

Kulturelle Bildung und politische Erziehung: Über eine spannungsreiche Tradition

von **Christian Timo Zenke**

Erscheinungsjahr: 2021 / 2020

Stichwörter:

Ästhetische Erziehung | Ästhetische Bildung | Ästhetische Erfahrungen | ästhetische Mündigkeit | politische Erziehung | Politische Bildung | künstlerische Praxis | gesellschaftliche Praxis | Bildungspotenziale | Pädagogik

Abstract

Ausgehend von einer historiographischen Analyse der in den 1960er und 1970er Jahren geführten Diskussion um das Verhältnis von ästhetischer und politischer Erziehung wird im Beitrag nach den möglichen Lehren der damaligen Kontroversen für den aktuellen Diskurs zum Thema ‚Kulturelle Bildung‘ gefragt. Als Ausgangspunkt dienen dabei Hartmut von Hentigs 1967 formulierte Thesen zur ‚ästhetischen Erziehung im politischen Zeitalter‘, deren Rezeption und Adaption letztlich zu einer radikalen Ausweitung und Politisierung des gesamten, damals neu konstituierten Feldes ästhetischer Erziehung führte. Vor dem Hintergrund dieser Analyse wird sodann für eine mehrdimensionale Betrachtung des Verhältnisses von Ästhetik, Bildung und Politik plädiert – für eine Betrachtung, im Rahmen derer mindestens vier politische Dimensionen Kultureller Bildung unterschieden werden sollten: a) die Begegnung mit Kunstwerken als Anlass zum Vollzug ‚vikarischer-Erfahrungen‘ des politischen Ernstfalls, b) der Umgang mit Kunst als politisch relevanten Akt der Befreiung von ‚Deutungsgewohnheiten und Entscheidungszwängen‘, c) die enge Verwobenheit von künstlerischer und gesellschaftlicher Praxis sowie d) die politische Macht des Ästhetischen als Ausgangspunkt einer Erziehung zur ästhetischen Mündigkeit.

Einleitung

Das derzeitige Verhältnis von Kultureller Bildung und Politik lässt sich – wie bereits ein erster, cursorischer Blick in aktuelle Veröffentlichungen zum Thema zeigt – als durchaus spannungsreich beschreiben: Obwohl

auf der einen Seite das Themenfeld ‚Kulturelle Bildung‘ immer wieder – und immer mehr – ein Thema der Politik ist (so etwa, wenn es um die strukturelle Förderung von Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung geht oder um die Auslobung von Wettbewerben wie dem BKM-Preis für Kulturelle Bildung), ist auf der anderen Seite die Politik im Allgemeinen sowie die politische Bildung und Erziehung im Besonderen deutlich seltener auch ein Thema der Kulturellen Bildung. So findet sich beispielsweise im 2012 erschienenen, mehr als tausend Seiten umfassenden *Handbuch Kulturelle Bildung* (Bockhorst et al. 2012) unter dem Schlagwort ‚Politische Bildung‘ nur ein einziger Beitrag – Ina Bielenbergs Aufsatz [„Politische Bildung kreativ“](#) (Bielenberg 2021) –, während andere, thematisch ähnlich gelagerte Begriffe wie ‚Politik‘ oder ‚Politische Erziehung‘ im Index gar nicht erst aufgeführt werden. Doch auch wenn an selber Stelle durchaus andere, dem Feld des Politischen ebenfalls zuzuordnende Schlagwörter wie ‚Demokratie‘, ‚Emanzipation‘ oder ‚Partizipation‘ (vgl. Bockhorst et al. 2012:1073 ff.) aufgeführt werden, so lässt sich doch bereits der Umstand, dass den Begriffen ‚Politik‘, ‚Politische Bildung‘ und ‚Politische Erziehung‘ von Seiten des Herausgeberteams kein (oder zumindest ein nur geringer) deskriptiv orientierender Wert zugewiesen wird, als Hinweis darauf deuten, dass der Bereich des Politischen eher am Rande der fachöffentlichen Diskussion zum Thema ‚Kulturelle Bildung‘ berührt wird.

