

# Kulturpädagogik

## Eine erste Annäherung zur Definition Ende der 1980er Jahre

Sanne Grabisch

10. Mai 2007

Der vorliegende Text faßt die Kapitel »Vorwort« und »Kulturpädagogik heute« von Sebastian Müller-Rolli<sup>1</sup> aus dem 1988 erschienenen Buch »Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung«<sup>2</sup>, herausgegeben von Sebastian Müller-Rolli, zusammen.

*Ende der 80er Jahre gab Sebastian Müller-Rolli ein Buch heraus, welches sich mit der bis dahin zwanzigjährigen Geschichte der Kulturpädagogik auseinandersetzt. Die Kulturpädagogik hatte sich als fester Bestandteil des außerschulischen Bildungsangebotes etabliert. Eine eigentliche und zusammenhängende Theorie der Kulturpädagogik gab es jedoch nicht.*

Als sich die Kulturpädagogik Ende der achtziger Jahre schon als professionelles Berufsfeld etabliert hatte, bestand noch immer kein Konsens, wie sie von erziehungswissenschaftlicher Seite aus begründet werden könne.<sup>3</sup> Eine explizite kulturpädagogische Theorie bestand und besteht bis heute nicht,<sup>4</sup> zumal der häufig vorhandene implizite pädagogische Theorieanspruch oft „auf das Engste mit kulturpolitischen Interessenlagen verknüpft ist“, woraus die Notwendigkeit resultiert, „kulturpädagogisches und kulturplanerisches gegenüber kulturpolitischem Handeln ab[zu]grenzen.“<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup>Dr. Sebastian Müller-Rolli wurde 1944 geboren und war zur Herausgabe des Buches »Kulturpädagogik und Kulturarbeit« Professor für Erziehungswissenschaft an der Hochschule Hildesheim. Er ist heute Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg.

<sup>2</sup>[MR88b]

<sup>3</sup>Allerdings bestand nach Müller-Rolli dahingehend ein Zusammenhang, als daß die Erziehungswissenschaftler von den Kultur- und Sozialpädagogen herausgefordert werden, über Lern- und Bildungsprozesse aufzuklären und die Legitimation und Planung der kulturpädagogischen Praxis zu reflektieren. (Dies zeigt sich deutlich in den Debatten auf den Tagungen der Kulturpädagogischen Gesellschaft e. V.)

<sup>4</sup>Weder bestand eine explizite kulturpädagogische Theorie im Erscheinungsjahr von »Kulturpädagogik und Kulturarbeit« 1988, noch habe ich eine solche während meines Studiums kennengelernt, wenngleich seit Mitte der 80er Jahre Bemühungen und Versuche zu erkennen sind, die eigene Praxis zu reflektieren, deren Voraussetzungen zu prüfen und ihre Ziele zu rechtfertigen.

<sup>5</sup>[MR88b, S. 7]

Im Arbeitsbereich der Kulturpädagogik lässt sich zwischen dem kultur- und sozialpädagogischen Anspruch in der Sozial- und in der Kulturarbeit unterscheiden.<sup>6</sup> In diesem allgemeinen Zusammenhang bezeichnet der Begriff Kulturpädagogik „mehr ein pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Programm als den empirischen Nachweis von spezifischen pädagogischen Tätigkeiten“<sup>7</sup> und dient als solcher zur Beschreibung der Praxis in jenen Bereichen, in denen kulturelle Aneignung und Reproduktion pädagogisch motiviert und legitimiert erfolgt. Das kulturpädagogische Feld wird über die jeweilige Sache differenziert.<sup>8</sup>

Die so komplexe und vielfältige kulturpädagogische Arbeit allein durch einen allgemeinen Anspruch auf die gesellschaftliche Relevanz dieser Tätigkeiten einzuklagen, ist wenig sinnvoll. „Es kommt vielmehr darauf an“, so Müller-Rolli, „realistische Möglichkeiten der Gestaltung unseres – auch außerschulischen – Bildungswesens zu formulieren.“<sup>9</sup>

## Was meint der Begriff Kulturpädagogik?

Mit dem Begriff Kulturpädagogik ist in erster Linie eine außerschulische kulturpädagogische *Praxis* bezeichnet. Hier schneiden sich zwei eigenständige und voneinander unabhängige Entwicklungen. Auf der einen Seite steht die Kulturarbeit in alternativen Jugend- und Kulturzentren sowie sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, auf der anderen Seite die außergewöhnliche Expansion traditioneller Bildungsstätten.<sup>10</sup> Gerade diese Institutionen zeichnen sich durch „einen Strukturwandel aus, dessen treibende Kräfte sowohl aus einem veränderten Selbstverständnis resultieren, als auch aus neuen externen Erwartungen an ihre gesellschaftliche Aufgabe.“<sup>11</sup>

