

**Max Fuchs**

**Lebenswelt Kulturschule  
Individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis  
Ein Vorschlag**

Wuppertal im April 2015

# Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	3
1. Zur Einführung: Menschenwürde, Bildung und Widerständigkeit	4
2. Die Grundlage: Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt – Überlegungen zur Wirksamkeit von Schule	8
3. Lebensführungskompetenzen und die Schule	28
4. Die Kulturschule als Lebenswelt, individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis	37
Literatur	53

## Vorbemerkung

Im Rahmen der Konjunktur kultureller Bildung in den letzten Jahren hat es in Theorie und Praxis zahlreiche Versuche gegeben, kulturelle und ästhetische Bildung sehr viel stärker in der Schule zu verankern, als das in früheren Zeiten geschehen ist. Es hat sich zudem eine Forschungslandschaft etabliert, die unterschiedliche Dimensionen von kultureller und ästhetischer Bildung systematisch untersucht. Eine besondere Rolle spielen dabei Wirksamkeitsuntersuchungen, die im Zuge einer „evidenzbasierten Politik“ sehr stark sowohl von der öffentlichen Hand als auch von privaten Stiftungen unterstützt werden. Zudem gibt es zunehmend mehr Schulen, die sich bewusst ein ausgewiesenes kulturelles Profil geben wollen. In diesem Kontext spielt der mehrjährige Modellversuch „Kulturagenten für kreative Schulen“, der von der Stiftung Mercator und der Bundeskulturstiftung gefördert wird und der in fünf Bundesländern stattfindet, eine wichtige impulsgebende Rolle.

Auch unter Bezug auf diese Praxis wurden in Remscheid die Konzepte einer kulturellen Schulentwicklung und einer Kulturschule ausgearbeitet, deren Grundlagen im Rahmen eines Forschungsprojektes reflektiert und vertieft wurden (Fuchs/Braun 2015). Die folgenden Texte sind im Rahmen dieses Forschungsprojektes entstanden und versuchen auszuloten, inwieweit das Konzept der Lebensführungskompetenzen im Hinblick auf eine solche (Kultur-) Schule nutzbringend verwendet werden kann. Diese Arbeiten versuchen, die in dem Buch „Die Kulturschule“ (Fuchs 2012a) beschriebene Konzeption zu präzisieren und zu konkretisieren.

# 1. Zur Einführung: Menschenwürde, Bildung und Widerständigkeit

## 1. Zur Menschenwürde

„Die Würde des Menschen ist unantastbar.“

So heißt es in Art. 1 des Grundgesetzes. Später ist dann von einem Bekenntnis des Deutschen Volkes zu den

„unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt“

die Rede. Man sagt, dass die anschließenden Artikel des Grundgesetzes nur dazu dienen, den zentralen Begriff der Menschenwürde zu präzisieren.

Damit ist dieser Begriff natürlich auch für die praktische Pädagogik und Erziehungswissenschaft hochrelevant. Diese Relevanz wird durch weitere, eher zufällig herausgegriffene Befunde unterstrichen. Wenn etwa im ersten Pisa-Bericht davon die Rede ist, dass unser Schulsystem mit „struktureller Demütigung“ in Verbindung gebracht werden muss, dann muss man dies auch mit der Kategorie (verletzter) Menschenwürde in Verbindung bringen. Bei aller noch durchzuführenden notwendigen Präzisierung der Begrifflichkeit wird man zudem Gewalt (etwa gegen Kinder) als gravierenden Verstoß gegen die Menschenwürde sehen. Vor diesem Hintergrund wird es überraschen, dass Deutschland erst im Jahre 2000 den Paragraphen 1631 BGB eingeführt hat, der gewaltfreie Erziehung gesetzlich vorschreibt (Schweden: 1979). Dies hat insofern mit dem durchaus schillernden Begriff der Menschenwürde zu tun, als man zumindest in einer ersten Annäherung Gewalt oder Demütigung als Gegenbegriff zur Menschenwürde verstehen kann. Doch was versteht man positiv darunter?

Als ein früher wichtiger Theoretiker gilt Pico della Mirandola, der in der Renaissance – ohnehin die Zeit der Entdeckung (Burckhardt) oder sogar Erfindung (Dülmen) der Individualität – das Recht auf und die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung des eigenen Lebens proklamiert hat. Das war insofern neu und zeugt von einem gestärkten Selbstbewusstsein des Menschen, als im religiösen mittelalterlichen Denken Gott als zentrale Verantwortungsinstanz für das Leben galt. (Fuchs 2001)

„Würde“ ist also bereits hier erkennbar als Loslösung von vorgegebenen Autoritäten, als Übernahme von Eigenverantwortung. Der Mensch gilt nunmehr als frei in seiner Gestaltung der Lebensweise. Dazu gehört die Fähigkeit, selbst zu denken, ganz so, wie Kant es später in seiner bekannten Definition von „Aufklärung“ formuliert hat: *sapere aude*, und er beschreibt die Aufklärung als Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Der Mensch gibt sich die Gesetze seines Lebens selbst, ist frei und autonom.

Es gibt also ein Netzwerk von Begriffen, die alle aufeinander verweisen: Rationalität und Selbstdenken, Freiheit und Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Partizipation. Dazu kommt der zentrale Gedanke in Kants praktischer Philosophie, dass der Mensch niemals als Mittel für einen fremden Zweck dienen dürfte. Die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen ist Kern der theoretischen und praktischen Philosophie

bei Kant. Mit diesen Überlegungen wird „Menschenwürde“ zu einem zentralen Begriff der Anthropologie und der praktischen Philosophie.

Daneben wurde er aber auch von dem Rechtsdenken übernommen, wurde ganz so, wie der eingangs zitierte Art. 1 des Grundgesetzes es formuliert, er wird zu einem Begriff des Verfassungsrechts und der Menschenrechte. Historisch reagierte man mit dem Begriff auf Verletzungstatbestände: Folter, Zwangsarbeit, Massenmord, Sklaverei. Als Rechtsbegriff, vor allem als Begriff, der mit Straftatbeständen zu tun hat, braucht er jedoch präzisere und handhabbare Abgrenzungen als im philosophischen Diskurs. Bayertz (1999, 826) zitiert die die folgenden Komponenten:

- Sicherheit des individuellen und sozialen Lebens,
- rechtliche Gleichheit der Menschen,
- Wahrung menschlicher Identität und Integrität,
- Begrenzung staatlicher Gewaltanwendung,
- Achtung der körperlichen Kontingenz des Menschen.

In pädagogischen Kontexten – bekanntlich gehörte die Pädagogik lange Zeit zur praktischen Philosophie – ist es ebenfalls nötig, Unterscheidungen zu treffen. Denn nicht jede Einschränkung der Autonomie ist gleich eine Verletzung der Menschenwürde. Jeder Einzelne braucht nur die eigenen Lebensumstände zu betrachten, um zu sehen, wie vielfältig wir eingebunden sind in Regelungssysteme (Gesetze, Verordnungen, Hausordnungen, ungeschriebene Regeln bestimmter sozialer Kontexte, Satzungen etc.), die unsere Handlungsfreiheit begrenzen. Wir können eben nicht immer und überall das tun, was wir gerade tun wollen, ohne dass wir unsere Menschenwürde beschädigt sehen.

Hilfreich ist in diesem Zusammenhang das Buch des Philosophen und Schriftstellers Peter Bieri: Eine Art zu leben (2013). Seine Dimensionen des Würdebegriffs sind die folgenden, die sich dann auch als Kapitelüberschriften wiederfinden:

- Würde als Selbstständigkeit,
- Würde als Begegnung,
- Würde als Achtung vor Intimität,
- Würde als Wahrhaftigkeit,
- Würde als Selbstachtung,
- Würde als moralische Integrität,
- Würde als Sinn für das Wichtige,
- Würde als Anerkennung der Endlichkeit.

Es geht also darum, wie ich mit mir umgehe, wie ich mit anderen umgehe und wie andere mit mir umgehen. Bieri entfaltet seine Begriffsarbeit an diskursiv präsentierten Beispielen und Problemfällen, die oft aus literarischen Vorlagen entnommen werden.

Doch warum braucht man Würde:

„Die Lebensform der Würde... ist die existenzielle Antwort auf die existenzielle Erfahrung der Gefährdung“ (15).

Einige Unterscheidungen: Nicht jede Ohnmacht ist bereits Demütigung, sondern sie wird es

„erst dann, wenn ein anderer einen anderen gezielt in eine Lage der Ohnmacht bringt“ (34),

denn:

„Würde ist das Recht, nicht gedemütigt zu werden.“ (35).

Auch die Notwendigkeit, andere um etwas zu bitten, mag den eigenen Stolz beschädigen, wird aber erst dann zur Beschädigung von Würde, wenn dieser Andere seine Machtposition demütigend ausnutzt. Das literarische Beispiel ist der Handelsvertreter Willy Loman, der seinen Chef vergeblich um eine Versetzung in den Innendienst bittet („Tod eines Handlungsreisenden“). Dieser kostet geradezu aus, dem Wunsch nicht entsprechen zu wollen. Weitere eindrucksvolle Beispiele sind Patienten, die von Ärzten nicht als Subjekte behandelt werden. Sogar eine wohlmeinende Entmündigung kann eine Verletzung der Würde sein. Josef K., der aus unerfindlichen Gründen im „Prozess“ von Kafka zum Angeklagten wird, wird gedemütigt, weil man ihm Erklärungen für seine Verhaftung vorenthält (124).

Immer wieder drehen sich die Beispiele von Bieri, die selten eine schnelle Bewertung zulassen, um die Grundidee:

„Die Würde des Menschen ist seine Selbstständigkeit als Subjekt, seine Fähigkeit, über sein Leben selbst zu bestimmen. Seine Würde zu achten, heißt, diese Fähigkeit zu achten.“ (346).

Schwierig wird dieser Grundsatz allerdings bei Fragen der Selbsttötung oder bei nachlassender Selbststeuerungsfähigkeit im Falle von Krankheit.

Man kann auch seine Würde opfern. So leckt die Auschwitzinsassin dem Lagerleiter Rudolf Höss die Füße, um ihr Kind retten oder zumindest ein letztes Mal sehen zu können. Und sie tut es, ohne ihre Würde zu verlieren.

## 2. Macht, Gewalt und Unterwerfung der Pädagogik

Körperliche Gewalt in der Erziehung findet sicherlich noch statt, ist jedoch inzwischen zumindest juristisch geächtet. Doch bleibt nach wie vor die Feststellung von Benner (1987), Pädagogik sei ein – sich selbst aufhebendes – Gewaltverhältnis. Damit reformuliert Benner die Aussagen Kants in seinen pädagogischen Schriften (1982, 711), dass das Paradoxe, ja das Widersprüchliche bei der Pädagogik in dem Problem bestehe,

„wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Dass es sich bei der gesetzlichen Schulpflicht, bei dem Besuch der Zwangsanstalt Schule nicht um eine Demütigung oder eine Verletzung der Menschenwürde handelt, ist nach dem oben Gesagten klar. Damit hat die Schule jedoch keinen Blankoscheck. Vielmehr ist ständig sowohl die Struktur des Bildungswesens, sind die Regelungen – etwa der Leistungsbeurteilung und der (Nicht-)Versetzung –, ist die Organisation, die Atmosphäre und die Schulkultur der Einzelschule daraufhin zu überprüfen, ob nicht doch eine solche Verletzung vorliegt. Immerhin ist die vielfach festgestellte Bildungsungerechtigkeit ein Hinweis darauf, dass die Menschenwürde bedroht sein könnte. In dieselbe Richtung geht die Rede von einer „strukturellen Demütigung“.

Es geht also um andere Formen von Gewalt als bloßer körperlicher Gewalt. Zwei Begriffe sind hierbei

relevant: der seinerzeit von Johan Galtung eingeführte Begriff der „strukturellen Gewalt“ und der Begriff von Bourdieu der „symbolischen Gewalt“. Zu diesen Gewaltformen gehören Euro- und Ethnozentrismus, Rassismus, Vorstellungen von „Normalität“, an denen Schülerinnen und Schüler gemessen werden, Ideologien. Es geht also stets darum, dass äußere Verhältnisse den Subjektcharakter des Einzelnen bedrohen oder sogar diesen Einzelnen unterwerfen, so dass Gefühle der Machtlosigkeit, des Ausgeliefertseins, der Sinnlosigkeit, der Verdinglichung entstehen. Allerdings genügen diese nicht, wie Bieri in seinen Einzelstudien zeigt. In jedem Fall muss sorgfältig befolgt werden, was Bayertz (a.a.O., 826) fordert:

„Grundsätzlich ist daran festzuhalten, dass begründet werden muss, was Menschenwürde ist und warum im gegebenen Fall ein Verstoß dagegen vorliegt.“

Auch und gerade im Umgang mit den Künsten ist dabei Sorgsamkeit angesagt, dass die von Bourdieu (1987) detailliert erforschten Distinktionsmechanismen, die die Künste bewirken, eben auch Mechanismen der Wertung, des Ausschlusses von Teilhabe und der Diskriminierung sind.

### 3. Widerstandsfähigkeit als notwendiger Teil von Bildung

Wird Bildung als Lebenskompetenz verstanden, dann erfasst dies insbesondere die Disposition, sich (für sich und andere) für menschenwürdige Verhältnisse einzusetzen. Dazu gehören die Fähigkeiten, wie sie Bieri (2013) beschreibt: Steigerung der Achtsamkeit, Offenheit für Fragen und für die Suche nach Antworten, eine wache, kenntnisreiche und kritische Aneignung von Kultur. „Kritisch“ meint hierbei auch, wohlmeinende Angebote auch ablehnen zu können. Empowerment gegen Entmachtung, Selbstbestimmung gegen Unterdrückung, Selbstwirksamkeit gegen behauptete und organisierte Einflusslosigkeit gehören dann zu der Stärkung des Subjektes mit seinem Anspruch auf autonome Lebensgestaltung. In dieser Hinsicht ist eine Pädagogik der (Stärkung der) Würde eine „Befreiungswissenschaft“ (so Bernhard 1996 im Anschluss an Heydorn), die die emanzipativen Potenzen von Erziehungs- und Bildungsvorgängen ermittelt.

Vor diesem Hintergrund erhalten die üblichen Ziele der Pädagogik und speziell der Kulturpädagogik eine erneute Begründung (Fuchs 2008): Es geht um Selbstwirksamkeit (zu spüren, dass man etwas lernen kann und dass man etwas beherrscht), um Anerkennung und Wertschätzung (dass die eigene Leistung im sozialen Kontext gewürdigt wird), um Möglichkeitsdenken (um so die scheinbare und oft behauptete Unveränderbarkeit der Realität zu durchbrechen und Fantasien freizusetzen). Es geht um Partizipation und das Einüben in Meinungsbildungsprozesse, es geht um Ichstärkung etc.

Allerdings genügt es nicht, alle diese wichtigen Ziele, die offensichtlich zu einem Leben in Würde gehören, nur erneut plausibel zu machen: Es geht auch darum zu belegen, dass und wie eine ästhetisch-künstlerische Praxis diese Ziele realisieren kann. Bislang wird die Debatte noch zu stark von bloßen Legitimationsdiskursen geprägt, in denen mehr behauptet als belegt wird. Es muss dabei gerade bei solchen Nachweisen darauf geachtet werden, dass nicht wieder die Subjekte als bloße Objekte einer Forschungsmethodologie betrachtet werden. Deshalb basiert etwa der Kompetenznachweis Kultur der BKJ auf dem dialogischen Verfahren, bei dem beide Lernenden (Projektleiter und Jugendliche) gemeinsam Lernfortschritte ermitteln: Subjekte müssen auch Subjekte ihres Lernens und dessen Bewertung sein.

## 2. Die Grundlage: Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt – Überlegungen zur Wirksamkeit von Schule

### 1. Einführung

Der vorliegende Text ist ein eher theoretischer Text, allerdings mit einer klaren praktischen Zielsetzung: Es geht darum, Kriterien, Qualitätsmerkmale und Indikatoren zu finden, die Informationen über Erfolg oder Misserfolg eines (kulturellen) Entwicklungsprozesses liefern können. „Kulturelle Schulentwicklung“ wird dabei der Prozess genannt, der das „Prinzip Ästhetik“ in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung kommen lassen bzw. es verstärken will. Eine Schule, die nach einem solchen Prinzip gestaltet ist, soll „Kulturschule“ genannt werden (Fuchs 2012a).