Wird das grundsätzliche Verhältnis von kultureller und politischer Bildung doch einmal explizit thematisiert, geschieht dies nicht selten in überaus kritischer Absicht. So konstatiert etwa Susanne Keuchel im Juli 2018 in *Politik & Kultur*, „eine demokratische Gesellschaft [tue] gut daran, politische und kulturelle Bildung zu trennen“ (Keuchel 2018) – und sie begründet diese Einschätzung unter anderem mit Blick auf die politische Instrumentalisierung von Kunst und Kultur im Dritten Reich:

„Das ‚Sinnliche‘, das mit ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen einhergeht, steht [...] im gewissen Widerspruch zu dem Überwältigungsverbot der politischen Bildung im Beutelsbacher Konsens. So ist es nicht erlaubt, Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Diese Gefahr kann jedoch bestehen, wenn ästhetische Erfahrungen mit einer zielgerichteten politischen Botschaft verbunden werden. Der Nationalsozialismus ist ein Beleg hierfür.“ (ebd.)

Diese bewusste Grenzziehung zwischen kultureller und politischer Bildung (bzw. die nur gelegentliche Thematisierung eben jenes offenbar durchaus spannungsreichen Verhältnisses) ist dabei nicht zuletzt insofern bemerkenswert, als das Thema ‚Politik‘ in der jüngeren Vorgeschichte der Kulturellen Bildung immer wieder eine überaus wichtige Rolle gespielt hat – ein Umstand, der insbesondere für die ästhetische Erziehung der 1970er Jahre gilt.

So wirkte sich die damalige gesamtgesellschaftliche Situation, die sich mit Ursula Boelhauve als eine „Zeit des Aufbruchs, des Protestes, des Bemühens um gesellschaftliche Neuformation“ (Boelhauve 1988:21) charakterisieren lässt, ganz unmittelbar auch auf den Bereich der Pädagogik aus: Unter dem Schlagwort „Das Private ist politisch!“ kam es zu einer „Politisierung der Erziehung, die Psyche und Körper unmittelbar zum Austragungsort des Politischen [machte] und Erziehung damit auch utopisch“ überfrachtete (Baader 2008:77). Eben diese Entwicklung wiederum ließ dabei auch den Bereich der ästhetischen Erziehung nicht unberührt, wodurch das Feld der Politik schon bald – neben Pädagogik und Ästhetik – zu einer weiteren wesentlichen Bezugsgröße der ästhetischen Erziehung wurde: zu deren „dritter zeitspezifischer Determinante“ (Jansa 1999:25).

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden zunächst eben jene politische Dimension der ästhetischen Erziehung in den 1970er Jahren nachgezeichnet und analysiert werden, um daraufhin einerseits zu fragen, welche Lehren aus dem ‚Scheitern‘ der damaligen Bemühungen gezogen werden können, und andererseits zu versuchen, aus der Tradition der damaligen theoretischen wie praktischen Überlegungen heraus mehrere politische Dimensionen einer heutigen ästhetischen wie kulturellen Bildung und Erziehung zu formulieren. Dabei wird im Mittelpunkt der Auseinandersetzung zunächst mit Hartmut von Hentig eine derjenigen Personen stehen, die den damaligen Wandel weg von der Musischen Bildung und hin zu einer politisch aufgeladenen ‚ästhetischen Erziehung‘ rhetorisch und inhaltlich entscheidend geprägt hat. (Zur aktuellen Diskussion um Person und Werk Hartmut von Hentigs – insbesondere vor dem Hintergrund des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule – und ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Forschung siehe Zenke 2018a und Zenke 2018b.)

‚Schutz aus wissender Distanz‘: Die politisch-ästhetische Erziehung der 1970er Jahre

Nimmt man die Fachdiskussion der 1960er und 1970er Jahre zum Verhältnis von Ästhetik, Bildung und Politik etwas genauer in den Blick, so wird deutlich, dass es in erster Linie zwei Veröffentlichungen Hartmut von Hentigs aus den späten 1960er Jahren waren, die – gemeinsam mit einigen Arbeiten seines damaligen Mitarbeiters Diethart Kerbs (vgl. insbesondere Kerbs 1968 und Kerbs 1970) – entscheidenden Anteil hatten sowohl an der sich zu Beginn der 1970er Jahre rasch vollziehenden Renaissance des Begriffs ‚ästhetische Erziehung‘ als auch an jenem schon bald einsetzenden Prozess einer fortwährenden Ausweitung und (vor allem) Politisierung des gesamten, letztlich von Grund auf neu konstituierten Feldes der pädagogischen Thematisierung von Kunst und Ästhetik. Von besonders großer Bedeutung für eben diesen Ausweitungs- und Politisierungsprozess war dabei Hennigs 1967 publizierte Absatz „Über die ästhetische Erziehung in politischen Zeiten“ (Hentig 1967), in welchem die Verknüpfung von ästhetischer Erziehung und Politik nicht nur bereits im Titel angelegt ist, sondern darüber hinaus zugleich als inhaltliche Klammer des gesamten Textes fungiert. So heißt es sogleich zu Beginn jenes Aufsatzes:

„Vor einhundertundsiebzig Jahren sind Schillers Briefe ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen‘ veröffentlicht worden. Die Überschrift des ersten Abschnitts lautete: Die Kunst im politischen Zeitalter. Das politische Zeitalter war das der Französischen Revolution, ein Zeitalter des Aufbruchs zu einer neuen Freiheit, ein Zeitalter, in dem der Staat seine moralische Legitimierung vor der Vernunft noch suchen mußte und nicht leicht fand, weil die Voraussetzungen in den einzelnen Menschen fehlten. [...]

Auch wir leben in einem politischen Zeitalter; auch wir fordern neben der wissenschaftlichen und politischen Bildung eine ästhetische, die wir ‚musische‘ nennen. Wir sprechen in dieser Hinsicht, wenn nicht die gleiche, so doch eine ganz ähnliche Sprache. – Meinen wir noch dasselbe? Können und dürfen wir noch dasselbe meinen?“ (Hentig 1967:275)

Auf den folgenden dreißig Seiten jenes Textes setzt Hentig sich sodann, ausgehend von Schiller, mit einigen „Grundbegriffen aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung“ auseinander, entwickelt sein Konzept einer ästhetischen Erziehung als „Übung in der aisthesis“ (ebd:283) und erörtert daran anschließend unter anderem Fragen der „Kreativität“ (ebd:288 ff.), der „Ästhetisierung“ (ebd:297 ff.) sowie des „guten Geschmacks“ (ebd:300 f.) – um am Ende seines Textes mit der Forderung zu schließen:

„Die Kinder von heute müssen ihre Welt von morgen anders machen dürfen als wir sie gemacht haben. Das ist die Aufgabe *aller* Lehrer, mit Hilfe *aller* ihrer Mittel und Verfahren. Kunst ist nur Anlaß für die Kultur, sich ihrer selbst bewußt zu werden; Kultur ist nur Anlaß für die Gesellschaft, sich ihrer selbst bewußt zu werden. Daraus scheint mir hervorzuheben [sic!], daß allgemeine Bildung heute immer politische Bildung ist – auch die ästhetische.“ (ebd:307 f., Hervorhebung im Original)

Hentigs Konzept ästhetischer Erziehung war insofern von Anfang an mit einer, wie Birgit Engel es formuliert, „politischen Vision“ (Engel 2004:24) verbunden: einer Vision, die insbesondere in der ersten Hälfte der 1970er Jahre auf ungemein große Resonanz insbesondere von Seiten der entsprechenden Fachdidaktiken stieß. So resümiert Gunter Otto bereits 1986, der „Appell“ Hentigs, „das Fach zu öffnen und ästhetische Erziehung politisch zu verstehen“, sei „in der Folgezeit von Vielen und mit ganz unterschiedlichen Akzentuierungen und Intentionen, auch in unterschiedlichen Zusammenhängen aufgenommen“ worden (Otto 1986:44), und Hans-Günther Richter notiert 2003 in seiner *Geschichte der ästhetischen Erziehung*, die hentigschen „Bemerkungen zum Verhältnis von Kunst und Politik“ seien zu „Leitmotiven einer fachdidaktischen Schule“ geworden, die „die ästhetische Erziehung dem (nur) politischen Lernen“ habe unterstellen wollen (Richter 2003:306). Ganz ähnlich formuliert es auch Wolfgang Legler, wenn er 2011 in seiner *Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts* schreibt, „die Idee einer Ästhetischen Erziehung, die Hartmut von Hentig und Diethart Kerbs mit Hinweis auf Schillers Briefe am Ende der 60er Jahre in die Diskussion um eine Veränderung des Kunstunterrichts eingebracht“ hätten, habe „ihre Attraktivität wesentlich aus ihrem implizit politisch-emanzipatorischen Anspruch“ gewonnen (Legler 2011:312).

