik	»Neue« Kulturpädagogik
4	Relevante Philosophen	Dilthey, Hegel, Neukantianer (Windelband, Rickert, Cohn, Cohen, Natorp), Husserl, Marx und Anhänger	Habermas, Luhmann, Poststrukturalisten, Welsch, Seel
5	Gesellschaftliche Bewegungen	Nohl	Ökologische Bewegung, Anti-Atombewegung
6	Öffentliche Intellektuelle	Spranger, Troeltsch, Spengler, Rathenau	Habermas, von Hentig
7	Staatsverständnis	Starker Staat, eher antidemokratisch	Leicht etatistisch, sozialer Rechtsstaat, antikapitalistisch
8	Gesellschaftsverständnis	Organisatorisch konservativ, »Gemeinschaft«	Moderne plurale Gesellschaft, Risikogesellschaft
9	Personenverständnis	Bildungsaristokratie	Leicht romantisch orientiertes Personenkonzept; produktiv realitätsverarbeitendes, selbstbestimmtes Subjekt (im Sinne von Klaus Hurrelmann)
10	Bildungsverständnis	Dilthey	Klafki, Blankertz; Mollenhauer
11	Kulturbegriff	Deutsche Leitkultur; undynamisch, harmonistisch-elitär	Moderner (ethnologisch-soziologisch inspirierter) Kulturbegriff, Interkultur
12	Zeitdiagnose	Modernekritisch, modernepessimistisch	Starker Reformdruck
13	Ökonomie	Kaum Thema (eher Kapitalismuskritik von rechts)	Abarbeiten am Neoliberalismus, Kapitalismuskritik von links
14	Referenztheorien/-personen linker Bewegungen	Antimarxistisch; Einfluss haben Austromarxismus, Lukacs, Bernfeld (Freudomarxismus)	Negt, Habermas Bourdieu/Foucault

Zur Rolle der Kulturpolitischen Gesellschaft

Norbert Sievers (1988: 209ff.) beschreibt in seiner wissenschaftlichen Untersuchung der ersten zehn Jahre der Kulturpolitischen Gesellschaft deren Rolle als Diskussionsforum, Informationsstelle, Kooperationspartner, Legitimationsinstanz und Initiator. All diese

Wirkungsmöglichkeiten hat sie auch im Hinblick auf die Entwicklung der kulturellen Bildung und einer »neuen« Kulturpädagogik eingesetzt.⁴

Als *Diskursforum* hat sie mit vielen Tagungen in enger Kooperation mit Wolfgang Zacharias, der später auch viele Jahre im Vorstand der Kulturpolitischen Gesellschaft mitarbeitete, eine bundesweite Fachöffentlichkeit zum Thema hergestellt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind folgende zu nennen:

- 1979 »Kulturpolitik für Kinder« im Internationalen Jahr des Kindes in der Ev. Akademie Loccum
- 1984 »Lernen zwischen Sinn und Sinnlichkeit« in Unna
- 1985 »Kinder- und Jugendkultur« in München
- 1986 »Berufsfeld Kulturpädagogik« in der Ev. Akademie Loccum
- 1989 »Kulturlandschaft Stadt« in Köln 1990
- 1990 »Kulturpädagogik zwischen künstlerischer Förderung und gesellschaftlichem Anspruch« in der Akademie Remscheid

Diese Kongresse und weitere Tagungen führten nicht nur unterschiedliche Akteure, die im Wesentlichen ähnliche pädagogische Ziele verfolgten, zusammen und vernetzten diese, sondern leisteten auch einen Beitrag zur Reflexion der pädagogischen Praxis und der entsprechenden Konzepte, da wichtige und interessante Referent*innen (auch außerhalb der Kulturpolitischen Gesellschaft) ihre Forschungen einbringen konnten.

Als *Informationsstelle* wurde die Kulturpolitische Gesellschaft auch zwischen diesen Fachtagungen und über die unmittelbaren Teilnehmer*innen hinaus immer wieder tätig, weil sie alle Tagungsberichte dokumentierte und publizierte, entweder in eigenen Buchpublikationen oder in der regelmäßig erscheinenden Zeitschrift »Kulturpolitische Mitteilungen«, die stets auch eine wichtige Informationsquelle mit Blick auf Neuerscheinungen, interessante Projekte und politische Entwicklungen war. Ohne diese kontinuierliche Informations- und Publikationsarbeit wäre der Fachdiskurs sicherlich nicht so erfolgreich verlaufen.

Als *Kooperationspartner* hat sich die Kulturpolitische Gesellschaft erwiesen, weil sie alle Tagungen in Kooperation mit einschlägigen Fachverbänden, Akademien und Akteuren durchgeführt hat. Sie hat in diesem Sinne mit zahlreichen kulturpädagogischen Initiativen und Organisationen zusammengearbeitet, an der Entwicklung der Veranstaltungskonzepte mitgewirkt und Verbindungen zu geeigneten Referent*innen hergestellt. Vor allem die Pädagogische Aktion München (später die PA/SPIELkultur e.V.) und der Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJkE) sowie die Akademie Remscheid waren damals ihre Partner und sollten es über Jahrzehnte bleiben.

4 Dabei gehörten zur Vorgeschichte der kulturellen Bildung auch solche Traditionen, die gerade nicht passfähig zur Programmatik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Stichwort musische Bildung) waren. Auch lag der Fokus der Kulturpolitischen Gesellschaft primär auf Kulturpolitik und etwas weniger deutlich auf Bildungspolitik. Das Feld der Jugendpolitik und die dort vorhandenen Fördermöglichkeiten – gerade auch für kulturelle Bildung – wurden nur wenig berücksichtigt.