Damit betritt diese Arbeit kein Neuland. Denn zum einen ist die Schule und ihre Entwicklung immer schon ein Kernthema der Erziehungswissenschaft, aber auch der praktisch pädagogischen Arbeit und der Bildungspolitik gewesen. Zur Qualität von Schule und deren empirischer Überprüfung gibt es deshalb national und international eine reichhaltige Debatte. In den letzten Jahren haben sich daher viele Kolleginnen und Kollegen in der Akademie Remscheid darum bemüht, diesen Kenntnisstand für die Zwecke des hier entwickelten Konzeptes einer Kulturschule aufzuarbeiten und fruchtbar zu machen. Zu diesem Prozess gehört auch die vorliegende Arbeit. Ich verfolge mit ihr die folgenden Ziele: Zum einen geht es darum, sich (erneut) der theoretischen Grundlagen der praktischen Schulentwicklungsarbeit zu vergewissern. Es geht dabei etwa um die Frage, inwieweit die heutige Schule als genuines Kind der Moderne in der Lage ist, ursprüngliche Versprechungen der Moderne realisieren zu helfen. Insbesondere geht es um die Vision eines autonomen Subjekts, das selbstbewusst die Gestaltung seines Lebens in die Hand nimmt und dabei weiß, wie eng individuelle Entwicklung und soziale Rahmenbedingungen miteinander verbunden sind. Ein Problem besteht hierbei darin, dass der gesellschaftliche Rahmen – konkret: der aktuelle globalisierte digitale Kapitalismus – ausgesprochen ambivalent ist. Zum einen gibt es in der Tat einen unglaublichen Reichtum an Wahlmöglichkeiten des Konsums und der Lebensgestaltung. Gleichzeitig wird zur Kenntnis genommen, welches (subtiler gewordene) Unterdrückungspotenzial diese Gesellschaftsordnung hat. Letzteres führt dazu, dass auch Soziologie und Sozialphilosophie ihre ursprüngliche kritische Aufgabe wieder entdecken. So gibt es geradezu eine Konjunktur einer kritischen Theorie in der Sozial- und Erziehungswissenschaft. Klassische Konzepte der Gesellschaftskritik der Moderne wie Verdinglichung oder Entfremdung (Jaeggi 2005) werden wieder entdeckt und für die heutige Zeit nutzbar gemacht. Auch das Konzept eines „Subjekts“, im Zuge der Postmoderne in den letzten Jahrzehnten stark kritisiert und zum Teil abgelehnt, feiert eine Wiederauferstehung. Für die Pädagogik wird durch diesen Paradigmenwechsel die Arbeit leichter. Denn, so meine Meinung, ohne ein angemessenes Konzept des Subjektes und der Subjektivität lässt sich ein Begriff von Bildung kaum entwickeln: Beide haben einen großen Überschneidungsbereich ihrer Bedeutungsspektren (Fuchs 2001, 2012b).

Für die Institution der Schule ergibt sich so die prekäre Lage, dass sie als Kind der Moderne all deren Pathologien selber erleidet, möglicherweise sogar noch verstärkt. Andererseits sieht sie sich ihrer



zentralen Aufgabe verpflichtet, starke Subjekte schaffen zu helfen, die nicht nur dieses Leiden an der Moderne bewältigen können, sondern sogar zu versuchen, die Anlässe dieses Leidens beseitigen zu helfen. Dies gilt insbesondere für unser Konzept einer Kulturschule. Daher ist (erneut) zu präzisieren, was Subjektivität heute heißen kann.

Wenn in einer Kulturschule das Prinzip Ästhetik eine solch entscheidende Rolle spielt, dann wird man sich vergewissern müssen, ob das Ästhetische in der Tat in der Lage ist, einen entscheidenden Beitrag zur Konstituierung eines starken Subjektes zu leisten. Zu den „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) gehört dies allemal, spätestens seit der „Erfindung“ der philosophischen Disziplin der Ästhetik Mitte des 18. Jahrhunderts durch Alexander Baumgarten (vergleiche Fuchs 2011). Dabei sind – gerade durch einen so völlig anderen Verlauf der Geschichte mit einer gelegentlich durchaus menschenfeindlichen Nutzung des Ästhetischen (Hein 1992) – Zweifel angebracht, ob diese Hoffnung in die harmonisierende und kultivierende Kraft des Ästhetischen immer berechtigt ist. Insbesondere bedeutet das in unserem Kontext, erneut die Frage nach der Rolle ästhetischer Praxen bei der Konstitution von Subjektivität aufzugreifen.

Ist oben bereits deutlich geworden, dass „Widerspruch“ eine zentrale Kategorie ist, um die Schule in der heutigen Gesellschaft zu beschreiben, so zeigt sich dies auch im Kontext des Ästhetischen. Wo man mit negativen Wirkungen rechnen muss, bedarf es einer Kraft, diesen zu widerstehen: Widerstandsfähigkeit wird daher als pädagogische Zielstellung eine Rolle spielen, so dass man nunmehr präzisiert fragen kann: Leistet eine Kulturschule einen Beitrag zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit des Einzelnen und in welcher Weise hilft hierbei eine ästhetische Praxis? Mit dieser Formulierung wird klar, dass ein weiteres klassisches Bildungsziel aktualisiert werden muss: Emanzipation.

Auf der Basis dieser Grundlagen wird daher darzustellen sein, welche Kriterien sich für eine entsprechende Schulqualität ergeben und wie man diese in der Praxis überprüfen kann.

## 2. Das Subjekt und seine Bildung

### Die Moderne

Die These, dass Moderne, Subjekt und Bildung – zumindest in einer mitteleuropäischen Perspektive – historisch und systematisch in einem engen Zusammenhang stehen, muss hier nicht weiter begründet werden (vergleiche nur Fuchs 2012b und die dort angegebene Literatur). Dies heißt unter anderem, dass man bei der Suche nach Bestimmungsmomenten für alle drei Bereiche, nämlich der Moderne, dem Subjekt und seiner Bildung, bei jedem einzelnen beginnen kann, da man notwendigerweise im weiteren Untersuchungsverlauf die beiden anderen Konzepte mit einbeziehen muss. Später werde ich zudem darauf eingehen, dass man als vierten Bereich „Ästhetik“ dazu nehmen muss, da auch hier wesentlich die Konstitution des (bürgerlichen) Subjekts verhandelt wurde. Es ist auch nicht sonderlich schwer, die entscheidenden „Versprechungen“ in jedem der Felder zu finden. Für die Moderne – d.h.: die moderne bürgerliche, kapitalistisch organisierte Gesellschaft – kann man mit dem Slogan der Französischen Revolution beginnen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Unausgesprochen, aber stets präsent bleibt zudem das Ziel des Friedens. Weitere Versprechungen der Moderne (vergleiche Wahl 1984, Seite 164) sind: das selbstbewusste, autonome Individuum, also das kompetente, gestaltungsfähige Subjekt; die liebesbegründete Ehe; Fortschritt, Bewegung etc. Begriffe wie Fortschritt, Entwicklung, Wachstum,

Beschleunigung – alle aufs engste mit dem Topos Zeit und der Überwindung des Raumes verbunden – gehören zu dieser Charakterisierung. Befürworter und Kritiker sind sich dabei durchaus einig in diesen Charakterisierungen, sie bewerten sie allerdings sehr verschieden.

Im Hinblick auf das Subjekt lassen sich dabei weitere Präzisierungen in dem Katalog und in der Geschichte der Menschenrechte finden. Denn diesen liegt in der Tat das in Mitteleuropa konzipierte, entdeckte oder – wie andere sagen – erfundene autonome Subjekt als Menschenbild zugrunde, was bis heute in Afrika, Asien oder Südamerika kritisiert wird. Der Katalog der Menschenrechte – auch dies ist relevant: das Subjekt ist Trägerin von Rechten, ist eine Rechtsperson – ist daher zugleich ein Katalog von Bestimmungsmerkmalen des Subjektes: Integrität des Körpers, Selbstbestimmung, Recht auf Arbeit, Wohnen, Bildung, Gesundheit etc. Nicht unwichtig ist, dass jedes der Menschenrechte eine eigene Geschichte und eigene Begründungskontexte hat. Man erinnere sich, dass man sich in der Völkergemeinschaft erst relativ spät (nach dem zweiten Weltkrieg) auf einen verbindlichen Kanon dieser Rechte geeinigt hat, wobei erstaunlich viele Staaten erst recht spät – und zum Teil bis heute überhaupt nicht – die völkerrechtlich verbindlichen Pakte und Konventionen ratifiziert haben, die erst aus den Menschenrechten national verbindliche Rechtsnormen machen.

Dieser Hinweis auf die Kodifizierung einer bestimmten Subjekt-Konzeption legt nahe, nach einer tieferen Begründung dieser Konzeption zu suchen. Es gibt etwa die Philosophie mit ihren Disziplinen einer Philosophie der Person (Sturma 1997), die Anthropologie oder die Ethik wichtige Antworten (vgl. Fuchs 2001). In der Tat lassen sich in den entsprechenden Studien sinnvolle Bestimmungsmerkmale identifizieren, die für den Zweck dieser Arbeit hilfreich sind. So diskutiert Volker Gerhardt (1999) die folgenden Aspekte: Selbsterkenntnis; Selbsttätigkeit; Selbstherrschaft, Selbstbestimmung, Selbstzweck; Selbstorganisation; Selbstbewusstsein; Selbststeigerung; Selbstverantwortung; Selbstbegriff; Selbstgesetzgebung; Selbstverwirklichung. Damit ist aus meiner Sicht ein umfassender Katalog an Dimensionen von Subjektivität vorgelegt, der insofern genutzt werden kann, als man die Frage stellt: In welcher Weise leistet die (Kultur-)Schule einen Beitrag zur Stärkung der jeweiligen Dimension? Nun ist „die Moderne“ gerade wegen ihres dynamischen Charakters zeitlich zu präzisieren. Natürlich sind zeitliche Abgrenzungen immer äußerst umstritten, was sich schon bei der Frage nach ihrem Beginn zeigt. Ich will dies hier nicht weiter verfolgen (vgl. etwa Fuchs 2012 a und b). Plausibel ist zumindest für die letzten 200 Jahre, die den Prozess der Industrialisierung erfassen, die Unterscheidung von Wagner (1995) oder Reckwitz (2006), der sich auf Wagner bezieht, eine Vormoderne (18. und 19. Jahrhundert), eine organisierte Moderne (1920 bis 1980) und eine Postmoderne (seit 1970). Andere Autoren kommen zu anderen Unterteilungen und Bezeichnungen, doch sind sich alle einig, dass man Unterscheidungen treffen muss. Dies ist insbesondere im Zuge der Postmoderne deutlich geworden, als man in den unterschiedlichsten Disziplinen auf Veränderungsprozesse in den Gesellschaften und ihren Kulturen reagieren musste: Die Postmoderne war so gesehen eine Vertiefung der Selbstreflexion der Moderne, bei der vor allem „blinde Flecken“ im bisherigen Moderne(selbst)Verständnis betont wurden. So will Z. Baumann (1995) die Slogans der Französischen Revolution ersetzt sehen durch Freiheit, Verschiedenheit, Toleranz. Ambivalenz, Kontingenz, Komplexität sind weitere Attribute der Gegenwart (Bolz 2005). Wenn gesagt wurde, dass die Postmoderne eine Steigerung der (kritischen) Selbstreflexion der Moderne ist, dann soll nicht der Eindruck erweckt werden, als ob es erst seit den 1980er Jahren eine Kritik der Moderne gegeben hätte. Es ist vielmehr so, dass es keine andere Zeit in der Geschichte der Menschheit gegeben hat, in der man sich derart kritisch mit sich selbst auseinandergesetzt hat. Dies ist sogar ein

entscheidendes Merkmal des modernen Subjektbegriffs. Theorie der Moderne heißt daher Kritik der Moderne, sogar: Kritik der Kultur der Moderne (Bollenbeck 2007). Auch die von Honneth (1995) zusammengestellten „Pathologien des Sozialen“ sind natürlich Pathologien der modernen Gegenwartsgesellschaft. Dabei bleiben einige Topoi der Kritik erstaunlich konstant. Rousseau zog bereits Mitte des 18. Jahrhunderts den Fortschrittsoptimismus in Zweifel. Hegel sprach ein gutes halbes Jahrhundert später von Entzweiung und Zerrissenheit, Verdinglichung und Entfremdung waren Grundbegriffe der Kritik, die von Marx über Lukacs bis zur Frankfurter Schule eine zentrale Rolle in der jeweiligen Kritik des Kapitalismus spielten (Israel 1972). Interessanterweise werden sie nach einer über dreißigjährigen Pause heute wieder aufgegriffen und aktualisiert (Jaeggi 2005).

Im Hinblick auf unser Thema sind diese Befunde in zweifacher Hinsicht relevant:

- Die pädagogische Institution der Schule ist besonders betroffen von gesellschaftlichen Krisen und ihrer Bearbeitung und
- das Subjekt muss all diese Pathologien erleiden und verarbeiten.

Man kann sogar das Ziel der Pädagogik darin sehen, Subjekte insofern stark machen zu wollen, dass sie in sinnvoller Weise ihr Leben trotz krisenhafter Rahmenbedingungen bewältigen (siehe unten).

## Das Subjekt der Moderne

### Lebensformen

Dass Politische Philosophie und pädagogische Reflexion zwei Seiten einer Medaille sind, lässt sich leicht belegen: Alle großen Konzeptionen des Politischen seit der Antike thematisieren das Problem, dass man zur Realisierung der vorgeschlagenen Visionen zur Gesellschaft und ihrer Gestaltung auch dazu „passende“ Individuen braucht. Auch in der Praxis wusste man das immer schon. Denn kein Staat hat es dem Zufall überlassen, wie Subjekte geformt werden: Der Zugriff auf das entstehende Bildungssystem erfolgte stets unkaschiert bis heute. Es liegt daher die Untersuchung nahe, wie genau die Formung der Subjekte jeweils stattgefunden hat. Darüber informieren zahlreiche historische Darstellungen des Bildungssystems (vergleiche etwa Berg 1987 ff.). Es gibt zudem gute Darstellungen der Subjektformen im historischen Verlauf. In Fuchs 2012b habe ich einige dieser Ergebnisse zusammengestellt (Veith 2003). Hilfreich ist, dass Soziologen mit einem primären Interesse an Kulturtheorie den Weg über das Studium von Subjektformen nehmen (Reckwitz 2006; Daniel 1981). Einige neuere Entwicklungen sind dabei für unsere Zwecke hilfreich:

Es gibt in der Kultur- und Sozialwissenschaft einen „practical turn“, so dass nicht mehr abstrakte Strukturen primär Untersuchungsgegenstand sind, sondern man folgt der Einsicht, dass Gesellschaft ganz praktisch gelebt werden muss. Dabei gibt es verschiedene Ansätze, die mit Bezug auf verschiedene Referenzautoren verbunden sind (Reckwitz 2006, 33 ff.). Ohne auf Differenzen zwischen den Ansätzen hier eingehen zu wollen, lässt sich feststellen, dass die Orientierung an Praktiken, am Handeln, an der Tätigkeit ein gemeinsames Band zwischen den Konzeptionen (zum Beispiel) von Bourdieu, Dewey, der Tätigkeitstheorie, dem Konstruktivismus und anderen darstellt. Eine weitere Anschlussmöglichkeit ergibt sich bei anthropologischen und soziologischen Konzeptionen, die davon ausgehen, dass der Mensch sein Leben tätig bewältigen und gestalten muss (vgl. Fuchs 1998; Bohlken/Thies 2009). Damit geraten

Konzepte und Begriffe wie etwa Lebensstil, Lebensform oder Lebensweise ins Blickfeld.

Seit Jahrzehnten diskutiert man Befunde wie Individualisierung und Pluralisierung unter der Perspektive der Toleranz. Daher ist es zunächst einmal überraschend, dass Jaeggi (2005) nach ihrer Studie zur Entfremdung eine „Kritik von Lebensformen“ (2014) für möglich hält. Für unsere Zwecke ist diese Fragestellung wichtig, weil sich der Prozess der Subjektivierung durchaus als Frage nach der geeigneten Lebensform formulieren lässt, in der etwa Möglichkeiten zur Überwindung von Entfremdung und zur Bewältigung anderer Pathologien der Moderne gegeben sind. Doch was sind „Lebensformen“? Man kann sehr verschiedene Prozesse darunter verstehen: Lebensformen in bestimmten Zeiten (vergleiche etwa die vielbändige Serie „Der Mensch in...“; zum Beispiel Frevert/Haupt 1999 etwa im Vergleich zu Vernant 1996); biologische Lebensformen der unterschiedlichen Arten und Gattungen; Unterscheidungen nach Regionen und Orten in der Welt (zum Beispiel das Leben in der Antarktis im Vergleich zu einem Leben in der Wüste); Unterscheidungen nach unterschiedlichen politischen und Wirtschaftssystemen, nach Status und Rolle, nach Geschlecht und Alter etc.; vergleiche Jaeggi 2014, Teil 1). Jaeggi (a.a.O., 58) definiert:

„Lebensformen sind komplex strukturierte Bündel (oder auch Ensembles) sozialer Praktiken, die darauf gerichtet sind, Probleme zu lösen, die ihrerseits historisch kontextualisiert und normativ verfasst sind.“

Solche Lebensformen werden zwar individuell gelebt, sind allerdings nur in einem sozialen Zusammenhang denkbar (sie sind Formationen des „Sittlichen“; Seite 65). Damit überschneidet sich das Konzept der Lebensform weitgehend mit einem ethnologischen Verständnis von „Kultur“ (75). Es gibt aufgrund der sich entwickelnden Gewohnheiten in den sozialen Praktiken zudem eine Nähe zu dem Begriff der Institution, die es ebenfalls mit kodifizierten Handlungsrouninen und -erwartungen zu tun hat (74). Lebensformen werden erlernt! Weil ihre Aufgabe die erfolgreiche Lebensbewältigung ist, ergeben sich sowohl Erfolgskriterien als auch Bewertungsmöglichkeiten: Lebensformen können etwa auch scheitern. Grund:

„Misslingende Lebensformen leiden an einem kollektiven praktischen Reflexionsdefizit, an einer Lernblockade. Sie sind, anders gesagt, nicht in der Lage, die sich ihnen stellenden Probleme zu lösen oder Krisenerfahrungen, denen sie ausgesetzt sind, als Erfahrungen angemessen wahrzunehmen und sich ihnen entsprechend zu transformieren.“ (447)

Ein älteres Beispiel einer Kritik an offensichtlichen Fehlentwicklungen der (damaligen) Lebensweise und der daraus resultierenden Propagierung „naiv-rührender Versuche“ alternativer Lebensstile beschreiben Hammann/Klein 1984.