Eben diese Attraktivität der hentigschen Thesen zur ästhetischen Erziehung im politischen Zeitalter beschränkte sich allerdings nicht allein auf den Bereich der Kunstpädagogik – auch wenn sie von hier ihren Ausgang nahm. So resümiert Wilfried Gruhn in seiner *Geschichte der Musikerziehung*:

„Der wörtlich genommene Begriff einer ästhetischen Erziehung, die [in der Nachfolge Hartmut von Hentigs] als grundlegende Wahrnehmungserziehung von der Fixierung an das tradierte Kunstwerk abrückte, wurde zunächst in der Kunsterziehung wirksam, wo Diethart Kerbs eine kritische Ästhetik der Wahrnehmung formulierte, die sich nun überwiegend den außerkünstlerischen Objekten der Umwelt zuwandte. Bezugsdisziplinen sollten nicht mehr die Kunst und Kunstwissenschaft, sondern die kritische Ästhetik (Adorno), Einsichten in Ökonomie, Sozialforschung und Politikwissenschaft sein. [...]

Die gleiche Wende weg von den Kunstwerken, die in der Ästhetik der Objektkunst und Environments dieser Jahre selber angelegt war, hatte auch der Deutschunterricht durch die Beschäftigung mit der Sprache der Werbung, der kommunikativen Funktion der Umgangssprache und der Vernachlässigung formaler Systeme [...] vollzogen. Das gleiche ereignete sich im Musikunterricht. Die Dominanz medial vermittelter Musik so wie die Übermacht der Popmusik im Alltag machten eine Einbeziehung dieser Kulturphänomene unausweichlich.“ (Gruhn 2003:342 ff.)

Die weiter oben bereits angesprochene Ausweitung ästhetischer Erziehung zu Beginn der 1970er Jahre war insofern nicht nur eine curriculare, sondern, wie Birgit Engel es 2004 in ihrer Studie *Spürbare Bildung* formuliert, zugleich „wesentlich von einem politischen Erziehungsanspruch begleitet“ (Engel 2004:30):

Ausweitung und Politisierung ästhetischer Erziehung waren in diesem Zusammenhang also ungemein eng miteinander verknüpft, wobei ‚das Ästhetische‘ in der ästhetischen Erziehung von nun an weniger als Bildungsanlass („Erziehung *durch* Kunst“) oder Bildungsziel („Erziehung *zur* Kunst“) verstanden wurde, sondern vielmehr als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analyse.

Ganz in diesem Sinne diagnostiziert Michael Parmentier 2004 in seinem für das *Historische Wörterbuch der Pädagogik* verfassten Überblicksbeitrag zum Thema ‚Ästhetische Bildung‘ denn auch für den gesamten Bereich der „Kunstausbildung und schulischen Kunsterziehung“ ein sich durch die „gesamte Moderne“ ziehendes „auffälliges Schwanken zwischen einseitiger Gemütsbildung und einseitigem Verstandstraining“ (Parmentier 2004:22), dessen spezielle Dynamik er insbesondere im Streit der 1960er und 1970er Jahre um eine zeitgemäße „ästhetische Erziehung“ am Werk sieht: Als Reaktion auf die damals vorherrschende Hoffnung, durch musische Bildung und Erziehung den „an der eigenen Zivilisation erkrankten Menschen der Gegenwart gesunden lasse[n]“ zu können, sei zunächst das „fächerübergreifende Prinzip des Muischen“ aufgegeben und im Gegenzug für die „Einrichtung eines klar definierten Unterrichtsfachs ‚Kunst‘ plädiert worden (ebd:26). Diese „Vertreibung der Gemütskräfte aus dem Prozess der ästhetischen Bildung“ wiederum habe, so Parmentier weiter, „dann kurz darauf in dem Konzept der ‚Visuellen Kommunikation‘ ihren Höhepunkt erreicht“ und schließlich sogar die bildende Kunst selbst „zum Opfer“ genommen (ebd:26 f.):

„Sie [die Kunst] galt ‚als Instrument von Herrschaft‘ und wurde schließlich nur noch als ‚Anlass für relevante Aufklärung‘ akzeptiert. Was an Kunst interessierte, war ihr Verwertungszusammenhang, ihr gesellschaftlicher Stellenwert, nicht ihre eigentümliche Wirkung und auch nicht ihr Erfahrungsgehalt [...]. Im Grunde waren die Kunstwerke bloß noch Lehrstoff für einen sozialwissenschaftlich orientierten Unterricht.“ (ebd:27)