Der Begriff Kulturpädagogik bezeichnet in zweiter Linie eine für die kulturpädagogische Praxis qualifizierende *Ausbildung*. Das Angebot an »kulturpädagogischen« Studiengängen ist so vielfältig wie die kulturelle Landschaft und reicht von kulturwissenschaftlichen bis zum sozialpädagogischen Studium. Im Allgemeinen sind „die bestehenden kulturpädagogischen Studiengänge [...] ohne eine ausdrückliche theoretische Fundierung eingerichtet worden“<sup>12</sup>, werden allerdings nichtsdestotrotz von Studenten stark nachgefragt.<sup>13</sup> Ein diffuses Berufsbild fördert jedoch nicht die Anerkennung und

<sup>6</sup>In der Einrichtung der Soziokulturellen Zentren treffen Kulturpolitik, Sozialpolitik und Kulturpädagogik institutionell am schärfsten aufeinander.

<sup>7</sup>[MR88b, S. 7]

<sup>8</sup>Museumspädagogik, Theaterpädagogik, außerschulische Musikerziehung, Kunsterziehung in den Kunstschulen, pädagogisch-literarische Arbeit in den Schreibwerkstätten, außerschulische Medienerziehung, ...

<sup>9</sup>[MR88b, S. 8]

<sup>10</sup>Einerseits Jugendmusikschulen, Jugendkunstschulen, Volkshochschulen, andererseits die Öffnung der klassischen Kulturinstitutionen wie Museum und Theater für ein neues Publikum.

<sup>11</sup>[MR88a, S. 11]

<sup>12</sup>[MR88a, S. 12]

<sup>13</sup>In dieser Hinsicht zeigt die Kulturpädagogik Kennzeichen eines Modestudienganges.

Der Ausbau der kulturpädagogische Studiengänge in den 80er Jahren war die Folge von Steue-

Nachfrage im Beschäftigungssystem.

Der Kulturpädagoge braucht musik-, literatur-, kunst- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse ebenso wie praktische Fertigkeiten im Musizieren, bildnerischen Gestalten, Theaterspielen, Unterrichten, Planen etc. Während ihrer Ausbildung erlangen Kulturpädagogen eine disparate, disziplinär stark segmentierte Wissensbasis. Bei den vielfältigen Einsatzgebieten und den unterschiedlichen Ausprägungen der kulturellen Arbeit bleibt fraglich, ob sich „überhaupt ein kulturpädagogisches Expertentum herausbilden kann, für das ein gemeinsames Berufsverständnis die Voraussetzung ist.“<sup>14</sup> In der beruflichen Praxis von 1988 sind Kulturpädagogen Quereinsteiger mit den verschiedensten Ausbildungen.

Mit seinem Ansatz, einen Beitrag zur (kulturellen) Bildung beizutragen, steht die Kulturpädagogik den Erziehungswissenschaften nahe. Aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung sind alle anderen pädagogischen Praxisfelder der öffentlichen schulischen Erziehung – dem primären Gegenstand der Erziehungswissenschaften – nachgeordnet. Insofern wird Kulturpädagogik als Teil der allgemeinen Erziehungswissenschaft verstanden, nicht als eigenes Forschungsfeld. Von den „starken eigendynamischen Entwicklungen in den kulturpädagogischen Praxisfeldern und im Ausbildungssystem“ wurden die Erziehungswissenschaften „ziemlich überrascht“<sup>15</sup>.

Der Gegenstand der Kulturpädagogik ist ganz allgemein verstanden die *Vermittlung*<sup>16</sup> von Kultur, „d. h. hier von ästhetischen Wahrnehmungen und Erfahrungen.“<sup>17</sup> Damit steht die Kulturpädagogik, wenn sie sich an Kinder und Jugendliche wendet, in Konkurrenz zur Schulpädagogik und ist Teil der Erwachsenenbildung, wenn sie sich an Erwachsene wendet. Von der Schulpädagogik unterscheidet sie sich darin, „daß die kulturpädagogischen Angebote nicht obligatorisch sind und mit den Veranstaltungen keine Selektion der Teilnehmer beabsichtigt wird, wie dies durch die Vergabe von Zertifikaten eine entscheidende Aufgabe der Schule ist.“<sup>18</sup> Von der Erwachsenenbildung unterscheidet sich die Kulturpädagogik dadurch, „daß sie allgemeinbildende und nicht berufs- oder fachspezifische Angebote macht und der Subjektbezug vor dem Sachbezug Vorrang hat.“<sup>19</sup> Zwischen der Kulturpädagogik und der Sozialpädagogik ist die Abgrenzung fließend, denn in Teilbereichen beider Disziplinen und Arbeitsfelder gibt