Allerdings waren Gegenbewegungen zur Moderne nicht immer nur harmlos und naiv, sondern oft genug auch politisch gefährlich (Hein 1992).

Für unsere Zwecke lassen sich aus diesen Überlegungen einige Fragestellungen entwickeln:

1. Wie ist die Schule insgesamt als Lebensform zu beurteilen?
2. Inwieweit verhilft die Schule den Heranwachsenden zu der Fähigkeit, eine für sie geeignete Lebensform zu entwickeln?

3. In beiden Fragerichtungen steckt dabei die Frage nach der Lern- und Reflexionsfähigkeit der (lernenden) Organisation Schule und ihrer Akteure.

### Subjektivierung

Wie bei allen gehaltvollen Begriffen gibt es auch bei dem Begriff der Subjektivierung keine Einigkeit über seine Definition und Verwendungsweise. Ein pragmatischer definitorischer Anlauf könnte darunter den Prozess der Genese von Subjektivität als Handlungsfähigkeit des Einzelnen verstehen. Allerdings ist der Begriff der Subjektivierung besetzt durch – allerdings auch nichtidentische – Bezüge unterschiedlicher Autoren auf die Arbeiten etwa von Foucault und/oder Judith Butler.

In arbeitssoziologischen Kontexten versteht man darunter sehr stark die subtiler werdende Anpassung des Einzelnen an Arbeits- und Lebensbedingungen im digitalen und neoliberalen Kapitalismus, so dass hier der Unterdrückungsaspekt den Ermächtigungsaspekt dominiert. Damit geht jedoch gerade diese wichtige Doppelstruktur des Begriffs verloren, der beide Dimensionen eines „Subjektes“ sieht: beschränkt, unterdrückt und unterworfen zu werden, aber auch souverän Gestaltungsabsichten einbringen zu können.

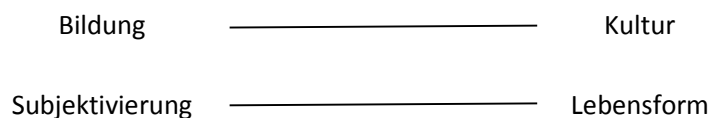
Andere Konzeptionen von Subjektivierung sehen bei diesem Prozess lediglich Praktiken der Diskurse und vernachlässigen die gegenständliche Umwelt und den Umgang mit dieser. Es ist daher festzuhalten, dass es um Praktiken geht, die diskursive und leibliche Aktivitäten ebenso einschließen wie die sozialen, kulturellen und gegenständlichen Kontexte. Zudem handelt es sich stets um Prozesse der Selbstsubjektivierung, bei denen geistige, emotionale und körperliche Dispositionen entwickelt und verändert werden. Das Ergebnis ist dabei nicht – wie oben skizziert – das allmächtige heroische Subjekt der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft, so wie es seit der Renaissance thematisiert wurde (Pico della Mirandola:

„Du sollst dein eigener freier Schöpfer und Bezwingen sein; Du kannst zum Tier degenerieren und durch Dich selbst zu einer gottgleichen Existenz wieder geboren werden... Du alleine hast die Macht Dich zu entwickeln und nach Deinem eigenen Willen zu wachsen“; Rank 1932, 24).

Eine Vorstellung von Subjektivierung, die beide Dimensionen berücksichtigt, liegt etwa dem DFG-Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen“ der Universität Oldenburg zugrunde (Alkemeyer 2013):

„Subjektivierungsprozesse sind aus praxistheoretischer Perspektive gekennzeichnet durch übende Teilnahme an sozialen Praktiken; Beobachtung und Arbeit an sich selbst, um Routinen einzuüben, Gebrauchswissen zu erlangen und ein Verständnis für die Mithandelnden und die Dingwelt zu gewinnen...“ (D. Freist in Alkemeyer 2013, 162).

Eine Basis des Denkens in Kategorien der Subjektivierung ist die Annahme der Veränderbarkeit der Menschen. Offensichtlich ergibt sich ebenso, wie es eine Nähe des Lebensform-Konzeptes mit einem entsprechenden Kulturbegriff gibt, hierbei eine Nähe zu einem entsprechenden Bildungsbegriff:



Man kann sich nunmehr fragen, durch welche Praktiken an welchen Orten und in welchen Situationen sich welche Form von Subjektivität entwickeln (lassen). Insbesondere interessiert hier der Ort der Schule und – so weiter unten – die Subjektivierung mittels ästhetischer Praktiken.

#### Autonomie und Emanzipation

Der Wunsch nach Freiheit und Selbststeuerung war offensichtlich eine zündende Vision zu Beginn der Moderne – mit allen Übertreibungen, so wie sie im obigen Zitat von Mirandola artikuliert wurden. Es ist offenbar eine Regel, dass historische Abläufe zwischen Extremen pendeln. So wird es auch verständlich, dass nach dem kollektivistischen Mittelalter mit der „Erfindung des Individualismus“ in der Renaissance das andere Extrem bevorzugt wurde. Dies führte zu einer „Anthropologie des abstrakt-isolierten Individuums“, das den neuen Theorien und Philosophien der modernen Gesellschaft und ihrer politischen Steuerung (Hobbes, Locke etc.) zugrunde lag.

Doch wie ist heute der Anspruch auf Autonomie zu verstehen? Offensichtlich ist eine vollständige Autonomie nicht möglich: Jeder von uns muss Anforderungen von außen akzeptieren. Moral ist der Preis der Moderne, so hat es der Philosoph O. Höffe einmal formuliert. „Moral“ bezieht sich dabei auf die mores, die Sitten und Gebräuche einer Gruppe, denen gegenüber der Einzelne sein „autonomes“ Verhalten rechtfertigen muss. Der Einzelne, so Heidbrink in Kersting/Langbehn 2007, 266,

„muss lernen, sein Leben unter Bedingungen der Unsicherheit und Ungewissheit zu führen, ihm eigenständig Sinn und Form zu geben, sich Zufällen und Widerfahrnissen zu überlassen.“

Hier ist sie wieder: die zu bewältigende Komplexität und die zu verarbeitenden Kontingenz der modernen Gesellschaft. Lebenskunst wird so zu einem

„Projekt des sich selbst lenkenden und leitenden Menschen, der trotz aller Unwägbarkeiten und Fremdeinflüsse die autonome Verfügungsgewalt über sein Leben besitzt.“

Und weiter:

„Autonomie, so ließe sich ganz allgemein sagen, ist das Vermögen der Selbstbestimmung nach eigenen Gründen. Autonom handelt eine Person dort, wo sie in der Lage ist, ihre Präferenzen und Wünsche auf einer höheren Stufe und Ebene der Reflexion zu überprüfen und dadurch ihrem Handeln eine bestimmte Richtung zu geben.“ (267 ff.)

Da es auch (und immer) um ein Handeln im sozialen Kontext geht, also eine politische Dimension gerade bei der Frage der individuellen Autonomie berücksichtigt werden muss, liefert Heidbrink zugleich einige Kriterien für eine falsch laufende Autonomie (und somit ein Kriterium für eine Kritik der Lebensformen):

„Ein minimaler Begriff politischer Autonomie, der sich auf die Garantie von Freiheits-, Teilhabe- und Versorgungsrechten beschränkt, ist ausreichend für die Gestaltung moderner Gemeinwesen. Er trägt außerdem dazu bei, einer grundsätzlichen Gefahr des Autonomieprinzips entgegenzuwirken, nämlich dem Umstand, dass die autonome Lebensgestaltung zur Auflösung des sozialen Zusammenhalts und zur Erosion der politischen Willensbildung führen kann, an deren Ursprung sie steht. Diese Gefahr entsteht dort, wo das autonome Handeln von Personen seine

Rückbindung an soziale Ordnungen verliert und die Missachtung gemeinsamer Interessen nach sich zieht.“ (269)

und weiter:

„Die Dominanz der Autonomie lässt die Individuen zu Lebensoptimierern und Daseinsstrategen verkümmern, erzeugt eine Gesellschaft von Ichlingen und Egozentrikern, zersetzt Solidarität und Gemeinsinn und führt zur Entpolitisierung des öffentlichen Raumes.“ (ebd.)

Ein Fazit:

„Autonomie ist ohne Elemente der Heteronomie weder denkbar noch realisierbar. Fremdbestimmung ist für die Theorie und Praxis der Selbstbestimmung eine wesentliche Dimension, die in die Lebensführung integriert werden muss. Dass wir durch mehr und anderes als uns selbst bestimmt werden, heißt, dass wir diese Dimension in unsere Selbstbestimmung aufnehmen müssen. Selbstbestimmung bedeutet nicht nur, sich selbst zu bestimmen, sondern auch für die Umstände der Selbstbestimmung die Verantwortung zu übernehmen. Personen müssen sich auch das zurechnen, was sie erst zu zurechnungsfähigen Lebewesen macht – die Kontingenzen, Widerfahrnisse, Einschränkungen und Lasten, die Bestandteil ihrer Persönlichkeit sind. Und sie müssen die Verantwortung für die Folgen übernehmen, die sich aus ihrer Selbstbestimmung ergeben. Nur auf der Grundlage der Selbstverantwortung für das, was unsere Selbstbestimmung mitbestimmt und aus ihr folgt, lassen sich Kriterien dafür finden, wann unsere Autonomie gelingt oder misslingt.“(272 f.)

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an die oben vorgetragenen Vorstellungen von Emanzipation und Bildung. Für diese kann man das (Bildungs-) Ziel formulieren, immer weitgehender über die eigenen Lebensbedingungen verfügen zu können. Holzkamp nennt dies verallgemeinerte Handlungsfähigkeit. Eine kritische Bildungstheorie (hier: Bernhard 1996) kann hieran anknüpfen:

„Wir verstehen unter Pädagogik eine Befreiungswissenschaft, die die Emanzipationspotenzen von Erziehungs- und Bildungsvorgängen ermittelt.“ (17).

„Bildung ist ein Vorgang der zunehmenden rationalen Verfügung des Subjekts über die eigenen Sozialisationsbedingungen.“ (18)

Bildung hat dabei beide Dimensionen: eine reflexive Beziehung zu sich (Selbstverhältnisse) und zur Außenwelt (Weltverhältnisse). Bildung (und damit Subjektivität) entsteht durch eine aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, mit anderen und mit der gegenständlichen Welt – und ist zugleich eine Voraussetzung dafür, dass diese in dem oben angegebenen emanzipatorischen Sinn gelingen kann. Das Subjekt entwickelt sich so in die gesellschaftlichen Möglichkeiten der Bedingungsverfügung hinein, eignet sich so einen Teil der vorhandenen Kultur an. Es handelt sich um einen Prozess der Kultivierung (immer noch ist cultivation die angemessenste englische Übersetzung von Bildung), wobei der Einzelne sich die Möglichkeiten des Menschseins aneignet. Von Böhme (1997) stammt die schöne Formulierung, dass das Ziel dieser Entwicklung darin besteht, „gut Mensch zu sein“ (beachte: nicht ein guter Mensch zu sein). Der Mensch, so eine ältere Formulierung, muss werden, was er ist.

Widerständigkeit als Bildungsziel

Kulturen als Lebensweisen sind nicht per se gut oder schlecht. Es gibt Lebensweisen, die so verschwenderisch mit unseren Lebensgrundlagen umgehen, dass unsere Kinder noch größere Probleme bekommen werden, als wir sie schon bewältigen müssen. Subjektivierung muss daher als reflexiver Vorgang betrachtet werden: Man kann nicht unbesehen und unkritisch alles übernehmen, was angeboten wird. Allerdings fällt es nicht immer leicht, freundliche Angebote abzulehnen. Mit guten Gründen zu widerstehen, erfordert also eine Menge an Argumenten, Überzeugungen und innerer Stärke. Bernhard (2011, 243 ff.) behandelt daher einsichtig Mündigkeit und Widerstandsfähigkeit als komplementäre Dispositionen im gleichen Kapitel. Er unterscheidet dabei die Dispositionen einer geistigen und einer ästhetischen Widerstandsfähigkeit. Diese

„meint die bereits im Kind anzubahnende Kraft, sich gegenüber vereinnahmenden, fremdbestimmenden Sozialisationsmechanismen zur Wehr setzen zu können. Ihre Konstituierung besteht demzufolge im Aufbau, in der Konsolidierung und der permanenten Aktualisierung derjenigen Kompetenzen der Persönlichkeit, die den manipulativen Zugriff von außen erschweren bzw. verhindern.“ (ebd. 273)

Die Voraussetzungen sind dabei durchaus anspruchsvoll:

„ein hoch entwickeltes, mit tiefgreifendem Reflexionsvermögen und differenzierter Urteilsfähigkeit ausgestattetes Bewusstsein“ (275).

Voraussetzung ist dabei eine „produktive Leidensfähigkeit“, ein von Heydorn übernommener Gedanke:

„ein Leiden am Widerspruch im Menschen..., ein bewusstes Leiden allerdings, dass zum Motor emanzipativer Selbstgestaltung werden kann“ (280).

Ich werde im Kontext des Prinzips des Ästhetischen auf diese Überlegungen eingehen. Bereits jetzt ist darauf hinzuweisen, dass eine elaborierte Reflexivität ein gemeinsamer Nenner bei der Kritik von Lebensformen im Sinne von Jaeggi und der Widerstandsfähigkeit im Sinne von Bernhard ist.

### 3. Die Rolle des Ästhetischen

Das „Ästhetische“ spielt in mindestens zwei Bedeutungen eine Rolle in dieser Arbeit: Zum einen geht es um die Praxis der verschiedenen Künste. Zum anderen haben sich gleich mehrere Disziplinen entwickelt, die über diese Praxis nachdenken: unter anderem die verschiedenen Kunstwissenschaften, die philosophische Ästhetik, die Kunstsoziologie, die Psychologie, die Pädagogik und seit einigen Jahren auch die Ökonomie. Dabei ist zu beachten, dass sich sowohl die Praxis als auch die verschiedenen Reflexionsweisen in dieser Form nur in Mitteleuropa entwickelt haben und zum Teil noch sehr jung sind, so wie es Max Weber in seinem berühmten Vorwort zur „Protestantischen Ethik“ formuliert hat. Man kann daher die Frage stellen, wieso dies der Fall ist. In unserem Kontext wird bei der Beantwortung dieser Frage die These von T. Eagleton (1994, 3) relevant:

„Meine These besteht grob gesagt darin, dass die Kategorie des Ästhetischen in der europäischen Moderne deshalb so große Bedeutung gewinnen konnte, weil sie zwar von der Kunst spricht, aber immer auch andere Themen meint, die von dem Kampf der Mittelklasse um politische Hegemonie von größter Bedeutung sind.“ (vgl. auch Fuchs 2011).



Insbesondere geht es um die Konstitution des (heroisch verstandenen) bürgerlichen Subjekts mit den oben vorgestellten Bestimmungsmomenten Frieden, Freiheit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Autonomie etc. Diese Beobachtung lässt sich leicht in jeder Kunstsparte, vor allem aber in der Literatur, im Theater und in der Bildenden Kunst belegen (vgl. etwa Balet/Gerhard 1979, Hauser 1972, Jehle 2010 oder aus der Sicht der allgemeinen Geschichtswissenschaft Nipperdey 1990). Es handelt sich um Veränderungen in der Gesellschaft, im Subjekt und in den Künsten, was sogar dazu veranlasst hat, von einer „Homologie“, also einer Strukturgleichheit der verschiedenen Bereiche zu sprechen (Goldmann; Panofsky verwendet hierbei den Habitusbegriff, andere sprechen von Stil). Die Künste verändern sich dabei in jeder Hinsicht: im Sujet, in der Gestaltung, der „Marktlage“, dem anvisierten Publikum, der Rolle des Künstlers etc. Ästhetik wurde dabei seit ihrer Geburtsstunde Mitte des 18. Jahrhunderts sogleich als Gegenbewegung konstituiert, so etwa als Bewegung gegen den kontinentalen Rationalismus (Descartes, Leibniz, Wolf und andere) und gegen die Verachtung der Sinnlichkeit:

„Das Ästhetische ist... gleichzeitig das Geheimnis der menschlichen Subjektivität in der frühkapitalistischen Gesellschaft und der Entwurf menschlicher Energie als eines radikalen Selbstzweck, also einer unerbittlichen Feindschaft gegen alles vormächtige oder instrumentalisierende Denken“ (Eagleton 1994, 9).