Ein besonders aufschlussreiches Beispiel für eine solche Form des ‚sozialwissenschaftlich orientierten Unterricht[s]‘ im Umgang mit Werken der Kunst liefert dabei Lutz Rössner in seinem Einleitungstext zum 1972 erschienenen *Sammelband Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule*, wenn er dort konstatiert, der Musikunterricht solle nicht „der unbefragten Initiation in die bestehende Gesellschaft [...] und ihre Ordnung“ dienen, sondern vielmehr „als musiksoziologischer Unterricht der Aufdeckung, der ‚Entzauberung‘ der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Rössner 1972:49), denn: „erst dann werden sie und mit ihnen die soziale Tatsache Musik durchschaubar, dann wird durchschaubar, wie es zu Musik- und entsprechendem Hingabezwang kommt, und Schutz aus wissender Distanz wird möglich“ (ebd.). Aus diesem Grund müsse das Lernen, so Rössler in Anlehnung an Hermann Giesecke, „intellektualisiert“ werden, denn allein auf diese Weise werde „der kritisch-distanzierte Mensch möglich, der Bedingung ist für die Demokratie“ (ebd.). „Bildende Initiation“ hingegen, so Rössner weiter, diene „definitionsgemäß und real der Bewußtseinsferne, wenn nicht der Bewusstlosigkeit“ (ebd.:50).

Von der politischen Erziehung zur individuellen Selbstbildung

Mit dieser Forderung Rössners ist nicht nur die Grundhaltung der damaligen politisch motivierten Form von ästhetischer Erziehung treffend zusammengefasst, es werden zugleich die Gründe ihres alsbaldigen Scheiterns sichtbar: In dem Moment nämlich, in dem der Umgang mit Phänomenen des Ästhetischen von zahlreichen Protagonist*innen nur noch politisch verstanden wurde und die damit einhergehende

ästhetische Erziehung nur noch auf die Herstellung einer „wissenden Distanz“ ausgerichtet war, in diesem Moment mussten andere, ebenfalls pädagogisch bedeutsame Dimensionen des Ästhetischen zwangsläufig vernachlässigt werden.

Vor diesem Hintergrund kann es auch kaum verwundern, dass bereits kurze Zeit später jenes von Parmentier (2004) beobachtete „Schwanken zwischen einseitiger Gemütsbildung und einseitigem Verstandestraining“ (ebd.:22) abermals seine Richtung zu ändern begann. So lässt sich ab Mitte der 1980er Jahre nicht nur eine verstärkte Bemühung konstatieren, „den Aspekt der Ästhetik in alle Bereiche erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu integrieren“ (Ehrenspeck 2001:13), die grundsätzliche „Rehabilitierung des Bildungsbegriffs in der Pädagogik der 1980er Jahre“ geriet darüber hinaus zum Anlass, vermehrt auch über Konzepte speziell ästhetischer und kultureller Bildung nachzudenken – und damit einhergehend ganz allgemein nach der „bildenden Wirkung von Kunst und Ästhetik zu fragen“ (ebd.). Mit dieser Veränderung allerdings rückte der Fokus des pädagogischen Umgangs mit dem Ästhetischen zugleich weg von Fragen der politischen Erziehung und hin zu solchen der individuellen Selbstbildung.

Während es in der entsprechenden Diskussion der 1970er und frühen 1980er Jahre also noch in erster Linie um „kognitive Wissensvermittlung“, „Verstandeskontrolle“ sowie die „intellektuelle Analyse“ von ästhetischen Phänomenen gegangen war (Parmentier 2004:27), steht seit Mitte der 1980er Jahre zunehmend die Frage nach dem grundsätzlichen Bildungspotential ästhetischer Erfahrungsprozesse im Mittelpunkt der Auseinandersetzung – also das Verhältnis von ästhetischer Erfahrung und Bildungserfahrung. Zwar ist auch in diesem Zusammenhang noch gelegentlich in allgemeinpädagogischer Perspektive von ästhetischer Erziehung und anderen Formen pädagogischer Intervention in Sachen Ästhetik die Rede, deren Aufgabe aber wird nun zumeist darauf beschränkt, dem Einzelnen gezielt zum Vollzug ästhetischer Erfahrungen zu verhelfen – und damit zugleich zur Anbahnung eines Vorgangs der ästhetischen Bildung durch ästhetische Erfahrung. Ganz in diesem Sinne wird von zahlreichen Autorinnen und Autoren denn auch für eine Art „Entpädagogisierung der künstlerischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (Dietrich 2012:123) plädiert – dafür also, erzieherische Interventionen zugunsten einer bildenden Wirksamkeit des Ästhetischen gezielt zu reduzieren und so „ästhetische Erziehung in einen Prozess ästhetischer Selbstbildung übergehen zu lassen“ (siehe: Cornelia Dietrich „[Ästhetische Erziehung](#)“). Im Zuge dieses Prozesses allerdings scheint sich zugleich die Dimension des Politischen mehr und mehr aus der Diskussion zum Thema ästhetische und kulturelle Bildung verabschiedet zu haben – und das, obwohl es sich bei der in diesem Zusammenhang berührten Frage nach dem „Verhältnis von Politik/Staat/Gesellschaft und Kunst(-werk)“ doch eigentlich um eines von mehreren – wie Cornelia Dietrich, Dominik Krinninger und Volker Schubert es formulieren – Grundproblemen des Nachdenkens zumindest über Fragen der ästhetischen Bildung handeln dürfte (Dietrich et al. 2012:62).