---

rungsproblemen im Ausbildungssystem: Studentenströme von überfüllten Studiengängen sollten umgelenkt und Ausbildungsordnungen zur „Bestandserhaltung der Hochschulen entsprechend ihrer jeweiligen personellen und disziplinären Ressourcen“ [MR88a, S. 12] eingeführt werden. Auch ein gewandeltes Berufsverständnis u. a. bei den Sozialpädagogen begünstigte diese Entwicklung. Eine ausdrückliche Nachfrage seitens der Träger privater und öffentlicher Kultureinrichtungen oder Kulturverwaltungen bestand nicht.

<sup>14</sup>[MR88a, S. 13] Auch weisen die Perspektiven der inhaltlichen Ausrichtung in unterschiedliche Richtungen: „Sollen stärker die *Vielfalt* des kulturellen Angebotes und Möglichkeiten zur rezeptiven und produktiven Aneignung der ästhetischen Formen und Inhalte gewährleistet werden oder handelt es sich mehr um Tradierung, Wahrung und Kritik der sozialen *Geltung* der ästhetischen Formen und Inhalte?“ [MR88a, S. 13] Wie sind diese Positionen zu begründen und zu vereinen?

<sup>15</sup>[MR88a, S. 14]

<sup>16</sup>sind also die Bedingungen, Möglichkeiten, Ziele und die Umsetzung der Vermittlung von Kultur.

<sup>17</sup>[MR88a, S. 16]

<sup>18</sup>[MR88a, S. 16]

<sup>19</sup>[MR88a, S. 16]

es Überlappungen.

Die kulturpädagogische Arbeit bedarf einer großen Flexibilität, „um den Motivationslagen der Adressaten ebenso gerecht zu werden wie dem kulturstaatlichen Bildungsanspruch“<sup>20</sup>, wobei dessen Umsetzung vom – stark sozialstrukturell bedingten – Partizipationswillen der Bürger abhängig ist.

## Kulturpädagogische Bildungsprozesse

Der professionelle Kulturpädagoge bietet dem Arbeitsmarkt keine Tätigkeiten sondern Fähigkeiten an. Zwei Merkmale des ansonsten unbestimmten Berufsprofils sind die *Handlungsautonomie* und die *Wissensbasis*. Die Handlungsautonomie des Experten ist abhängig von den durch seine Marktposition und der Kontrollhierarchie der Institution umschriebenen organisatorischen Kontexten. Professionalisierungsprozesse sind „dort möglich, wo die Laien-Kontrolle hinter die professionelle Kontrolle zurücktritt und gleichzeitig positive Marktchancen gegeben sind.“<sup>21</sup> Die Wissensbasis darf nicht zu vage und nicht zu präzise sein. Denn ist es zu vage, besteht kein Unterschied zum Alltagswissen, und wenn es zu präzise und eng ist, verschließt sich das Wissen schneller und wird austauschbar.

Der beste Anspruch und der reflektierteste Rezipientenbezug nützen jedoch nichts, wenn das Angebot nicht nachgefragt wird. Die Teilhabe und Planung des Kulturlebens und die produktive und rezeptive Auseinandersetzung mit der Kultur muß ihren Adressaten<sup>22</sup> als *ein zu lösen wollendes Problem* erscheinen.