Diese emanzipatorische Haltung zu Beginn des Projektes einer philosophischen Ästhetik gilt es nun, im Sinne der oben skizzierten Bildungsziele, beizubehalten, möglicherweise zurückzuerobern. Dass dies gelingt, ist nicht selbstverständlich. So zeigt Bourdieu (1987), dass gerade der Umgang mit den Künsten alles andere als emanzipatorisch wirken kann. Zudem wird quasi seit Beginn des entwickelten Kapitalismus die Vermarktlichung aller Lebensbereiche als Grundproblem gesehen. Diese Vermarktlichung hat im 19. Jahrhundert auch den Kunstbereich ergriffen, so dass eine kaum auf Emanzipation angelegte Marktlogik in einen Widerstreit mit einem möglicherweise vorhandenen emanzipatorischen Potenzial der Künste geraten kann. Zudem ist eine kritische Analyse der allzu vollmundigen „Versprechungen des Ästhetischen“ von Ehrenspeck zu erinnern. Ähnlich formuliert dies Oelmüller (1982, 56):

„Idealistische und romantische Theoretiker und ihre Nachfolger bis heute erwarten vom Schönen und Ästhetischen eine Aufhebung der Entfremdungsprobleme der modernen bürgerlichen Gesellschaft, eine Veränderung der Welt: einen „ästhetischen Staat“ (Schiller), eine „neue Religion“ (Systemfragment), eine „neue Kunstreligion“ (früher Hegel), eine „neue Mythologie“ (Schelling), eine Poetisierung des Lebens und der Gesellschaft: die romantische Poesie... (will) die Poesie lebendig und gesellig und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen (Schlegel). Auf solche Überforderungen des Schönen und Ästhetischen folgt bis heute Enttäuschung und Ernüchterung. Die Phantasie ist in der bürgerlichen Gesellschaft nicht an die Macht zu bringen.“ (56)

Dass man sich starke Wirkungen auf beides, das Soziale und auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, von einer ästhetischen Praxis versprochen hat, ist nicht neu. Schon Aristoteles sprach von Katharsis, also einer starken Wirkung auf den Einzelnen. Die Auswirkungen auf das Soziale hat Platon dazu veranlasst, strikt gegen das Theater in der Polis zu sein. Bis zum 18. Jahrhundert verliefen zudem Diskurse über das Schöne und über ethisch-moralische Fragen synchron und waren kaum voneinander zu trennen.

Doch worin liegen nun mögliche emanzipatorische Potenziale einer ästhetischen Praxis? Ich wiederhole im Folgenden dabei nicht die zahlreichen, oft stark legitimatorisch gemeinten Wirkungszuschreibungen, sondern greife nur einzelne, bildungstheoretisch relevante Dimensionen heraus. Dabei kommen dieser subjektorientierten pädagogischen Perspektive die Künste und ihre jeweiligen kunstwissenschaftlichen Disziplinen sehr entgegen. Denn hier stand das Subjekt (etwa als Sujet in der Bildenden Kunst), als Künstlersubjekt, als etwas, das den Unbilden der Gesellschaft und des Schicksals ausgeliefert ist, immer schon im Mittelpunkt. So kann dann auch Fischer-Lichte (1993, 6) die stattgefundenene „Resubjektivierung der Geschichtswissenschaft“, also die Wiederentdeckung des Alltags der Menschen und der Mentalitäten anstelle der Haupt- und Staatsaktionen, mit dem Hinweis kommentieren, dass dies in der Theater- und Kunstgeschichte schon längst so praktiziert wurde: Es geht um Bewusstseinsformen, Denkgewohnheiten, Weltanschauungen, Ideologien usw. (ebd.). Kollesch (in Kreuder 2012, 21) beschreibt daher die theatergeschichtlichen Arbeiten von Fischer-Lichte „als Geschichte wandelnder Subjektivitätskonzepte“. Und aktuell haben

„zahlreiche Studien... Ausprägungen des Gegenwartstheaters, der Performancekunst und des Tanzes als Auseinandersetzung mit Formen der Fragmentierung, Dekonstruktion und Hybridisierung herkömmlicher Formen von Subjektivität und Identität dargelegt“ (ebd.).

Die Autorin spricht sogar von einer „Zeitlosigkeit des Themas Theater und Subjektivität“ (22).

Ähnliches lässt sich von den anderen Kunstsparten sagen. Kollesch steigert diese Behauptung dann auch noch durch die These der „Geburt des modernen Subjektverständnisses aus dem Geiste des Theaters“ (23) unter Verweis auf die Bezüge zum Theater von Kant über Plessner bis zu Butler. Es gibt also eine grundsätzliche „Theatralität der Subjektivität“ (28).

#### Subjektkonstitution und Selbstreflexion

Im „Hamlet“ heißt es, dass das Theater der Gesellschaft einen Spiegel vorhalte. Der Gedanke, dass nicht nur das Theater, sondern alle Künste eine wesentliche Aufgabe darin haben, zur Selbstreflexion des Menschen beizutragen, ist alt. Künste lassen sich durchaus dem Motto des Orakels von Delphi zuordnen: *Erkenne dich selbst!* Dies dürfte ohnehin das primäre Interesse des Menschen, zumindest in der europäischen Tradition sein. Viele, wenn nicht alle kunsttheoretischen und Ästhetikkonzeptionen formulieren dies so oder ähnlich: In den oder über Künste/n erfährt der Mensch – sei es als Einzelner oder als Gruppe – etwas über sich selbst. Künste sind Mittel der Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses, wobei die Erkenntnis und die Veränderung der Welt und von sich selbst kaum voneinander zu trennen sind. Dabei geben die Künste nicht bloß wieder, was ist („Mimesis“). Viele Autoren gehen vielmehr davon aus, dass es die genuine Fähigkeit des Menschen ist, die – oft schlechte – Realität künstlerisch zu überwinden. Die Einbildungskraft, also die Fähigkeit, dies zu tun, wird daher zur bestimmenden Dimension des Menschseins (so aktuell Menke 2013). Die Einbildungskraft ist es auch, die am Zustandekommen von Utopien und Visionen beteiligt ist. Nötig ist hierfür die Loslösung von der Realität. Traditionell wird daher eine enge Verbindung von Freiheit und Schönheit („Schönheit als Freiheit in der Erscheinung“, so Schiller und sinngemäß Kant) hergestellt. Der Mensch entdeckt in der Schönheit des Werkes sich selbst mit seinen Fähigkeiten. In allen seit der Klassik entwickelten Überlegungen spielt dieser Gedanke nicht nur eine Rolle, sondern ist quasi der Motor der Idee oder Vision einer Humanisierung und Kultivierung des Selbst durch eine ästhetische Praxis.

Im Hinblick auf Wirkungen des Prinzips Ästhetik in einer Kulturschule wäre daher genau dies zu überprüfen: Inwieweit tragen die verschiedenen Aspekte einer Ästhetisierung des Schullebens zu dessen Kultivierung bei, zu überprüfen etwa an den oben genannten Dimensionen von Gerhardt 1999: Selbststeuerung, Selbstbild etc. Es geht dabei nicht um die Künste schlechthin, sondern um Künste im Kontext der Institution Schule.

#### Sinnlichkeit

Die Rehabilitation von sinnlicher Erkenntnis („aisthesis“) war eines der Anliegen von Baumgarten. Es gab dabei gute Gründe, warum diese Rehabilitation nötig wurde. Denn in der Geschichte der Moderne sah man in der Naturseite des Menschen, seinen Trieben, seinen Leidenschaften, Bedürfnissen und Sinnen, seiner Lust und seinen Sinnesfreuden die Ursache für Verbrechen, Kriege und für abweichendes Verhalten. Eine Domestizierung der Sinne stand an, die sich auch noch bei Schiller über 50 Jahre nach Baumgarten fand. Man misstraute dieser Seite des Menschen (König 1992). Vieles an geistiger Energie wurde aufgewendet, nicht bloß in der Praxis, sondern auch in der Theorie mit der Naturseite des Menschen fertig zu werden. Bekanntlich hat der Moralphilosoph Adam Smith seine (erste) Theorie des Kapitalismus auf der Basis entwickelt, private Laster und egoistische Eigeninteressen in einen gesellschaftlichen Nutzen zu verwandeln. Man erinnere sich außerdem daran, dass die Thematisierung von Lust ebenso zu den Ästhetikdiskursen früherer Zeiten gehörte wie die Aufgabenzuweisung, zu nützen und zu unterhalten (Horaz). Selbst Kant hat in seiner intellektualistischen Konstruktion der Kritik der Urteilskraft (1790) eine Verankerung des Urteilsprozesses in Gefühlen der Lust und Unlust vorgenommen.

Der Kampf um Ganzheitlichkeit, der Kampf um ein nicht-kognitivistisch verengtes Menschenbild, das neben der Rationalität die Einbildungskraft, die Empfindsamkeit, die Sinnlichkeit, die Wahrnehmungsfähigkeit, das Gemüt, die Fantasie (so Schiller immer wieder) berücksichtigt, war auch ein wesentliches Motiv der Reformpädagogik. Natürlich entstanden in diesem Kontext auch zahlreiche wirkungsmächtige Mythen: die unverstellte sinnliche Wahrnehmung, Authentizität, Ganzheitlichkeit etc. Offensichtlich sind Sinnlichkeit, sind Riechen, Hören, Sehen, Tasten basale Bedingungen einer ästhetischen Praxis. Ästhetik beginnt – nicht nur bei Baumgarten – bei der Sinnlichkeit des Menschen, bei der aisthesis. Ästhetische Bildung ist daher (auch) eine Kultivierung der Wahrnehmung, eine Kultivierung der Sinne, so dass ästhetische Bildung in der Schule nur dadurch gelingen kann, dass die Schule zu einer „Schule der Sinne und der Sinnlichkeit“ wird. „Ästhetische Erfahrung“ wird daher auf der Seite des Subjekts zur zentralen Kategorie. Erfahrungen sind allerdings mehr als bloß unmittelbare Wahrnehmungen. Sie gehen über diese dadurch hinaus, dass das Subjekt diese Wahrnehmungen reflektiert und bewertet. Das Prinzip Ästhetik ist also keineswegs antiintellektuell, sondern bedarf vielmehr der Entwicklung der ästhetischen Urteilskraft.

#### Widerständigkeit in der ästhetischen Praxis

Klaus Holzkamp, Musiker und Psychologe, gibt die folgende Beschreibung seiner musikalischen Praxis:

„So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber deren bloßen Zufälligkeit und Zerstreuung meines Befindens heraus.... Meine eigene Befindlichkeit tritt mir in der

Musik in überhöhter, verallgemeinerter, verdichteter Form entgegen, ohne dass dabei die sinnlich-körperliche Unmittelbarkeit meiner Betroffenheit reduziert wäre.... Ich mag aber über die Musik... eine neue Distanz zu meinen aktuellen emotionalen Lebensäußerungen gewinnen, wobei diese Distanz nicht nur „kognitiver“ Art ist, sondern ihre eigene unverwechselbare Erfahrungsqualität gewinnt: als „innere Ruhe“, Übersicht, Gelassenheit, bis hin zur kontemplativen Versunkenheit als Gegenpol zu musikalischer Ekstase. In jedem Fall gewinne ich aber über die Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden – ändere ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt. Quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich – mindestens vorübergehend – weniger bestechlich, nicht mehr so leicht einzuschüchtern.“ (Holzkamp 1993, 70).

Aus dieser Beschreibung lassen sich – ausgedehnt auf die anderen Kunstsparten – sinnvolle Fragestellungen entwickeln (siehe unten).

#### Fülle

Im Zuge der Moderne-Kritik hat man zahlreiche Aspekte gefunden, die insgesamt eine lange Mängelliste ergeben. Die Künste spielen hierbei eine wichtige Rolle (siehe „Versprechungen“) und sie werden diskutiert im Kontext von Begriffen wie: das Andere der Vernunft, die Bedeutung des kreativen Künstlers, Kunstreligion, Mittel der Wiederverzauberung der Welt etc. Zum Teil haben sich an solche Überlegungen reaktionäre menschenfeindliche Konsequenzen für Politik und Gesellschaft angeschlossen, so dass man nicht bloß von einer „Dialektik der Aufklärung“ sprechen kann: Weil sich vollmundige Versprechungen einer Humanisierung der Welt in das glatte Gegenteil verkehrt haben, kann man auch von einer „Dialektik der Romantik“ sprechen – aus denselben Gründen. Taylor (2009) entwickelt daher bei aller Kritik an überzogenen Erwartungen an beide, Aufklärung und Romantik, die Überlegung, dass wir beides brauchen: Weder sollten wir auf die vernunftgestützte Organisation der Gesellschaft, auf Errungenschaften wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität verzichten. Gleichzeitig sollten wir aber berücksichtigen, dass wir alle im Privaten Romantiker sind (oder sein sollten). Taylor schlägt hier den Begriff der Fülle vor und meint damit das Vorhandensein von reichhaltigen Möglichkeiten sinnlich-emotionaler Beziehungen (zu Menschen und zu Dingen). Dies ist kompatibel mit der Marxschen Bestimmung von Kultur als einem Reichtum von Beziehungen zur Welt.

Insgesamt ordnen sich diese Überlegungen ein in eine geistige Entwicklung, bei der nicht mehr Dinge, sondern Relationen im Mittelpunkt stehen (Cassirer 1912; so auch Bourdieu und viele andere Anti-Essentialisten). Für die Pädagogik bedeutet das, Verhältnisse so zu gestalten, dass ein Reichtum möglicher Beziehungen als ästhetischer Erfahrungsraum bereitgestellt und die Schule (zum Beispiel) zu einem Ort der Fülle wird.

#### 4. Ein Zwischenfazit: Bildung, Künste, Menschsein

„Bildung“ zielt auf die wechselseitige Beziehung von Mensch und Welt und erfasst die komplexe Disposition, sein eigenes Projekt des guten Lebens zu realisieren. Dabei ist die (begrenzte) Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen eine Voraussetzung. Aus den Studien von Volker Gerhardt wurde ein Katalog von Bestimmungsdimensionen übernommen, mit denen man – freilich auf dem abstrakten Niveau philosophischer Erwägungen – „Bildung“ präzisieren kann (Selbstbestimmung, Selbstbild, Selbstgesetzgebung etc).

Bildung als „wache, kenntnisreiche und kritische Aneignung von Kultur“, so sieht es auch der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri (Pascal Mercier; 2014, 62). Zur Entwicklung eines solchen Verständnisses von Bildung gehört Wachheit, Aufmerksamkeit gegenüber sich selbst und anderen, gehört Selbsterkenntnis. Es ist offensichtlich, dass in einer rezeptiven und produktiven ästhetischen Praxis, vor allem in einer ästhetischen Artikulation Bilder von sich selbst geschaffen werden, die diese Prozesse der Selbsterkenntnis und der Steigerung von Achtsamkeit sowie der kritischen Wahrnehmungsfähigkeit begünstigen. Hierin besteht der unersetzbare Bildungswert einer ästhetischen Praxis. Basis dieses Prozesses ist die Einbildungskraft, das Denken in Kategorien des Möglichen. Alleine dies sprengt die Gebundenheit an die vorhandene Realität, schafft zu dieser eine Distanz und macht so eine kritische (Selbst-)Reflexion von äußeren Umständen und dem eigenen Umgang damit möglich: Etwas als „alternativlos“ darzustellen ist daher ein starker Eingriff in die Selbstbestimmung des Menschen, in seine Autonomie und damit ein Angriff auf seine Menschenwürde, so wie wir sie verstehen (Bieri 2013). Dies alles funktioniert nur in einem sozialen Prozess. Denn Fremd- und Selbstbild sowie Welt- und Selbstverhältnisse bedingen einander. Eine ästhetische Praxis als Ausdruck ist per Definition öffentlich, man macht sich sich selbst gegenüber und gegenüber anderen kommunizierbar. Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Wahrnehmungsfähigkeit (von der aisthesis zur Ästhetik) sind jedoch genuine Elemente einer ästhetischen Praxis, so dass diese auch in dieser Perspektive zu einem notwendigen Teil von Bildung wird. Der Einzelne ist keine Insel. Viele Lebensumstände kann er nicht beeinflussen. Man muss sich sogar dagegen wehren, dass sozial produzierte Probleme in die Verantwortung des Einzelnen gelegt werden, wie die subtiler gewordenen Unterdrückungsmechanismen des Neoliberalismus es suggerieren. Widerstandsfähigkeit auf der Basis der oben vorgestellten Dispositionen ist daher Teil einer hier skizzierten emanzipatorischen Bildung. Offensichtlich ist ästhetische Praxis geeignet, eine solche Widerstandsfähigkeit zu stärken. Die Vision von Bieri (a.a.O., 13) teile ich:

„Ich würde gern in einer Kultur leben, in der Selbstbestimmung, wie ich sie beschrieben habe, ernster genommen würde, als sie es in unserer Gesellschaft tatsächlich wird.“

Es ist nun zu fragen, ob die relativ autonome Lebenswelt der Schule Möglichkeiten bietet, in dieser Weise mittels einer ästhetischen Praxis einer Schulkultur zu schaffen, die der Vision von Bieri näher kommt.