Vier politische Dimensionen des Ästhetischen

Eben diese Entwicklung berücksichtigend, sollen im Folgenden abschließend insgesamt vier politische Dimensionen des Ästhetischen skizziert werden, deren konstruktive Verknüpfung – so die Hoffnung des Autors – jenes von Parmentier diagnostizierte „Schwanken zwischen einseitiger Gemütsbildung und einseitigem Verstandestraining“ (Parmentier 2004:22) zumindest ansatzweise zu beruhigen im Stande sein könnte. Bei den gemeinten Dimensionen handelt es sich um:

- a) die Begegnung mit Kunstwerken als Anlass zum Vollzug ‚vikarischer‘ Erfahrungen des politischen Ernstfalls,
- b) den Umgang mit Kunst als politisch relevanten Akt der Befreiung von „Deutungsgewohnheiten und Entscheidungszwängen“ (Müller 2004:73),
- c) die enge Verwobenheit von künstlerischer und gesellschaftlicher Praxis sowie
- d) die politische Macht des Ästhetischen als Ausgangspunkt einer Erziehung zur ästhetischen Mündigkeit.

Zunächst zu a): Mit dem Begriff der ‚vikarischen Erfahrung‘ soll in diesem Zusammenhang die Hoffnung artikuliert werden, dass sich dem Einzelnen im Umgang mit Werken der Kunst die Gelegenheit zum Vollzug einer gewissermaßen ‚stellvertretenden‘ Erfahrung des Ernstfalls zu eröffnen vermag. Damit ist die Möglichkeit gemeint, die im Zeichengeschehen ‚Kunstwerk‘ eingelagerten (mitunter existentiellen) „Erfahrungen anderer in der Vorstellung mitzuvollziehen“ (Hentig 1973:42 f.) und durch einen Prozess des künstlerischen Verstehens in eigene Erfahrung umzuwandeln. (vgl. Zenke 2018a:236 ff.) Mit dieser Möglichkeit allerdings ist zugleich eine auch politisch fundamentale Bedeutsamkeit des Ästhetischen berührt. Denn: Gerade in der Begegnung mit Werken aus dem Bereich der Literatur, des Theaters oder des Films lässt sich die Lebenswirklichkeit von Krieg, Verfolgung oder politischer Unterdrückung ganz anders erfahren und dementsprechend auch ganz anders reflektieren, als dies beispielsweise im Umgang mit Werken der Sachliteratur möglich wäre. Werke der Kunst verschaffen uns insofern eine spezifische Form von Zugang zu anderen Welten – vergangenen, gegenwärtigen oder auch nur möglichen – und diesem Zugang wohnt ein enormes Potential gerade auch für Prozesse der politischen Bildung und Erziehung inne.

Zu b): Nun ist es allerdings keineswegs so, dass in Werke der Kunst einfach irgendwelche Erfahrungen ‚hineingeschrieben‘ worden wären, die im Anschluss lediglich wieder ‚herausgeholt‘ werden müssten. Im Gegenteil: Gerade die Unbestimmtheit künstlerischer Zeichen ist es, die die Begegnung mit Werken der Kunst so besonders macht – und eben diese Eigenschaft ist es zugleich, die zu einem ästhetisch bedingten „Freiheitsspielraum der Wahrnehmung“ (Zirfas 2004:79) zu führen vermag: zu einem Spielraum, im Rahmen dessen sich dem Einzelnen die Möglichkeit eröffnet, „Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit und Kontingenz“ zu vollziehen (ebd.). Damit allerdings ist zugleich eine zweite politisch überaus relevante Dimension des Ästhetischen berührt: die Möglichkeit nämlich, sich in der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Werken der Kunst – wie Hans-Rüdiger Müller es formuliert – von bestehenden, letztlich auch politisch wirksam werdenden „Deutungsgewohnheiten und Entscheidungszwängen“ der „Alltagswelt“ (Müller 2004:73) zumindest temporär zu befreien.