Das kulturpädagogische Handeln ist „auf die Organisation, Planung und Förderung *individueller* Bildungsprozesse in außerschulischen Bildungs- und Kulturinstitutionen“<sup>23</sup> gerichtet. Das Prinzip der freiwilligen Teilnahme ist für diese Bildungsprozesse leitend, welche den individuellen Bildungsinteressen gerecht werden wollen, „ohne dabei die Ansprüche der jeweiligen Fachdisziplin oder professionellen Praxis zu negieren.“<sup>24</sup> Die Kulturpädagogik muß die Balance zwischen Bildungsmotivation und fachlich begründetem Wissen und Können halten. Sinkt ersteres, wird das Angebot nicht nachgefragt, sinkt zweiteres, bleibt der erwartete »Gewinn« aus, was sich ebenfalls negativ auf die Nachfrage auswirkt. Die kulturpädagogische Praxis folgt also dem Marktmodell einer Angebot-Nachfrage-Struktur. Dabei erklärt sich die Nachfrage nicht allein aus der individuellen Interessenlage, sondern „aus der wechselseitigen Beziehung zwischen der Struktur des sozialen Feldes einerseits und den individuellen Dispositionen andererseits.“<sup>25</sup> Vor diesem Hintergrund ist die Autonomie der kulturellen Praxis nur eine

---

<sup>20</sup>[MR88b, S. 8]

<sup>21</sup>[MR88b, S. 30]

<sup>22</sup>„[...] den Klienten, wie den Eltern von Schülern, den Jugendlichen, den Erwachsenen, den privaten Kulturträgern, den Beamten der öffentlichen Kulturverwaltungen und den Kulturpolitikern [...]“  
[MR88b, S. 31]

<sup>23</sup>[MR88a, S. 17]

<sup>24</sup>[MR88a, S. 17]

<sup>25</sup>[MR88a, S. 18]

relative. Die gesellschaftlichen Bedingungen sind dem Prinzip der Freiwilligkeit und dem individuellen Bildungsprinzip – wenn auch verdeckt – vorgelagert.

Kulturarbeit kann durch das Anknüpfen an die individuelle Motivation des Teilnehmers Defizite der familiären Situation kompensieren, die Erziehung ergänzen und die Bildungsinteressen auf neue Ziele richten. Denn in der Vermittlungsarbeit geschehen nicht nur individuelle Aneignungs- sondern auch *soziale* Tauschprozesse.

Wie jede pädagogische Praxis sind auch kulturpädagogische Handlungen *gerichtet*, Ziel und Weg der Vermittlung müssen im Hinblick auf Bildungsinteresse und -motivation der Adressaten begründet werden. Die Auswahl der Bildungsinhalte beeinflusst Organisation und Planung.

Das Ziel jeder pädagogisch intendierten Kulturarbeit ist die Initiierung selbstreflexiver Lernprozesse durch ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung. „In der kulturpädagogischen Praxis soll das Verständnis für bestimmte Bereiche dieser Welt geweckt und gefördert sowie die aktive Teilhabe und Auseinandersetzung unterstützt werden. [...] Wenn Kenntnisse, Einstellungen, Fertigkeiten oder, ganz allgemein, Verhaltensweisen gelernt werden, dann heißt dies, von einem zum anderen Zustand fortzuschreiten.“<sup>26</sup>

Der Lernende befindet sich mit seinen Wahrnehmungen und Erfahrungen immer in einem bestimmten, von Familie, Schicht, Region etc. bestimmten sozialen Kontext, den er nicht verändern kann.<sup>27</sup>

Die für die kulturpädagogische Praxis typische Form des Lernens ist das auf höherer Ebene stattfindende *Lernen des Lernens*. Kulturarbeit schafft andere Kontexte, welche den Habitus der Adressaten – so sie sich darauf einlassen – entsprechend prägen. Solche Prozesse brauchen Zeit und können also nur dann nachhaltige Wirkung haben, wenn sie langfristig angelegt sind. Dies erfordert, daß nicht nur *bildungssoziologische* sondern auch *lernpsychologische* Bedingungen in der Kulturarbeit berücksichtigt werden.

Kulturpädagogische Bildungsarbeit legitimiert sich durch ein Niveau, an dem sie sich aber auch messen und kritisieren lassen muß. „Genau hier verläuft die deutliche Zäsur zwischen dem kulturpädagogischen Angebot einerseits und kultureller Animation, allgemein unterhaltenden und belehrenden Kulturveranstaltungen bis hin zum Kulturtourismus andererseits.“<sup>28</sup>

Der Kulturpädagoge kann zur Planung seiner Veranstaltungen eine bildungstheoretisch begründete didaktische Analyse benutzen, wenn er sie als Modell zur „Reflexion über die Legitimation, Planung und Durchführung von Lern- und Bildungsprozessen im kulturellen Bereich“ nutzt, also nach der relationalen Beziehung „zwischen der objektiven Kultur [...] und ihrer subjektiven Aneignung“<sup>29</sup> fragt. Nach dem erziehungs-

---

<sup>26</sup>[MR88a, S. 21]

<sup>27</sup>Er kann nur einen anderen Kontext wählen.