## 5. Die (Kultur-) Schule und ihre Wirkungen

### Der systematische Ort von Schule

Wie in den anderen Abschnitten geht es auch in diesem Abschnitt nicht um eine grundsätzliche und sorgfältig argumentierende Darstellung einer Theorie der Schule. Hierzu ist das Notwendige an anderer Stelle geleistet worden (Braun 2010, 2012; Fuchs 2012a). Es sollen nur einige wenige Aspekte benannt werden, die für den praxisbezogenen Teil relevant sind.

Die Schule ist nicht nur neben Familie, Peers und Medien eine wichtige Sozialisationsinstanz, sie ist sogar die zentrale staatlich organisierte Sozialisationsinstanz mit klaren gesellschaftlichen Funktionserwartungen. In der klassischen Formulierung von Fend (2006) geht es um Enkulturation, Qualifikation, Legitimation und Selektion/Allokation, die jeweils den Subsystemen Kultur, Wirtschaft, Politik und Gemeinschaft zugeordnet sind. Natürlich hat die Schule auch eine pädagogische Funktion, nämlich eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zu gewährleisten. Allerdings wird häufig kritisiert, dass die pädagogische Funktion nicht bloß in eine Spannung zu den gesellschaftlichen Funktionen gerät, sondern letztere möglicherweise erstere völlig verhindern. Auch diese Situation führt dazu, dass man Schule unter dem Aspekt der Widersprüchlichkeit verstehen muss (Fuchs 2012a, 13 f.). Auch weitere Strukturmerkmale von Schule sind nicht ohne weiteres geeignet, Schule zu einem Ort der Fülle zu machen. Es liegt vielmehr der Verdacht nahe, dass sie zu Entfremdungserscheinungen führen könnten. So gibt es etwa eine Distanz zwischen Lebenswelt und Schulwissen, zwischen dem gegenwärtigen Alltag der Heranwachsenden und der zukünftigen Nutzung des erworbenen Wissens, zwischen der Konkretheit des Alltags und der Abstraktheit des schulischen Wissens etc. (weitere Kataloge in Fuchs 2012a, 83 f.). Es wird daher darauf ankommen, mit dieser – im Grundsatz nicht aufzuhebenden – Widersprüchlichkeit umzugehen.

Da nun alle Schulgesetze der Länder die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit als zentrale Aufgabe von Schule formulieren, ist der emanzipationsorientierte Ansatz dieses Textes keine unzumutbare oder gar ungesetzliche Aufgabenzuweisung. Ein weiterer wichtiger Aspekt gerade im Hinblick auf die Staatlichkeit der pädagogischen Institutionsschule ist genau diese Tatsache: Als staatliche Einrichtung gehorcht sie notwendigerweise den rationalen Organisationskriterien staatlicher Bürokratien, so wie sie etwa Max Weber analysiert hat. Als Institution erwartet man von ihr, Verhaltenssicherheit zu garantieren: Institutionen sind daher per definitionem strukturkonservativ, was erhebliche Auswirkungen auf Veränderungsabsichten hat.

Das berühmte didaktische Dreieck Lehrer – Stoff – Schüler vernachlässigt allerdings genau diese institutionelle Dimension des Lehrens und Lernens. Dabei wies schon Schleiermacher darauf hin, dass die Verhältnisse – und nicht nur der Stoff oder der Lehrer – erziehen. Wissenserwerb, Moralerziehung und eben auch ästhetische Praxis unter den institutionellen Bedingungen von Schule sollten daher zunächst einmal als etwas Besonderes gesehen werden, das nicht mit entsprechenden Praxen außerhalb von Schule gleichgesetzt werden kann. Einen Hinweis auf diese Besonderheit gibt der Vorschlag (von E. Liebau), neben professioneller Kunst und Laienkunst als dritte Kategorie Schulkunst einzuführen. Doch was bedeutet dies? Dazu müssen wir uns weiter mit der Schule befassen.

## Schulqualität

Wenn eine Kulturschule eine Schule ist, die in allen Qualitätsbereichen das Prinzip Ästhetik realisiert, dann muss ein erster Schritt darin bestehen, solche Qualitätsbereiche zu identifizieren. Vorab sei vermerkt, dass es in diesem Beitrag nicht um Schulentwicklung insgesamt geht, sondern lediglich um die Frage, welche beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen an einer Kulturschule aufzuzeigen sind. Zu allen Qualitätsdimensionen ist daher die Frage der Wirkungen und ihrer Überprüfung zu stellen. Hilfreich ist hierbei, dass es eine lange und intensive Debatte über Schulqualität gibt, die sich in den unterschiedlichen Konzeptionen wieder findet. Als ein relevantes Referenzsystem bietet sich SEIS an ([www.seis-deutschland.de](http://www.seis-deutschland.de)).

Selbst ein erster Überblick zeigt, dass die hier vorgestellten Konzepte von Bildung und Kulturschule in dieses Tableau integriert werden können.

Hilfreich ist zudem das von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung entwickelte Tableau, bei dem insbesondere die rechte Spalte interessiert.

Ein letztes Tableau stammt von der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Es versucht, alle Facetten von Schulqualität systematisch zu erfassen: Es werden die bereits klassisch zu nennenden Unterscheidungen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität ebenso berücksichtigt wie die Mikro-, Meso- und Makroebene. Es werden die Theorie- und Subjektebene und der Aspekt der ständigen Evaluation einbezogen. Im Hinblick auf die hier interessierende Wirkungsfrage interessiert vor allem die rechte Spalte, in pädagogischer Hinsicht ist das hervorgehobene Feld in der unteren Zeile das zentrale Ziel, dem sich alle anderen Elemente unterzuordnen haben.

Die zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist daher – wie in diesem Feld beschrieben – die Frage nach der Qualität der Lebenskompetenz verbunden mit der Frage nach der Qualität der Lebenswelt Schule, sowie die Frage, wie beide mithilfe einer ästhetischen Praxis gestalten werden können. Es stellt sich zudem die Frage nach einer geeigneten Form von Evaluation.

So gibt es im Kontext von Kulturschulen eine erste anspruchsvolle Evaluation im Rahmen des Kulturagentenprogramms (Abs/Stecker 2013). Dieses Monitoring liefert durchaus Informationen zu unserer Fragestellung, allerdings eher zu den Bereichen der Struktur- und Prozessqualität auf der Meso- und Mikroebene und nicht auf der Ebene des Subjekts.

## Subjektivierung in der Kulturschule

### Überlegungen zu Kriterien, Verläufen und ihrer Erfassung

In diesem Abschnitt sollen einige Vorschläge zur Annäherung an die Untersuchung von Wirkungen entwickelt werden.

#### 1. Der Aspekt des Nutzens

Ein erster pragmatischer Vorschlag geht davon aus, dass es ein genuines (und legitimes!) Eigeninteresse der Beteiligten an diesem Schulmodell geben muss. Das bedeutet, dass es einen Nutzen für alle Beteiligten, in jedem Fall für die unmittelbar Betroffenen, die Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler, geben muss.

## Nutzen der Kulturschule

Gruppe	Nutzenart	Auswirkungen	Möglichkeiten des Sichtbarmachens
Schüler			
Lehrer			
Eltern			
Schulverwaltung			
Politik			

Die Tabelle ist kooperativ mit allen Beteiligten zu füllen. Dabei liegen einige Nutzenserwartungen auf der Hand:

Schüler: sich wohl fühlen, angeregt sein; Möglichkeit zur Einbringung eigener Ideen haben; Wertschätzung und Anerkennung erfahren statt Demütigung; Möglichkeiten, sich selbst zu erfahren und als wirksam zu erleben. OFSTED hat als Indikator ein Absinken der Schwänzer-Quote ausgewählt.

Lehrer: sich wohl fühlen; das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun; Erfolgserlebnisse (zum Beispiel Lernerfolge bei Schülern feststellen). OFSTED hat als Indikator das Absinken des Krankheitsstandes bei Lehrerinnen und Lehrern ausgewählt.

Als Instrument zur Schülerbeurteilung bietet sich der Kompetenznachweis Kultur (KNK). Das Audit-Verfahren aus der Demokratiepädagogik (de Haan 2007, Heft 7) kann als Modell dienen.

## 2. Dimensionen des Selbst nach Volker Gerhardt

Wie oben erwähnt und wie es kompatibel ist mit ähnlichen Überlegungen (etwa von Bieri) können die Dimensionen aus der „Philosophie der Individualität“ (Gerhardt 1999) als zu stärkende Persönlichkeitsdimensionen gewonnen werden, wobei eine Operationalisierung überprüfbarer Indikatoren einen (methodisch durchaus problematischen) Weg in die Praxis der Lebensvollzüge darstellt. Jede der (natürlich noch unvollständigen) Fragelisten sollte dabei einen Bezug zur ästhetischen Praxis herstellen.

### a) Selbsterkenntnis, Selbstbegriff, Selbstbild

Was habe ich in der bestimmten ästhetischen Praxis über mich erfahren (positiv, negativ)?

Was habe ich gelernt?

Was würde ich gerne besser können/müssen?



Was habe ich mit anderen gemeinsam, was unterscheidet mich?

Habe ich mich verändert? In welche Richtung möchte ich mich gerne weiter verändern? Was konnte ich am besten alleine machen, wo waren andere störend/hilfreich?

Merke ich, dass ich aufmerksamer geworden bin und mich und andere sowie mich in Bezug auf andere anders wahrnehme?

b) Selbstständigkeit, Selbstgesetzgebung

Habe ich einige Dinge selbst herausgefunden?

Wo habe ich die Initiative ergriffen?

Wo würde ich mich gerne mehr engagieren?

Wo habe ich Grenzen meiner Entscheidungsfähigkeit erlebt wie habe ich das bewertet? Habe ich daraus Konsequenzen gezogen?

c) Selbstbestimmung und Selbstverantwortung

(Wo und wie) habe ich mein Freizeit- und Arbeitsverhalten verändert?

Habe ich wichtige Entscheidung über mein Leben getroffen und sie meinen Eltern/Freunden/Lehrern erläutert?

Habe ich mein Handeln auf das Leben anderer bezogen? Habe ich anderen geholfen oder sie behindert? Habe ich Fehler gemacht, zugegeben, mich entschuldigt, versucht sie, Fehler wieder gut zu machen?

d) Selbstverwirklichung

Weiß ich besser, was ich vom Leben (heute und in Zukunft) erwarte?

Habe ich mir überlegt, was ich selbst dazu beitragen kann, dass das gelingt?

Bin ich auf mein Handeln stolz gewesen, habe ich mich auch einmal geschämt?

Kann ich besser zum Ausdruck bringen, was mich bewegt, welche Wünsche ich habe, wie ich mich sehe?

Habe ich Bereiche der Gesellschaft/der Kultur erschlossen, die ich vorher nicht kannte? Wie bewerte ich sie?

Fühle ich mich mehr zuhause in der Gesellschaft?

### 3. Autonomie (nach Heidbrink)

Es ist vielleicht deutlich geworden, dass es bei den Fragen darum geht, eine gelingende Autonomie zu konkretisieren und sichtbar zu machen. Dies entspricht auch den Kriterien von Heidbrink (in Kersting/Langbehn 2007, 280ff.):

- Die Person sollte Entscheidungen auf sich selbst zurückführen können.
- Individuen beurteilen und bilden sich selbst durch kritische Selbstreflexion.
  - Sie können die Folgen ihrer selbstverantwortlichen Urteilsbildung ertragen und bewältigen.
  - Sie können Grenzen der eigenen Autonomie erkennen und im Hinblick darauf bewerten, inwieweit sie veränderbar sind.

Der letzte Punkt bezieht sich zum einen auf das oben formulierte Ziel der Widerständigkeit sowie auf das Ziel einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit von Holzkamp.

#### 4. Der Kompetenznachweis Kultur

Die Gestaltung der Lern- und Lebenswelt (Kultur-)Schule sollte u. a. auf folgendes zielen: Abbau der „disziplinären Umzingelungen“ (Fuchs 2012a, 14; Holzkamp 1993, 42 f.). Dies könnte zum Beispiel bedeuten:

- Überprüfung der Häufigkeit und der Art und Weise der Leistungsbeurteilung; damit verbunden
  - Stärkenorientierung
  - Abbau der Zeit-Disziplin
  - Abbau von vergleichsorientierter Bewertung, stattdessen individualisiertes Rückmelde- und Beratungsverfahren.

All dies ist nicht neu, sondern findet sich etwa in dem Qualitätsbereich „Schulkultur“, wobei das Prinzip der Partizipation („Demokratische Schule“) eine wichtige Rolle spielt: Bei vielen Entscheidungen in der Schule können Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) mehr einbezogen werden, als es heute oft geschieht. Vom Verfahren her bietet es sich an, die Methodologie des Kompetenznachweises Kultur hierbei anzuwenden.

#### 5. Schlussbemerkungen

Seit es Schule gibt, wird diese kritisiert. Zum Teil geht es darum, wer welche Schule besuchen darf. Dieser Streit ist bis heute (in Deutschland) nicht beigelegt und kann durchaus als Verlängerung der Geschichte des Bildungsmonopols (Alt 1978) gesehen werden. Es geht um einen Kampf um Inhalte, um Zeitanteile für die entsprechenden Inhalte, um die Ausbildung der Lehrkräfte etc. Harte Kritiker der Schule sehen kaum eine Chance der Verbesserung. Solche Kritiker gibt es von links – etwa im Anschluss an Foucault (Pongratz 1989) – oder auch im Geiste reformpädagogischer Ansätze, die das gesamte politische Spektrum repräsentieren.

Bei aller Einsicht in die Notwendigkeit der Veränderung von Schule, die letztlich auch die zentrale Motivation für unser Konzept der Kulturschule ist, teile ich die Fundamentalkritik verschiedener Ansätze nicht und stimme vielmehr Gruschka (in Bernhard/Rothermel 2001, 258) zu:

„Vor Reformeifer wird häufig vergessen, was Schule strukturell bedeutet, negativ aber auch positiv: zu den genuinen zivilisatorischen Errungenschaften gehören etwa die Befreiung der Kinder und Jugendlichen von der Arbeit, die in einem Schonraum über Jahre gewährte mühevoll Konfrontation der Kinder mit der Vielfalt der Welt als Bildungstoff, die kognitive Fundierung ihrer Lehrweise, die Ablösung des ständischen Prinzips der Reproduktion durch die meritokratische Struktur des Berechtigungswesens im öffentlichen Schulwesen. Zu diesen Aspekten haben viele Reformpädagogen ein gebrochenes Verhältnis: Sie leben von ihnen und bekämpfen sie.“

Ich halte daher die Zielstellung für tragfähig, an das frühere heroische bürgerliche Subjekt sowie an die Versprechungen der bürgerlichen Moderne zu erinnern. Gruschka (13) nennt Allgemeinbildung, Gerechtigkeit, Mündigkeit, Solidarität als wichtige bewahrenswerte Elemente. Aus meiner Sicht sind dies die tragenden Werte unserer Verfassung und somit auch der verbindliche Referenzrahmen der Schulgesetze der Länder. Es kommt nun darauf an, diese Werteprinzipien ernster zu nehmen, als es bislang durch unser Bildungssystem geschieht. Die jährlichen OECD-Berichte „education at a glance“ und die Pisa-Studien zeigen, dass unser Schulsystem gerade im Hinblick auf das zentrale Leitziel „Bildung für alle“ praktisch jedes der vier von Gruschka genannten Leitziele nicht richtig realisiert. Und natürlich muss berücksichtigt werden, dass der gesellschaftliche Kontext ebenfalls die Versprechungen der Moderne (Wohlstand, Gerechtigkeit, Gleichheit etc.) nicht so realisiert, wie es denkbar wäre. „Widerspruch“ ist also eine zentrale Kategorie für die Beschreibung der Situation der Schule und der Gesellschaft und Widerständigkeit daher eine wichtige individuelle Disposition, um mit dieser Situation umzugehen. Doch es ist der Entfremdungs- und Unterdrückungscharakter der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht so total, wie einige Kritiker glauben. Es ist vielmehr so, dass kein noch so ausgefeiltes Unterdrückungssystem in der Geschichte Momente der Bildung vollständig hat verhindern können. Das gilt insbesondere für die Schule in einer demokratisch organisierten Gesellschaft: Unsere Schulen leisten vieles, und dies trotz Rahmenbedingungen, die besser sein müssten. Daher lohnt es sich in jedem Fall, gute Ansätze aufzugreifen, die die Kompetenz für eine souveräne Lebensgestaltung der Heranwachsenden stärken.

### 3. Lebensführungskompetenzen und die Schule

#### Vorbemerkung

Das Konzept der Lebensführung eröffnet eine Anzahl von Perspektiven für eine Untersuchung der Wirksamkeit von (ästhetischen) Bildungsangeboten, insbesondere von solchen, wie sie im Kontext einer Kulturschule (Fuchs 2012a) zu finden sind. Allerdings sind „Perspektiven“ noch keine Wegweiser zu einem sicher zu findenden Ziel, sondern bestenfalls Angebote für Suchbewegungen. So werden zumindest die folgenden Überlegungen verstanden, in denen zum einen auf weitere verwandte Begriffe hingewiesen und zum anderen die Frage des Wirksamkeitsnachweises aufgegriffen wird.