Zu c): Da künstlerische Praktiken allerdings zugleich immer auch in gesellschaftliche Praktiken eingebunden sind – oder zumindest auf eine wie auch immer geartete Öffentlichkeit hin ausgerichtet sind –, sollte beim Nachdenken über Theorie und Praxis ästhetischer wie kultureller Bildung auch dieser Aspekt eine grundlegende Rolle spielen. Denn: Begreift man es als Aufgabe politischer Bildung in einer demokratischen Gesellschaft, „alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen“ (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004:9), dann können Angebote der kulturellen Bildung einerseits eine solche Befähigung direkt unterstützen (etwa im Rahmen partizipativer Stadtentwicklungsprojekte), andererseits aber auch selbst eine künstlerisch konstituierte Gemeinschaft stiften – eine Gemeinschaft, im Rahmen derer gesellschaftlich relevante Aushandlungs- und Verständigungsprozesse in kleinem, geschütztem Rahmen geübt und erlernt werden können.

Zu d): Gleichzeitig jedoch lässt sich – bei allem „Glauben an die positive Wirkung des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998:23) – durchaus argumentieren, dass dem Vorgang der ästhetischen Erfahrung zwar einerseits sehr wohl ein immenses Bildungspotential innewohnt (zu dessen Entfaltung die Pädagogik einen entscheidenden Beitrag zu leisten hätte), es andererseits jedoch zugleich eine spezifische, letztlich auch politisch relevante Macht des Ästhetischen gibt, die beim Nachdenken über die pädagogischen Dimensionen des Ästhetischen ebenfalls berücksichtigt werden muss. Die Aufgabe der Pädagogik bestünde in diesem Sinne nicht allein in der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen, sondern zugleich in einer Befähigung des Einzelnen zur kritischen Reflexion des eigenen ästhetischen Erlebens (vgl. Zenke 2018a:292 ff.). Dabei allerdings hätte – anders als noch in den 1970er Jahren der Fall – weniger der gesellschaftliche „Verwertungszusammenhang“ von Kunst als Ausgangspunkt zu dienen, sondern vielmehr die von Parmentier angemahnte „eigentümliche Wirkung“ (Parmentier 2004:27) der Kunst und des Ästhetischen: ihr besonderer „Erfahrungsgehalt“ (ebd.). Im Rahmen einer solchermaßen ausgerichteten Erziehung zur ästhetischen Mündigkeit müsste der Einzelne daher befähigt werden, die Funktionsweisen und Wirkungsmechanismen des Ästhetischen zu erkennen, zu verstehen und sich ihnen sodann gegebenenfalls bewusst zu widersetzen – sei es in der Begegnung mit politischer Propaganda, im Umgang mit ‚überwältigenden‘ Werken der Kunst oder im Rahmen anderweitiger Erfahrungen des „Übermächtig-Werdens durch Klänge, Bilder, Inszenierungen, Rhythmen“ (Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung 2015:1). Das allerdings bedeutet zugleich: Auch die vorhin genannten Aspekte der ‚vikarischen Erfahrung‘ oder der ‚engen Verwobenheit von künstlerischer und gesellschaftlicher Praxis‘ müssten stets einer entsprechend kritischen Reflexion unterzogen werden. Die Forderung nach einer Erziehung zur ästhetischen Mündigkeit kann insofern durchaus als notwendiges kritisches Gegengewicht zu der soeben skizzierten politischen Macht des Ästhetischen verstanden werden.

Fazit und Ausblick

Ganz im Sinne des zuvor Gesagten soll an dieser Stelle daher denn auch keineswegs für eine Rückkehr zur ästhetischen Erziehung der 1970er Jahre eingetreten werden. Vielmehr soll dafür plädiert werden, sich die mannigfaltige Verwobenheit von Ästhetik, Bildung und Politik immer wieder bewusst zu machen und dieses Bewusstsein sodann gezielt in die aktuelle Theorie- und Praxisdiskussion zu Fragen der ästhetischen wie kulturellen Bildung einfließen zu lassen. Denn: Nicht nur Schiller lebte in einem „politischen Zeitalter“, auch unsere heutige Zeit ist (genau wie die 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts) eine der Politik – der politischen Auseinandersetzung wie der politischen Weichenstellung. Es braucht deshalb auch heute gerade keine bewusste Grenzziehung zwischen Kultureller und politischer Bildung, sondern vielmehr eine produktive Auseinandersetzung mit dem in diesem Verhältnis zum Tragen kommenden Widersprüchen und Herausforderungen. Denn: Ästhetische Praxis und politische Praxis sind dermaßen eng ineinander verwoben, dass eine rhetorische wie konzeptionelle Trennung beider Sphären letztlich nur die Gefahr verstärken würde, die skizzierte Macht des Ästhetischen nachhaltig zu unterschätzen – und ebendiese Macht dadurch umso anfälliger für eine missbräuchliche Nutzung gerade auch durch Akteure im Bereich der Politik zu machen. Kulturelle Bildung sollte insofern zwar nicht automatisch immer auch politische Bildung sein, sie sollte die Ebene des Politischen aber zumindest immer mitdenken – und sei es auch nur im Sinne einer reflexiven Aufmerksamkeit für die mitunter „überwältigende“ Macht des Ästhetischen in unser aller Leben.