<sup>28</sup>[MR88a, S. 25]

<sup>29</sup>[MR88a, S. 26]

wissenschaftler Wolfgang Klafki<sup>30</sup> fragt er also bei der der Auswahl und Begründung<sup>31</sup> des kulturpädagogischen Angebotes:

- „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt?“
- „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigung bereits im geistigen Leben der Kinder bzw. Jugendlichen oder Erwachsenen, oder welche Bedeutung sollte er darin haben?“ und
- „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“<sup>32</sup>

<sup>30</sup>Der 1927 geborene Wolfgang Klafki ist einer der bekanntesten deutschen Erziehungswissenschaftler der Gegenwart.

Als Kriegsinvalide begann er nach dem Krieg eine Volksschullehrerausbildung und arbeitete von 1948 bis 1952 als pädagogisch engagierter Volksschullehrer. Später studierte er in Göttingen bei Erich Weniger und in Bonn bei Theodor Litt. Er arbeitete als wissenschaftlicher Assistent in Münster und Hannover. Seit 1963 lehrte er bis zu seiner Emeritierung als Universitätsprofessor an der Philipps-Universität in Marburg.

Wolfgang Klafki hatte maßgeblichen Einfluß auf die Bildungsreformdebatte zu Beginn der 70er Jahre. Gemeinsam mit Wolfgang Kramp (1927-1983) prägte er die bildungstheoretische Didaktik und die Entwicklung erster Curriculum-Reformprojekte.

Klafki entwickelt sein bildungstheoretisches Modell der Didaktik zur Überwindung des traditionellen Widerspruchs zwischen materiellen und formalen Bildungskonzepten, welche er in der kategorialen Bildung zu verbinden sucht. Das materielle Bildungskonzept fragt nach den Bildungsinhalten, die so wichtig sind, daß Schüler sie lernen müssen, das formale Bildungskonzept hingegen fragt nach Verhalten und Handlungsformen, die für Schüler wichtig sind. Um herauszufinden, was lehrwert ist, bestimmt Klafki drei Auswahlprinzipien:

*das Elementare:* einfache und grundlegende Sachverhalte, die über sich hinausweisen

*das Fundamentale:* Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten der Wahrnehmung der Welt

*das Exemplarische:* der Einzelfall, der für eine große Auswahl Sachgebiet mit gleicher Struktur steht

Das Modell wurde vielfach kritisiert, u. a. weil es unterrichtsmethodische Vorbereitung kaum thematisiert, so daß Klafki eine Neufassung, die kritisch-konstruktive Didaktik, entwickelte. Die Bezeichnung »kritisch« bezieht sich auf die grundlegende Orientierung an einem aufklärerischem, humanistischen Menschenbild, der Begriff »konstruktiv« umschreibt den Standpunkt, eine Didaktik müsse Möglichkeiten ermitteln, entwerfen und erproben, um Lehr- und Lernprozesse zu verbessern, statt nur in vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zu machen.

Bildung ist für Klafki Allgemeinbildung, d. h. sie ist *für alle, allseitig* und *durch das Allgemeine*, behandelt also „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, individuellen Existenz“ wie Frieden, Umwelt, Leben in der einen Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, gerechte Verteilung in der Welt, Gleichberechtigung, Menschenrechte und Glücksfähigkeit. Dieses Konzept ist als Kompetenzmodell in deutsche Lehrpläne eingegangen.

<sup>31</sup>Klafki verlangt von jedem Lehrer, der seine Unterrichtsstunden vorbereitet, die Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich das, was man dem Schüler anzubieten hat, überhaupt lohnt.

<sup>32</sup>[Kla63, S. 135–138], zitiert nach [MR88b, S. 27]. Darüberhinaus muß die Ebene der Planung berücksichtigt werden:

- Handelt es sich um eine einmalige Veranstaltung, eine Kurseinheit oder ein langfristiges Projekt?
- Wird ein allgemeines Publikum angesprochen oder ein spezieller Adressatenkreis?
- ...

## Literatur

- [Kla63] KLAFKI, WOLFGANG: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958)*. In: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Seiten 126–158. Weinheim, 1963.
- [MR88a] MÜLLER-ROLLI, SEBASTIAN: *Kulturpädagogik heute*. [MR88b], Seiten 11–32.
- [MR88b] MÜLLER-ROLLI, SEBASTIAN (Herausgeber): *Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung*. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1988.