#### 1. Zum Diskursfeld von „Lebensführung“

In Fuchs 2015 wurden – etwa im Anschluss an Jaeggi 2014 und Projektgruppe 1995 – die Konzepte der Lebenswelt, der Lebensform und der Lebensführung vorgestellt. Hierbei ist die Unterscheidung der individuellen Seite, nämlich die eigenständige und selbst verantwortete Lebensführung, und der gesellschaftlichen Seite, nämlich die Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Vorgaben (Lebenswelt, Lebensform, Lebenslage), zu beachten. Beide Bereiche sind zwar durchaus individuell gestaltbar. Doch während das eigene Leben unmittelbar vom Individuum selbst gesteuert werden kann (natürlich nur in gewissen Grenzen), können die objektiv vorhandenen Rahmenbedingungen nur mühsam, meist nur gemeinsam mit anderen gestaltet werden.

Da jedoch das Holzkampsche generelle Lebensziel eines „Verfügens über die eigenen Lebensbedingungen“ ernst genommen wird, kann auf die Perspektive einer grundsätzlichen Gestaltbarkeit der Rahmenbedingungen nicht verzichtet werden. Bekanntlich macht dies den Unterschied aus zwischen einer restringierten Handlungsfähigkeit, die auf ein Agieren im Rahmen gegebener Lebensbedingungen zielt, und einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit, die auf die Rahmenbedingungen selbst Einfluss nehmen will (Holzkamp 1983).

Diese Situation, wie kompetent und souverän der Einzelne sein Leben gestalten kann, welche Freiheitsräume er hat und nutzt und welchen Begrenzungen und Widerständen er unterworfen ist, ist natürlich nicht neu. Die Pädagogik kann dabei helfen, dass Subjekte so stark werden, dass sie eine umfassendere Kontrolle über ihre Lebensbedingungen wollen und aktiv anstreben, sie kann sich allerdings auch mit dem Agieren im Status quo begnügen. In früheren Zeiten hat man das ambitioniertere Ziel mit dem Begriff der Emanzipation beschrieben. Den Prozess der Stärkung des Subjekts kann man mit Empowerment bezeichnen. Bildung, so kann man dies formulieren, ist also eine wichtige Ressource für eine gelingende Lebensführung.

Interessanterweise muss diese These nicht auf der Ebene purer Plausibilität bleiben: Es gibt vielmehr zahlreiche Ansätze – gerade in der Persönlichkeitspsychologie –, die versuchen, diese These empirisch zu überprüfen. Hierzu später mehr.

Im Hinblick auf nützliche und verwandte Konzepte, die den hier thematisierten Problembereich erhellen können, kommt das Konzept der Lebenschancen infrage. Ein aktueller Text von Wirtschaftswissenschaftlern greift dies auf:

„Was wirklich zählt, sind die Lebenschancen der Menschen, also der Umfang der ihnen offen stehenden Möglichkeiten und Chancen und ihre Freiheit, daraus die geeigneten Möglichkeiten zu wählen, um das Leben zu führen, das sie anstreben.“  
(Stieglitz/Sen/Fitoussi 2009, zitiert nach Enquete-Bericht 2013, 236)

Dabei ist der Kontext dieses Zitates interessant: Es geht darum, andere Indikatoren und Messgrößen für das in den letzten Jahren immer relevanter gewordene Konzept des wellbeing („Wohlbefinden“) zu finden. In der Volkswirtschaftslehre wird dies deshalb diskutiert, weil sich schon seit längerem die Messgröße Bruttosozialprodukt pro Person als Indikator für das Wohlbefinden der Menschen als äußerst unzuverlässig herausgestellt hat. Daher hat eine so genannte „Glücksforschung“ national und international an Bedeutung gewonnen (man erinnere sich an internationale Glücksrankings, in denen – je nach Studie – einmal die Dänen, dann aber wieder die Menschen in Bangladesch am glücklichsten seien). Es ist dabei kein Zufall, dass sich unter den Autoren des zitierten Stieglitz/Sen/Fitoussi-Berichtes (der seinerzeit von dem französischen Staatspräsidenten in Auftrag gegeben wurde), Amartya Sen findet. Denn sein Capability-Ansatz fragt danach, was die Menschen für die Verwirklichung eines gelingenden und guten Lebens benötigen.

Der Begriff der Lebenschance hat dabei eine längere Tradition. So spielt er in dem 1979 erschienenen Buch von Ralf Dahrendorf „Lebenschancen“ eine zentrale Rolle. Dahrendorf erinnert an Max Weber und den von ihm oft verwendeten Begriff der Chance.

„Der Begriff wird noch zu definieren sein. Lebenschancen sind die Backformen menschlichen Lebens in Gesellschaft; sie bestimmen, wie weit Menschen sich entfalten können. Wo es das allgemeine Wahlrecht gibt, können sie politische Entscheidungen treffen; wo das durchschnittliche Realeinkommen bei 10.000 Dollar liegt, können sie sich Ferien in Mallorca leisten; wo es herrschaftsfreie Kommunikation gibt, können sie Bindungen zu anderen aus eigenem Antrieb herstellen und entwickeln; wo es Mitbestimmung gibt, können sie die Zugehörigkeit zu einer Organisation in Mitwirkung bei ihrer Gestaltung umsetzen. Die spezifische Kombination von Optionen und Ligaturen, von Wahlmöglichkeiten und Verbindungen, aus denen menschliche Lebenschancen in Gesellschaft bestehen, ist das Substrat, dessen Gestaltungen es erlauben, einen Sinn der Geschichte zu bewerten.“ (Dahrendorf 1979, 24 f.)

Vor diesem Hintergrund stellt er die Frage:

„Wie können mehr Menschen in den Genuss von mehr Lebenschancen kommen?“ (9)

Dabei wird schon aus der noch essayistischen ersten Annäherung an den Begriff (s.o.) klar, dass dies nur unter Einbeziehung unterschiedlicher Disziplinen geschehen kann, so wie es die später angeführte Definition auch darstellt:

„Lebenschancen sind Gelegenheiten für individuelles Handeln, die sich aus der Wechselbeziehung von Optionen und Ligaturen ergeben. Sowohl Optionen als auch Ligaturen sind Dimensionen der Sozialstruktur, d.h., sie sind als Bestandteile sozialer Rollen gegeben und nicht als zufällige Gegenstände des Willens oder der Phantasie

von Menschen. Zu jedem gegebenen Zeitpunkt gibt es ein optimales Gleichgewicht von Optionen und Ligaturen – Wahlentscheidungen und Bezügen vom Standpunkt des einzelnen –, es gibt daher eine Funktion von Optionen und Ligaturen, die ein Maximum an Lebenschancen bezeichnet. Indessen können beide, Optionen und Ligaturen, sowohl wachsen als auch schrumpfen; daraus folgt, dass Lebenschancen ansteigen und ausgeweitet werden können. Die Erkundung der Bedingungen, unter denen Lebenschancen wachsen, ist die erste Aufgabe der sozialen Theorie des Wandels und die erste Absicht der politischen Theorie der Freiheit.“ (55)

Es geht also um Ressourcen, die notwendig für eine gelingende Lebensführung sind. Doch ist der Zusammenhang zwischen Ressourcen und dem gelingenden individuellen Leben keineswegs so eindeutig, wie man annehmen könnte. Zwar gab es in der Vergangenheit immer wieder die Behauptung, Geld alleine mache glücklich, weswegen es auch im Hinblick auf das individuelle Glück legitim sei, den (armen) Entwicklungsländern das politische und ökonomische Modell der (reichen) Industrieländer aufzuzwingen. Doch zeigt die Empirie keineswegs ein solch eindeutiges Bild. Zumindest wird diese Frage kontrovers diskutiert (Weimann 2012).

Neben ökonomischen Forschungen interessieren in unserem Kontext vor allem Forschungen aus dem Bereich der Psychologie, die sich etwa unter dem Stichwort einer „positiven Entwicklung“ (Brandtstädter 2011) mit der Frage einer gelingenden Lebensführung befassen. In diesem Kontext werden Theorien und Konzeptionen diskutiert, die nicht bloß geeignete Begrifflichkeiten anbieten, sondern die zudem den Anspruch einer empirischen Überprüfbarkeit erheben. In diesem Kontext tauchen solche Begriffe auf, die auch im Kontext der Pädagogik und speziell der kulturellen Bildung verwendet, hier aber nur selten mit empirischer Forschung verbunden werden.

### Salutogenese

Ausgangspunkt für den israelisch-amerikanischen Sozialwissenschaftler Aaron Antonovsky (1997) war das überraschende Ergebnis bei seinen soziologischen Studien, dass ein großer Prozentsatz der Frauen, die das Konzentrationslager überlebt haben, eine sehr gute emotionale Gesundheit hatte. Das führte ihn dazu, bislang vorherrschende Konzepte von Gesundheit und Krankheit zu überdenken und die Theorie der Salutogenese (im Gegensatz zur Pathogenese) mit dem Konzept des Kohärenzgefühls (Sense of Coherence, SOC) im Mittelpunkt. Dieses Konzept drückt das Maß aus

„in dem man ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die eigene interne und externe Umwelt vorhersagbar ist und dass es eine hohe Wahrscheinlichkeit gibt, dass sich die Dinge so entwickeln werden, wie vernünftigerweise erwartet werden kann.“ (16)

Das Konzept formuliert den Gedanken, dass es Widerstandsressourcen gegen widrige Umstände gibt (Geld, Ich-Stärke, kulturelle Stabilität, soziale Unterstützung etc.; 16). Im Laufe weiterer empirischer Untersuchungen kristallisierten sich drei Komponenten heraus:

- Verstehbarkeit,
- Bedeutsamkeit,
- Handhabbarkeit.

### Verstehbarkeit

„Sie bezieht sich auf das Ausmaß, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt, als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Informationen und nicht als Rausch – chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich. Die Person mit einem hohen Ausmaß an Verstehbarkeit geht davon aus, dass Stimuli, denen sie in Zukunft begegnet, vorhersagbar sein werden oder dass sie zumindest, sollten sie tatsächlich überraschend auftreten, eingeordnet und erklärt werden können.“ (34)

### Bedeutsamkeit

„Die dritte Komponente, Bedeutsamkeit, deutete sich ebenfalls in der ursprünglichen Diskussion an, als ich von „einer zu starken Betonung des kognitiven Aspekt des Kohärenzgefühls“... warnte und darauf verwies, wie wichtig es ist, „als Teilnehmer in die Prozesse, die das eigene Schicksal und die alltägliche Erfahrung bilden“... involviert zu sein.“ (35)

### Handhabbarkeit

Sie wird formal definiert als

„das Ausmaß, in dem man wahrnimmt, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen, die von den Stimuli, mit denen man konfrontiert wird, ausgehen. „Zur Verfügung“ stehen Ressourcen, die man selbst unter Kontrolle hat oder solche, die von legitimierte anderen kontrolliert werden – vom Ehepartner, von Freunden, Kollegen, Gott, der Geschichte, vom Parteiführer oder einem Arzt – von jemandem, auf den man zählen kann, jemandem, dem man vertraut. Wer ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen. Bedauerliche Dinge geschehen nun einmal im Leben, aber wenn sie dann auftreten, wird man mit ihnen umgehen können nicht endlos trauern.“ (35)

Daraus ergab sich die folgende Definition

„Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die dieses Stimuli stellen, zu begegnen;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (36)

Inzwischen ist der Fragebogen zur Lebensorientierung mit 29 Fragen zu den drei genannten Elementen von Antonovsky zugänglich (ebd. 192 ff., sowie auch im Internet mit einer Auswertungsmöglichkeit unter [www.isbe-linz.de/soc.pdf](http://www.isbe-linz.de/soc.pdf))

In dieser Form wurde er im 13. Kinder- und Jugendbericht durch die Jugendberichtskommission prominent in den öffentlichen Diskurs eingeführt (vergleiche Keupp in Bockhorst 2011, 37 ff.) in einer Weise, in der die politische Dimension (entsprechende Gestaltung von Lebenslagen und

Rahmenbedingungen) deutlich wird:

„Das Konzept der Salutogenese des israelischen Gesundheitsforschers Aaron Antonovsky liefert den differenziertesten Ansatz zur Gesundheitsförderung, in dessen Zentrum die Widerstandsressourcen und der Kohärenzsinn stehen. Letzterer wird von Antonovsky verstanden als eine „globale Orientierung, wie das Maß ausdrückt, in dem man ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat“ ...,

dass

- die Anforderungen es wert sind, sich dafür anzustrengen und zu engagieren (Sinnebene),
- die Ressourcen verfügbar sind, die man dazu braucht, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden (Bewältigungsebene), und
- die Ereignisse der inneren und äußeren Umwelt strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind (Verstehensebene). (Bockhorst 2011, 37)

Burow (2011) verwendet das Konzept als einen von drei Pfeilern seiner „positiven Pädagogik“ (siehe unten).

Capability-Ansatz („Verwirklichungschancen“)

Der Capability-Ansatz wurde von dem Ökonomen und Nobelpreisträger Amartya Sen und der Philosophin Martha Nussbaum entwickelt. Basis ist eine „schwache Anthropologie“. Diese war Ergebnis eines internationalen Diskursprojektes im Kontext der Vereinten Nationen (WIDER, Helsinki), bei dem sich eine plural zusammengesetzte Gruppe von Wissenschaftlern und Philosophen darum bemühte, als Basis für eine zukünftige gerechtere Armuts- und Entwicklungshilfepolitik ein Menschenbild zu entwickeln, das weitestgehend frei von religiösen, kulturellen oder weltanschaulichen Einflüssen ist. Inzwischen ist dieser Ansatz in der Pädagogik angekommen und erweist sich tauglich als Instrument, pädagogische Angebote zu analysieren und zu planen (Schrödter in Bockhorst 2011, 48 ff.). Die (inzwischen auf zehn reduzierten) Capabilities sind – im Anschluss an Nussbaum – die folgenden: Leben; körperliche Gesundheit; körperliche Unversehrtheit; Sinne, Vorstellungskraft und das Denken; Emotionen; praktische Vernunft; Zugehörigkeit; andere Lebewesen; Spiel; Kontrolle über die eigene Umgebung.

Selbstwirksamkeit (self efficacy; Bandura)

Ein weiterer interessanter Ansatz, auf den eines der meist genannten Wirkungselemente kultureller Bildung zurückgeht, stammt von dem kanadischen Psychologen Albert Bandura (geb. 1925). Bei der Selbstwirksamkeitserwartung geht es um den Glauben des Einzelnen an sich selbst, dass man sich nämlich in der Lage fühlt, neue Herausforderungen und Aufgaben anzugehen und zu bewältigen.

Vier Quellen hat Bandura identifiziert:

- eigene Erfahrungen
- Stellvertretererfahrungen
- sprachliche Überzeugungen
- gefühlsmäßige Erwägungen.



Dass es einen engen Zusammenhang zwischen nicht vorhandenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Depression als neuer Volkskrankheit gibt, gilt als sicher (Ehrenberg 2009).

#### Positive Entwicklung

Das Konzept der positiven (Jugend-)Entwicklung geht auf den amerikanischen Entwicklungspsychologen Richard M. Lerner zurück. Er unterscheidet fünf (gelegentlich sechs) große C:

Competence/Selbstwirksamkeit

Confidence/Vertrauen

Connection/Beziehungen

Character/Werthaltung

Caring/Fürsorge und Empathie

Contribution/Beteiligung.

Dieses Konzept wurde ebenfalls im 13. Kinder- und Jugendbericht verwendet und es liefert weitere, empirisch gestützte Kriterien einer guten (!) Pädagogik.

#### Big Five (5-Faktoren-Modell FFM)

Ein letztes Modell, dieses Mal aus der Persönlichkeitspsychologie, formuliert weitgehend kulturstabile Persönlichkeitsmerkmale. Die fünf Faktoren sind Neurotizismus, Introversion/Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit.

Die pädagogische Relevanz der hier vorgestellten persönlichkeits-theoretischen Modelle liegt auf der Hand. Es ist darauf hinzuweisen, dass sie alle auf der Basis empirischer Studien entwickelt wurden und fortlaufend einer weiteren empirischen Überprüfung unterliegen. Zu allen Modellen gibt es gut abgesicherte Forschungsinstrumente (im Wesentlichen basierend auf Fragebögen). Im Hinblick auf die verwendeten Grundbegriffe und -konzepte findet man in diesen Ansätzen sowohl eine Konkretisierung der Elemente, die auf philosophischer Ebene etwa von Volker Gerhardt (1999) als Elemente des zentralen Wertes der Selbstbestimmung diskutiert werden. Man findet aber auch in der Pädagogik analoge Konzepte.

Brandtstädter (2011) ordnet diese und weitere in das Konzept einer „positiven Entwicklung“ ein und fragt nach dem Zusammenhang mit gelingender Lebensführung (Lebenszufriedenheit, Glück etc.):

„Wie gesagt haben insbesondere solche Ressourcen einen hohen eudämonischen Nutzen, die zur erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und damit zur Erschließung weiterer Ressourcen beitragen können.“ (59)

Neben den sicher nicht unwichtigen materiellen Ressourcen (Lebenslage) spielen soziale Netzwerke und Bildung eine wichtige Rolle: Bildung ist eine Ressource eines gelingenden Lebens (Burow 2011).