Verwendete Literatur

- Baader, Meike Sophia (2008):** 1968 und die Erziehung. In: Schaffrik, Tobias/Wienges, Sebastian (Hrsg.): 68er Spätlese – was bleibt von 1968? (58-77). Berlin/Münster: Lit.
- Bielenberg, Ina (2012):** Politische Bildung kreativ. Über die gelingende Verbindung von Kultureller und Politischer Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (767-772). München: kopaed.
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012):** Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Boelhauve, Ursula (1988):** Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 44/März 1988, 21-31.
- Dietrich, Cornelia (2012):** Ästhetische Erziehung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (121-127). München: kopaed.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012):** Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001):** Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2001, Jg. 4, 5-21.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998):** Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich.
- Engel, Birgit (2004):** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster/ New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004):** Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gruhn, Wilfried (2003):** Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hofheim: Wolke.
- Hentig, Hartmut von (1973):** Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut von (1967):** Über die ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. Einige Grundbegriffe aus dem Wörterbuch der Kunsterziehung. In: Roeder, Peter-Martin (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Festschrift für Elisabeth Blochmann zum 75. Geburtstag (275-308). Weinheim/Berlin: Julius Beltz.
- Jansa, Axel (1999):** Pädagogik – Politik – Ästhetik. Paradigmenwechsel um '68. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kerbs, Diethart (1970):** Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. In: Die Deutsche Schule Heft 9, September 1970, 562-570.
- Kerbs, Diethart (1968):** Ästhetische und politische Erziehung. In: Kunst + Unterricht Heft 1, September 1968, 28-31.
- Keuchel, Susanne (2018):** Kulturelle und politische Bildung? Eine historische und aktuelle Verortung sowie ein Plädoyer für Achtsamkeit. In: Politik & Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates Nr. 4/2018, 21.
- Legler, Wolfgang (2011):** Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena.
- Müller, Hans Rüdiger (2004):** Übergänge. Bildungsbewegungen im Geflecht symbolischer Ordnungen. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung (61-76). Weinheim/München: Juventa.
- Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (2015):** Kultur macht Bildung. Call for Papers für die 6. Tagung des Netzwerks Kulturelle Bildung mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg. 5.-7.11.2015. Lüneburg.
- Otto, Gunter (1986):** Ergötzen, Belehren, Befreien. Am Maße Hartmut von Hentigs gemessen. Über Hartmut von Hentigs Buch: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur Ästhetischen Erziehung. In: Kunst + Unterricht 106, 1985, 9-45.
- Parmentier, Michael (2004):** Ästhetische Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik (11-32). Weinheim/Basel: Beltz.
- Richter, Hans-Günther (2003):** Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll: Videel.
- Rössner, Lutz (1972):** Sozialwissenschaftliche Grundlagen. In: Segler, Helmut (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Weinheim: Beltz.
- Zenke, Christian Timo (2018a):** Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Zenke, Christian Timo (2018b):** Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien (15-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zirfas, Jörg (2004):** Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung (77-97).

Anmerkungen

Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag des Autors, gehalten bei der [9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung](#) (2018) in Osnabrück, und ist eine leicht erweiterte Fassung des Textes „Kulturelle Bildung im politischen Zeitalter? Ein historisch-systematischer Beitrag zum Verhältnis von Ästhetik, Bildung und Politik“, erstveröffentlicht in der von Andreas Brenne, Katharina Brönnecke und Claudia Roßkopf herausgegebenen Tagungsdokumentation (2020): *Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung* (29-38), München: kopaed.

Zitieren

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

Christian Timo Zenke (2021 / 2020): Kulturelle Bildung und politische Erziehung: Über eine spannungsreiche Tradition. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-politische-erziehung-ueber-spannungsreiche-tradition>

(letzter Zugriff am 06.01.2022)

Veröffentlichen

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

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