Schließlich konnte sich die Kulturpolitische Gesellschaft auch als *Legitimationsinstanz* ins Spiel bringen. Aufgrund ihrer Reputation in den unterschiedlichsten Politikfeldern, die sich unter anderem auch an der Besetzung des Vorstandes und später des Kuratoriums des Instituts für Kulturpolitik mit prominenten Persönlichkeiten aus Politik und Wissenschaft zeigte, trug die Gesellschaft zur Legitimation der Themen und Diskurse bei. Dies wurde durch die Publikation entsprechender Beiträge und durch öffentliche Erklärungen verstärkt. Zudem traten anerkannte Persönlichkeiten im kulturpädagogischen Feld offensiv als Mitglieder der Kulturpolitischen Gesellschaft auf.

Zu guter Letzt war die Kulturpolitische Gesellschaft auch ein *Initiator* im Feld der Kulturpädagogik und der kulturellen Bildung. Sie war bei vielen Initiativen und Organisationen im kulturpädagogischen Feld entweder als Verband oder durch prominente Mitglieder bei der Gründung von Fachorganisationen (etwa im Bereich der soziokulturellen Zentren oder der Jugendkunstschulen, vor allem aber auch bei der Gründung des Deutschen Kulturrates und des Fonds Soziokultur) beteiligt. Es war zudem wesentlich dem Einfluss von Mitgliedern der Kulturpolitischen Gesellschaft zu verdanken, dass die kulturelle Bildung als Thema Eingang in zahlreiche kulturpolitische Konzeptionen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene gefunden hat.

Was bleibt?

Man kann durchaus von einem Siegeszug der kulturellen Bildung sprechen. Sie ist in der Schul-, Kultur- und Jugendpolitik inzwischen fest verankert, ihre Organisationen sind stabil und werden bei entsprechenden Fragestellungen von politischen Instanzen angehört. Die Professionalisierung und wissenschaftliche Fundierung macht weiterhin Fortschritte. Zurzeit scheint es allerdings, als ob die von Zirfas identifizierten drei Etappen in der Entwicklung der musischen/kulturellen Bildung nunmehr um eine vierte Etappe ergänzt werden müssen. So findet eine weitere Etablierung kultureller Bildung an Hochschulen und Universitäten statt. In diesem wissenschaftlich-akademischen Kontext gewinnen post- und dekoloniale Ansätze an Einfluss, die bisherige Überlegungen zur kulturellen Bildung, aber auch zur Neuen Kulturpolitik und ihrer Orientierung an Werten der Aufklärung und Emanzipation infrage stellen (siehe Fuchs 2024). Es stellt sich daher die Frage, in welcher Weise kulturelle Bildung in Zukunft in diesen Kontexten diskutiert und wie sich die Beziehung zu der sich ebenfalls verändernden Neuen Kulturpolitik entwickeln wird.

Literatur

- Baar, Tanja (2015): *Die Gruppe KEKS*, München: Kopaed
- Bundesjugendkuratorium (Hg.) (1974): *Mehr Chancen für die Jugend*, Stuttgart: Kohlhammer
- Erhart, Kurt; Mechthild Peise-Seithe; Peter Raske (1980): *Die Jugendkunstschule*, Regensburg: Bosse
- Fend, Helmut (2006): *Geschichte des Bildungswesens*, Wiesbaden: VS

- Fischer, Arthur (Hg.) (1985): *Jugendliche und Erwachsene* 85, Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur, Opladen: Leske + Budrich
- Fuchs, Max (2024): *Erziehungswissenschaft und Postkolonialismus*, München: Kopaed
- Fuchs, Max (2017): *Kulturelle Schulentwicklung*, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa
- Glaser, Herrmann; Karl Heinz Stahl (1983): *Bürgerrecht Kultur*, Berlin: Ullstein
- Glaser, Herrmann (1989): *Die Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen Protest und Anpassung 1968–1989*, Frankfurt a. M.: Fischer
- Hamm-Brücher, Hildegard (1976): *Bildung ist kein Luxus*, München: List
- Hamm-Brücher, Hildegard (1967): *Aufbruch ins Jahr 2000*, Reinbek: Rowohlt
- Hoffmann, Hilmar; Heinrich Klotz (Hg.) (1990): *Die Kultur unseres Jahrhunderts. 1970–1990*, Düsseldorf usw.: Econ
- Hoffmann, Hilmar (1979): *Kultur für alle*, Frankfurt a. M.: Fischer
- Klafki, Wolfgang; G.M. Rückriem; W. Wolf, R. Freudenstein; H.-K. Beckmann; K.-Ch. Lingelbach; G. Iben; J. Diederich. (1970): *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, drei Bände, Frankfurt a. M.: Fischer
- Mörsch, Carmen (o.J.): *Eine kurze Geschichte von Künstler*innen in Schulen*, www.kultur-vermittlung.ch (letzter Zugriff: 2.5.2024)
- Mollenhauer, Klaus (1968): *Erziehung und Emanzipation*, Weinheim: Beltz
- Schubert, Armin; Wolfgang Zacharias (2006): *Jahresringe Ost/West*, Potsdam usw.: Selbstverlag
- Sievers, Norbert (2026): *50 Jahre Kulturpolitische Gesellschaft. Organisationsgeschichte*, Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft
- Sievers, Norbert (1988): *Neue Kulturpolitik. Programmatik und Verbandseinfluß am Beispiel der Kulturpolitischen Gesellschaft*, Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft
- Sievers, Norbert; Bernd Wagner (Hg.) (1992): *Bestandsaufnahme Soziokultur*, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- Zacharias, Wolfgang (2001): *Kulturpädagogik*, Opladen: Leske + Budrich
- Zirfas, Jörg (2015): »Zur Geschichte der Kulturpädagogik«, in: Tom Braun et al. (Hg.) (2015): *Theorien der Kulturpädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 20–43