Auch im Hinblick auf eine ästhetische Praxis gibt es deutliche Hinweise darauf, dass es eine positive Korrelation zwischen dieser Praxis und der Lebenszufriedenheit gibt: Es ist also kein Wunder, dass Konzepte wie das der Selbstwirksamkeit so häufig in kulturpädagogischen Kontexten verwendet werden.

Zurzeit ist eine Reihe von Forschungsprojekten in Planung, die – zum Teil auf der Basis der oben genannten Konzepte und der damit verbundenen Forschungsinstrumente – diesem Zusammenhang nachgehen. Im zweiten Teil dieses Textes soll diese Frage der Überprüfbarkeit dieser Behauptungen vor allem im Hinblick auf die (Kultur-)Schule vertieft werden.

## 2. Die Kulturschule, das Ästhetische und das Subjekt: Zur Entwicklung und Überprüfung von Lebensführungskompetenzen

Die bisherigen Überlegungen lassen sich zusammenfassen wie folgt: Als oberstes Entwicklungsziel des Menschen kann Selbstbestimmung betrachtet werden. Dieses Ziel ist keineswegs universell, gilt also nicht für die gesamte Menschheitsgeschichte. Vermutlich war über weite Strecken dieser Geschichte eher „Überleben“ das zentrale Ziel. Spätestens mit der Moderne erhalten jedoch Begriffe wie Subjektivität (auch als Gestaltungsfähigkeit), Individualität, Person verbunden mit Freiheit eine besondere Bedeutung.

„Selbstbestimmung“ bezieht sich dabei sowohl auf das Leben des Einzelnen als auch auf den Wunsch von Gemeinschaften, die Regeln ihres Zusammenlebens selbst zu bestimmen. Wir haben es also mit dem Doppelaspekt von individueller und gemeinschaftlicher Entwicklung zu tun. Auf dieser allgemeinen Ebene lassen sich dann die verschiedenen Dimensionen von Selbstbestimmung (Selbstbild, Selbstbewusstsein, Selbstverwirklichung, Selbstgesetzgebung etc.) unterscheiden.

Diese Leitziele und Dimensionen werden dann auf einer konkreteren Stufe für die Psychologie und Pädagogik relevant. In der Pädagogik werden auf dieser Basis immer noch recht allgemein gehaltene Bildungs- und Erziehungsziele formuliert, die sich an den oben genannten philosophischen Begriffen orientieren. Allerdings sind mögliche kategoriale Unterschiede zwischen Philosophie und Pädagogik zu berücksichtigen, wenn etwa von Selbstbestimmung, Selbstbild etc. die Rede ist. In jedem Fall wird eine praxisorientierte Pädagogik die konkreten Umstände der individuellen Entwicklung sehr viel mehr als die Philosophie berücksichtigen müssen: die Lebenslagen, die Kontexte, die Institutionen etc. Hierbei kann die Psychologie (zum Beispiel die Lern-, Entwicklungs- oder Persönlichkeitspsychologie) weiterhelfen. Wie oben skizziert, werden in diesem Bereich nicht nur vielfältige theoretische Modelle und Konzeptionen entwickelt, die die abstrakten Begriffe operationalisieren. Man versucht auch, sie mit empirischen Methoden fassbar zu machen. Dazu müssen die abstrakten Konzepte sehr viel konkreter werden, als es die Ethik oder auch die Pädagogik mit ihren allgemeinen Bildungszielen benötigt. Immerhin stehen jetzt konkrete Forschungsparadigmen zur Verfügung, wobei man beachten muss, dass es bei aller Gleichheit in der Wortverwendung Unterschiede gibt, wenn ein Psychologe, ein Pädagoge oder ein Philosoph von Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit etc. spricht. Immerhin ist die Theorienbildung in der Pädagogik so weit gediehen, dass man Vorstellungen einer „positiven Entwicklung“, einer Pädagogik, die die Subjekte stark macht für ihre Lebensbewältigung, präzisieren und eine entsprechende Praxis evaluieren kann.

Dies gilt auch für die Frage, welchen Beitrag eine ästhetische Praxis für die Stärkung der Lebensführungskompetenzen leistet. In der Praxis ist die Überzeugung verbreitet, dass Selbstwirksamkeit, die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Kräfte relevante Ziele sind, die kulturpädagogisch (mit Erfolg) angestrebt werden können. Über

die Frage, wie diese Wirkungsbehauptungen belegt werden können, gibt es seit einiger Zeit einen intensiven wissenschaftlichen Diskurs (vergleiche die entsprechenden Beiträge im Handbuch kulturelle Bildung – kubi-online.de), so dass einige Hinweise hier genügen sollen. Neben empirischen Untersuchungen, die den strengen Regeln quantitativer Erforschung genügen (vergleiche Winner 2013), sind in der Pädagogik qualitative Methoden auf dem Vormarsch. Eine solche Methode etwa besteht in einem biografischen Vorgehen, bei dem einzelne Personen sich kritisch-reflexiv mit ihrem Lebensverlauf, ihrer Bildungsbiografie und insbesondere mit der Rolle einer ästhetischen Praxis in der Vergangenheit auseinandersetzen.

Ein dritter Weg ist das dialogische Verfahren, so wie es in Kompetenznachweis Kultur (KNK) praktiziert (Timmerberg/Schorn 2009).

Doch wie kann man den Erfolg einer (Kultur-)Schule im Hinblick auf Lebensführungskompetenzen belegen? Wir haben es hier mit der üblichen Schwierigkeit zu tun, dass der Mensch bei allen Gelegenheiten lernt (informell, nonformal, formal), so dass der Einfluss eines einzigen Bildungsortes nur schwer auszumachen ist.

Relativ leicht scheint eine Messung der Schülerleistungen zu sein, so wie sie in PISA durchgeführt wird, wobei man von den Schülerleistungen auf eine entsprechende Qualität der Schule rückschließen kann. Nimmt man jedoch das Ziel der Lebensführungskompetenz des Heranwachsenden als Ziel, dann wird es schwierig, die bei PISA gemessenen Kompetenzen darauf zu beziehen. Es finden sich dann allgemeine Formulierungen, dass unsere Gesellschaft dies oder jenes an Aufgaben bereitstellt, die vom Einzelnen bewältigt werden müssen. Dabei wird unterstellt, dass die Schulfächer hierbei einen unverzichtbaren Beitrag leisten (so etwa Jürgen Baumert in der Einführung zur ersten PISA-Studie). Dabei kommen etliche Schulfächer in harte Begründungsnot, wenn etwa erklärt werden soll, inwiefern etwa Latein, die Kurvendiskussion oder Gedichtinterpretationen die Lebensführungskompetenzen im Alltag stärken. Man wird hier von einer gesellschaftlichen Setzung ausgehen müssen, also einem – durchaus veränderlichen – Konsens über die Relevanz des jeweiligen Lehrplans.

Damit hat man das Untersuchungsproblem verlagert darauf, inwieweit eine Schule die vorgegebenen Lehrplan-Ziele erfüllt.

In einem nächsten Schritt werden dann im Rahmen der Schultheorie Qualitätsbereiche identifiziert, so dass man das Problem der Schulqualität (die – wie gesagt – nur indirekt auf Lebensführungskompetenzen bezogen werden kann) auf die Qualität der identifizierten Qualitätsbereiche und Dimensionen von Schule verlagert. Es entstehen so genannte „Qualitätstableaus“, die – mit kleinen Unterschieden – national und international eine weitgehende Übereinstimmung haben (Beispiel Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse der Schule, zum Beispiel Abschlüsse; Lernen und Lehren – Unterricht; Schulkultur; Führung und Schulmanagement; Professionalität der Lehrkräfte; Ziele und Strategien). Solche heruntergebrochenen Qualitätsdiskurse können dann auf der Basis traditionsreicher Forschungen (zum Beispiel die Forschungen zu einem „guten“ Unterricht) geführt werden.

Wohlgemerkt: Man ist in mehreren Schritten und Sprüngen einen Weg gegangen von der Lebensführungskompetenz über die „Qualität der Schule“ bis hin zu einzelnen Indikatoren, die man für relevant bei den einzelnen Dimensionen von Qualität hält. Dieses System ist handhabbar, allerdings

verliert man leicht dabei das ursprüngliche Ziel pädagogischer Bemühungen aus den Augen. Daher ist der Ansatz von Burow (2011) interessant, der das Ziel eines glücklichen und gelingenden Lebens wieder in Verbindung bringt mit der konkreten Aufgabe einer Entwicklung von Schule. Sein Vorschlag: Ein Dreieck mit den Ecken Selbstbestimmung, Salutogenese und wertschätzende Schul- und Organisationsentwicklung, in der sich die meisten der oben dargestellten psychologischen Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien in dem Leitziel „Glück“ wiederfinden.

Das Konzept einer Kulturschule ist offensichtlich kompatibel mit diesem Ansatz, da das „Prinzip Ästhetik“ sich als geeignet erweist, zu der Realisierung der genannten Ziele beizutragen. Daher lassen sich auch die in meinen beiden Texten („Menschenwürde, Bildung und Widerständigkeit“ sowie „Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt“, vor allem Seite 14 ff., beide 2014) entwickelten konkretisierende Fragen im Hinblick auf die allgemeine Dimension von Selbstbestimmung im Sinne von Gerhardt (1999) als Instrumente eines Wirksamkeitsnachweises nutzen. Analoge Untersuchungen liegen inzwischen vor (Braun 2011; Brink/Strasser 2008).

## 4. Die Kulturschule als Lebenswelt, individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis

### 1. Lebenswelt – Lebensform – Lebensführung

Es ist kein Wunder, dass der Lebensbegriff in so vielfältigen Varianten auftaucht. Neben dem Alltagsgebrauch (Lebenskunst, Lebensstil, Lebensplan, Lebensbewältigung, Lebenslust etc.) gibt es in den verschiedenen Disziplinen, natürlich auch in den „Lebenswissenschaften“, kaum noch zu überschauende Auseinandersetzungen mit diesem Begriff. Das ist allerdings einsichtig, denn schließlich sind Leben und Lebendigkeit unhintergehbare Voraussetzungen für all das, was Menschen tun oder sie betrifft. Doch ist bereits diese Formulierung einer „unhintergehbaren Voraussetzung“ umstritten, denn sie suggeriert die Lösung eines Letztbegründungsproblem, die nicht von allen geteilt wird. Wie geht man daher mit der Schwierigkeit in dieser Situation um? Man kann etwa eher brachial solche Schneisen in das Dickicht unterschiedlicher Argumentationsstränge schlagen, die für die eigenen Zwecke tauglich sind. Man kann zudem für grundsätzliche Aussagen über menschliches Leben die einzelwissenschaftlichen und philosophischen Anthropologien zurate ziehen.

In diesem Text geht es – auf dieser allgemeinen Grundlage – um das Leben von Menschen in einer modernen Gesellschaft, womit zumindest ein allgemeiner Rahmen gegeben ist: Es geht zunächst einmal um Deutschland. Daher lässt sich die Frage nach den in der Überschrift genannten Begriffen präzisieren: Wie gestalten sich die Lebenswelten in einer modernen Industriegesellschaft? Welche Lebensformen finden wir als Referenzmodelle in dieser Gesellschaft, die für die Lebensführung des Einzelnen maßgeblich sind? Welche Lebenslagen (verstanden als objektive Rahmenbedingungen des je individuellen Lebens) gibt es aufgrund der sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Kontexte in dieser Gesellschaft?

Ein weiterer Weg zur Klärung der Begriffe könnte darin bestehen, sich mit ihrer Geschichte, vor allen mit der Geschichte ihrer jeweiligen Konjunkturen zu befassen. Stellt man die Frage danach, wie wir leben sollen, dann findet man Antworten in den Mythen, Religionen und schließlich auch in der Philosophie. Dort ist es die sich speziell mit der Moderne relevant werdende Disziplin der (Individual-)Ethik, für die man in früheren Zeiten bereits hochelaborierte Beispiele in der griechischen Philosophie findet. Letztlich ist die Frage danach, wie man leben sollte, sogar die Kernfrage der Philosophie, von der sich alle anderen Fragestellungen ableiten lassen, zum Beispiel: Wer bin ich? Wie ist die Welt beschaffen, in der ich lebe? Wie erkenne ich diese Welt? Welches Ziel hat mein Leben und wo kommt dieses Ziel her? Eine frühe systematische Behandlung ist der Ratgeber, den Aristoteles für seinen Sohn Nikomachos geschrieben hat: ein Buch des goldenen Mittelweg bei der Suche nach einem tugendhaften Leben.

Das Leben, so kann man pauschal behaupten, wird immer dann zu einem Problem (und daher Gegenstand von vertieften Reflexionen), wenn es gefährdet erscheint: Ein verstärktes philosophisches und wissenschaftliches Interesse an einer Fragestellung weist auf eine Krise hin. Es ist daher kein Wunder, dass Epochenumbrüche und große gesellschaftlichen Krisen, sowie sie die Industrialisierung im

19. Jahrhundert verursacht hat, zu einer verstärkten Thematisierung des Lebens und seiner Gestaltung geführt hat.

Ausgangspunkt dieser Reflexionen ist dabei eine Kritik an der Art und Weise, wie man in solchen Krisenzeiten zu leben gezwungen wird: Das späte 19. Jahrhundert wird deshalb zu einer Zeit vielfältigster Lebensreformbewegungen. Die Kritik an der Moderne und – weiter noch – an der Neuzeit insgesamt setzt jedoch schon sehr früh an. Man kann sogar behaupten, dass kaum eine andere Zeit so selbstkritisch mit sich selbst war wie die Neuzeit.

An dieser Stelle kann und soll diese Tendenz nicht nachgezeichnet werden. Doch ist darauf hinzuweisen, dass die Neuzeit – in der Philosophie etwa mit Descartes beginnend – sehr viel mit dem Versuch zu tun hat, das Verhältnis zwischen Vernunft und Glauben neu zu bestimmen. Denn im Mittelalter war es selbstverständlich für alle, dass die Vernunft dem Glauben untergeordnet ist und ihm zu dienen hat (Die Philosophie wird als Magd der Theologie verstanden.). Später kritisierte dann wiederum Rousseau die neue Zeit wegen ihrer eindimensionalen Vernunftorientierung. Schiller beginnt später seine „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ mit einer Zeitdiagnose, die bis heute ihre Relevanz nicht verloren hat: Entzweiung, Entfremdung, Verformung. Es geht darum, dass sich das Leben des Einzelnen unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft nicht entfalten kann.

Im Hinblick auf die in dem Titel genannten Begriffe ist Max Weber von besonderer Bedeutung, weil im Mittelpunkt seiner Forschungen die „methodische Lebensführung“ steht. Sein Zeitgenosse Edmund Husserl stellt in seinem letzten Buch den Begriff der Lebenswelt in den Mittelpunkt. Schließlich gibt es als neue philosophische Bewegung die sogenannte Lebensphilosophie, zu deren Gründungsvätern man bereits Schopenhauer und später Nietzsche und Dilthey in Deutschland und in Frankreich Bergson zählt. Diese Richtung ist bis heute relevant (Fellmann 1993). Es ist schwer, angesichts der Heterogenität der Argumentationsstrategien einen gemeinsamen Nenner bei diesen Richtungen zu finden. Für Georg Lukacs war die Sache einfach: Er zählte sie zu denjenigen geistigen Strömungen, die den Nationalsozialismus vorbereitet haben (Lukacs 1983). Es bietet sich als gemeinsamer Nenner eine gewisse Vernunftskepsis oder sogar Vernunftfeindschaft an, doch fällt es schwer, die auch intellektuell äußerst anspruchsvollen Werke eines Husserl oder Plessner in dieser Hinsicht zu interpretieren.

## Lebenswelt

In philosophischer Hinsicht ist der Begriff der Lebenswelt mit dem Namen Edmund Husserl (hier: 1992) verbunden. Grundlagentext ist ein Vortrag, den der 77-jährige 1935 in Prag gehalten hat. Er gilt als Wende in seiner Philosophie, etwa deshalb, weil er seine historischen Interessen deutlich werden lässt. In der später zusammengestellten Textfassung (zusammen mit den „Cartesischen Meditationen“ Bd. 8 der gesammelten Schriften) gibt es vier Teile: In einem ersten Teil befasst er sich mit der „Kritik der Wissenschaften“. Es ist das Problem der Letztbegründung, der letztlich Verankerung wissenschaftlichen (und philosophischen) Vorgehens. Man muss sich in Erinnerung rufen, dass die Zeit rund um die Jahrhundertwende 1900 insgesamt als Krisenzeit in Philosophie und Wissenschaften gesehen wird. Dazu kommen politische Krisen, soziale Krisen, kulturelle Krisen. Insbesondere sind es Grundlagenstreitigkeiten in der Physik (Einstein publiziert seine Relativitätstheorie im Jahre 1905), in der Psychologie (Freuds Traumdeutung, ebenfalls 1905), in der Mathematik (Frege, Russell/Whitehead,

Hilbert, Brouwer). Dilthey entwickelt als Kritik an dem naturwissenschaftlichen Positivismus, der auch auf die Human- und Sozialwissenschaften übertragen wird, sein Konzept der (hermeneutisch vorgehenden) Geisteswissenschaften.

Der Positivismus als falsch verstandene Methode der Forschung: das ist auch das Thema von Husserl. Immer wieder kommt er auf Descartes und seine Zweiteilung der Welt in eine *res cogitans* und eine *res extensa* zurück. Husserl studiert den Verlauf der Wissenschaftsgeschichte und moniert deren wachsende Distanz zur „Lebenswelt“ der Menschen. Diese ist es, die für ihn die Bedingung der Möglichkeit des Erkennens liefert, was auch Kant in seinem transzendentalen Ansatz nicht erkannt hat. Daher geht es darum, den Menschen als Ganzes – also nicht bloß als Verstandeswesen, sondern mit seinem ganzen Leib in allen seinen Dimensionen (theoretisch, praktisch, ästhetisch; vgl. Husserl 1992, 275f.) - in seiner Lebenswelt zu verstehen.

Es kann hier nicht der Entwicklungsweg im Umgang mit diesem Konzept aufgezeigt werden (vgl. etwa Mühlmann: „Lebenswelt“ in Ritter/Gründer 1980, Bd. 5, 151-157, der die Entwicklung von Mach bis Habermas nachzeichnet). Doch muss darauf hingewiesen werden, welche fundamentale Rolle „Lebenswelt“ bei der komplizierten Frage der Letztbegründung von Philosophie und Wissenschaften spielt, was kaum noch bei der inzwischen alltäglichen Verwendung dieses Begriffs oder des Prinzips der „Lebensweltorientierung“ in der Pädagogik bedacht wird. Dabei ist auch bei den Pädagogen, die diesen Begriff als erste als pädagogischen Fachbegriff nutzbar gemacht haben, dieser philosophisch-historische Ursprung noch präsent:

„Diese spezifische Rekonstruktion der Lebenswelt lässt sich auf drei Ebenen bestimmen.

Lebenswelt ist – zum ersten – ein beschreibendes, phänomenologieorientiertes Konzept, in dem Lebensbewältigung als allgemeines Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit und die Realisierung dieses Verhältnisses in konkreten Lebensfeldern voneinander unterschieden werden können. Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum gesehen, sondern in einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet. In subjektiven Deutungs- und Handlungsstrategien, in Anpassungen, Verwandlungen und Verweigerungen, pragmatisch und in Routinen und Ritualen entlastet, sucht er die Situationen zu bewältigen, in denen er sich vorfindet; er bildet sich darin sein Bild einer in der Erfahrung verbürgten Wirklichkeit und seiner Identität. Die Situationen sind in Raum, Zeit, sozialen Bezügen und kulturellen Deutungsmustern bestimmt...

Das Konzept der Lebenswelt ist – zum zweiten – ein historisch-soziales Konzept. Lebensweltliche Erfahrungen und Lebensfelder sind gleichsam die Bühne, auf der sich Gesetze und Strukturen gesellschaftlicher Verhältnisse im konkreten Alltag und in seinen Bewältigungsmustern repräsentieren und gelebt werden...

Das Konzept der Lebenswelt ist – zum dritten – ein kritisch normatives Konzept. Es versteht lebensweltliche Verhältnisse und die dahinter liegenden gesellschaftlichen Strukturen in der Spannung von Gegebenem und Möglichem. Lebensweltliche Bewältigungsmuster und Lebenswelten werden verstanden als Ausdruck der Erfahrung eines zentralen Widerspruchs und des Kampfes in diesem Widerspruch. Lebensbewältigung ist (auch) durch Machtverhältnisse, gegenseitige Unterdrückung, durch Konflikte und Kämpfe um Anerkennung bestimmt... Die „Pseudokonkretheit“ (Kosik 1967) von Lebenswelt ist angelegt auf eine „Destruktion“ im Namen der in ihr auch angelegten Entwürfe, Erwartungen und Hoffnungen für einen gelingenden

Alltag.“ (Grunewald/Thiersch: Lebensweltorientierung. In Otto/Thiersch 2015, 934-943, hier: 936 f.)

Wichtig sind bei diesem Zugriff unter anderem die folgenden Aspekte:

- Die Lebenswelt, der Alltag, ist „pseudokonkret“, d.h. er ist zwar bekannt, aber dadurch noch lange nicht erkannt in seinen Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Abhängigkeiten.
- Es gibt ein Wechselspiel zwischen individuellen Bewältigungsmustern des Alltags und gesamtgesellschaftlichen Strukturen.
- Es gibt eine Pluralität von Lebenswelten, in denen sich jeder Einzelne zurechtfinden muss.
- Lebenswelten haben mit Routinen zu tun, mit Gepflogenheiten, Verhaltenserwartungen und -standards, mit „Üblichkeiten“. Lebenswelten können als „Kulturen“ (in einem ethnologischen Sinn; vgl. Fuchs 2008) verstanden werden.
- Lebenswelten sind immanent widersprüchlich, sie sind auch untereinander widersprüchlich.
- Insbesondere ist hervorzuheben, dass Lebensweltorientierung (als pädagogisches Prinzip) gerade nicht bedeutet, die jeweils vorhandene Lebenswelt des Einzelnen unkritisch hinzunehmen oder gar in pädagogischen Kontexten zu verdoppeln. Es geht vielmehr auch darum, Alternativen zu der jeweils vorhandenen Lebenswelt aufzuzeigen:

„Transzendierung von Lebenswelt und Alltag meint, in der Widersprüchlichkeit der Lebenswelt, in den Ressourcen und Potentialen, in den Unzulänglichkeiten und Borniertheiten, in den Erwartungen und Hoffnungen Optionen zu einem gelingenderen Leben im Namen sozialer Gerechtigkeit freizusetzen. Lebensweltorientierung sucht Ansätze für neue Anfänge... Sie motiviert zum Aufbruch, zur Veränderung und zu neuen Lernprozessen und stützt die Entwicklung von Räumen und Kompetenzen in der Benutzung ihres fachlichen, methodischen Repertoires. Sie entwirft gangbare Schritte im Horizont einer offenen Planung und agiert darin in stellvertretender Verantwortung...“ (Ebd. 938)

## Lebensformen

Lebenswelten produzieren standardisierte Formen der Lebensbewältigung, sogenannte Lebensformen. Es gibt spezifische Rollenerwartungen an einen Arzt, einen Lehrer, einen Richter, einen Polizisten, eine Mutter, eine Schülerin. Solche Muster, die natürlich je individuell gelebt werden können, nennt man „Lebensformen“ (ein Begriff, der weitgehend deckungsgleich mit anderen Begriffen ist wie etwa Subjektform, Individualitätsform, dem Begriff der Charaktermaske bei Marx):

„Die Rede von Lebensformen bezieht sich, so wie ich sie verstehe, auf kulturell geprägte Formen menschlichen Zusammenlebens, „Ordnungen menschlicher Koexistenz“, die ein „Ensemble von Praktiken und Orientierungen“, aber auch deren institutionelle Manifestationen und Materialisierungen umfasst. Unterschiede in Lebensformen drücken sich also nicht nur in unterschiedlichen Überzeugungen, Wertorientierungen und Einstellungen aus; sie manifestieren und materialisieren sich in Mode, Architektur, Rechtssystem und Weisen der Familienorganisation, in jenem von Musil so genannten „dauerhaften Stoff von Häusern, Gesetzen, Verordnungen und geschichtlichen Überlieferungen“, der unser Leben ausmacht....



Lebensformen, so wie hier von ihnen die Rede sein wird, betreffen also die kulturelle und soziale Reproduktion menschlichen Lebens – eine definitorische Entscheidung, die darin begründet ist, dass es mir naheliegend scheint, von Lebensform nur da zu sprechen, wo etwas gestaltet (oder geformt) ist und demnach auch umgestaltet werden könnte, also nicht schon da ist, wo etwas sich auf typische Weise immer wiederholt oder einen durch Instinkte geleiteten notwendigen Verlauf hat. Anders gesagt: Ich frage nach Lebensformen im Plural, also in den verschiedenen kulturellen Formen, die das menschliche Leben annehmen kann, nicht (in ethisch naturalistischer Perspektive) nach der Lebensform des Menschen – im Gegensatz etwa zu der des Löwen.“ (Jaeggi 2014,20f.)

Das Interessante an dem Ansatz von Jaeggi ist u. a.:

- dass Lebensformen lernbar sind,
- dass man sie aus unterschiedlichen Gründen kritisieren kann,
- dass sie veränderbar sind,
- dass sie in Praktiken realisiert werden.

Lebensformen orientieren sich an normativen Vorgaben der jeweiligen Lebenswelt: Es gibt Verhaltenserwartungen, die zum Teil sogar juristisch fixiert sind (etwa bei Berufsrollen), die sich zu einem großen Teil aber auch auf Gewohnheiten beziehen.

Letzteres macht verständlich, dass sie auch im Kontext von „Sitten und Gebräuchen“ verstanden werden können (also eine ethisch-moralische Dimension haben). So beschreibt etwa Flitner 1961 in seinem Klassiker „abendländische Lebensformen“ (des Ritters, des Mönchs, der christlichen Werkleute etc.) als Ausprägungen einer entsprechenden Gesittung.

Lebensformen haben eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Einzelnen und dem sozialen Kontext (der Lebenswelt). Klar ist, dass jeder Einzelne unterschiedliche Lebensformen praktizieren muss (als Sohn, Schüler, Honorarkraft im Restaurant etc.). Lebensformen können sich auf Dauer als sozial unverträglich erweisen (zum Beispiel bestimmte verschwenderische Lebensformen), sie können dysfunktional sein oder werden und sogar zum Scheitern ganzer Gesellschaften führen. Diamond (2005) zeigt dies an verschiedenen Beispielen, wenn etwa die Wikinger mit ihrer Lebensform bei der Eroberung von Grönland deshalb scheitern, weil ihre Lebensform mit den dortigen Umweltbedingungen nicht verträglich ist.

## Lebensführung

Jeder muss sein Leben selbst führen. Er muss selbst entscheiden, welche Ziele er verfolgt. Er ist auch selbst für sein Leben verantwortlich: Er ist (gestaltendes) Subjekt seines Lebens. Dieser Gedanke einer eigenständigen, selbstverantwortlichen Lebensführung ist mit der Moderne entstanden und wird unter dem Begriff der (Entstehung, Entdeckung oder sogar Erfindung von) Individualität seit der Renaissance diskutiert (Fuchs 2001). Lebensführung kann dabei verstanden werden wie folgt:

„Als Lebensführung wird die Gesamtheit aller Tätigkeiten im Alltag von Personen angesehen, die das Leben eines Menschen ausmachen. Obwohl Sinnstrukturen und Deutungen ohne Zweifel eine wichtige regulative Funktion für die Entstehung und

Stabilisierung dieses Zusammenhangs erfüllen, wird Lebensführung nicht (zumindest nicht primär) als Sinnkonstruktion wie etwa im phänomenologischen Konzept der Lebenswelt oder des Alltags und auch nicht als Rahmen der individualkulturellen Stilisierung mit dem Ziel sozialer Distinktion (wie in einem engeren Verständnis von Lebensstil) definiert, sondern primär als Praxis.“ (Projektgruppe Alltägliche Lebensführung 1995, 30)

Im Hinblick auf diese Erläuterung wird deutlich, dass es eine große Nähe der Konzepte der Lebenskunst einerseits, so wie sie in den entsprechenden Projekten im Kontext der Bundesvereinigung kulturelle Kinder und Jugendbildung (BKJ) seit 1998 entwickelt wurden, und den Konzepten der Lebensführung und der Lebensgestaltung gibt.

Auf der Grundlage dieser Begriffsklärungen lässt sich nunmehr der folgende systematische Zusammenhang aufzeigen:

1. Den allgemeinen Rahmen bildet die Gesellschaft. Eine Gesellschaft funktioniert nach übergreifenden Prinzipien, die etwa vom Wirtschaftssystem (kapitalistische Marktwirtschaft) und vom politischen System (parlamentarische Demokratie) vorgegeben sind. Dazu gehören in Deutschland Elemente wie etwa das Prinzip der Rechtsstaatlichkeit oder der Grundgedanke des Sozialstaates. Geht man von dem Parsonsschen Vier-Felder-Modell der Gesellschaft aus, das die Subsysteme Wirtschaft, Politik, Gemeinschaft und Kultur unterscheidet, so lassen sich für die vier Felder auch unterschiedliche Kommunikationsmedien unterscheiden (Geld, Macht, Solidarität, Sinn). (für die Analyse diese Ebene siehe etwa Fuchs 2014)
2. Ein solches System produziert bereits auf dieser allgemeinen Ebene Muster der Lebensführung, also Lebensformen. So kann man die idealen Typen von Spranger (1965) in die Subsysteme einordnen: der ökonomische Mensch (Wirtschaft), der politische Mensch (Politik), der soziale Mensch (Gemeinschaft), der ästhetische, religiöse oder der theoretische Mensch (Kultur). Es handelt sich – so Spranger – um ideale Grundtypen der Individualität (ebd., 101). In meinem Buch „Subjekt und Kultur“ (2012) habe ich eine Reihe weiterer Vorschläge von Typen von Lebens- oder Subjektformen gesammelt.
3. Unterhalb der Ebene der Subsysteme – und oft genug quer zu diesen – liegen die Lebenswelten, wie sie zum Teil durch Institutionen wie Schule, Familie, Verein, Betrieb etc. gestaltet werden. Solche Lebenswelten produzieren – sehr viel präziser, als es auf der allgemeinen Ebene der Gesellschaft geschieht – Lebensformen (Lehrer/Schüler, Vater/Mutter/Kind, etc.). In diesen Kontext gehört die interessante Reihe „der Mensch...“, in der in zehn Bänden für bestimmte Regionen und Zeiten Lebensformen beschrieben werden. So finden die Herausgeber Frevert/Haupt 1999 für das 20. Jahrhundert die folgenden Lebensformen: Arbeiter, Hausfrau, Star, Sportler, Tourist, Journalist, Wissenschaftler, Intellektueller, Jugendlicher, Rentner, Funktionär, Konsument, Mensch in therapeutischen Netzen und Soldat. Alleine diese Aufzählung zeigt, dass jeder Einzelne von uns gleich mehreren Typen angehört.
4. Die individuelle Lebensführung ist eine Aufgabe jedes Einzelnen. Aus den Ausführungen zu 3 ergibt sich, dass jeder von uns eine Vielzahl von Lebensformen realisieren muss: Er braucht daher plurale Lebensführungskompetenzen, wobei seine objektiv vorhandenen Lebensbedingungen, seine „Lebenslage“, also die zur Verfügung stehenden Ressourcen, einen Rahmen setzen. Realisiert wird

Lebensführung dabei durch eine Vielzahl von „Praktiken“ (Schmidt 2012, Reckwitz 2006), wobei es individuelle Lebensziele und normative selbstgewählte (ethische) Orientierungen gibt.

Auf der Grundlage dieser Begrifflichkeiten kann man weitere allgemeine Begriffe präzisieren. So wurde als weitere Möglichkeit, den Bildungsbegriff handhabbar zu machen, vor Jahren der Begriff der Lebenskompetenz vorgeschlagen (Münchmeier 2002). Dieser Begriff kann nunmehr durch das Konzept der Lebensführungskompetenzen präzisiert werden. Dabei wird die individuelle Sicht durch die Pluralität der je zu bewältigenden Lebensformen im Rahmen gegebener gesellschaftlicher Rahmenbedingungen erweitert. Die (Individual-) Ethik des Einzelnen wird mit der (Sozial-) Moral der Gemeinschaft ebenso verkoppelt wie der Aspekt der sozialen Struktur mit der Dimension des Handelns der Akteure verschränkt wird.

Eine weitere Verwandtschaft gibt es mit dem Begriff der Daseinskompetenzen. Dieser wurde seinerzeit in den 5. Familienbericht des Bundesjugendministeriums von der Professorin für Hauswirtschaft, R. von Schweizer, eingebracht, um die Erziehungsleistungen der Familie besser zu erfassen. Es geht um Daseinsbewältigung und Daseinsvorsorge. Die Liste der 12 aufgelisteten Kompetenzen (BMFSFJ 1995, 244) umfasst Welt- und Selbstverhältnisse (Umgang mit Krankheit, mit Behörden, ökonomische Alltagskompetenzen, Lebensführungskompetenzen etc.). Hintergrund war eine Kritik am Bildungssystem, das sich zu stark an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientiere. Später wurde das Konzept vor allem im Bereich der Hauswirtschaftslehre verwendet. Es geht allerdings weit über diese engen, z.T. berufspolitisch interessierten Fragestellungen hinaus.

Die Disposition des Einzelnen zur Lebensbewältigung wird also in Relation zu Lebensformen, Institutionen und der Gesellschaft gesehen und kann – mit Bourdieu – durch das Habituskonzept konzeptionalisiert werden: Habitus, Lebenskompetenz, Lebensführungskompetenz und Bildung liegen also auf derselben kategorialen Ebene.

Damit gelten auch die allgemeinen Zielbestimmungen von Bildung für die Entwicklung von Lebensführungskompetenzen, die daher nicht erneut abgeleitet werden müssen (vgl. Fuchs 2008). So kann als allgemeines Ziel der Lebensführung die Entwicklung von Handlungsfähigkeit mit der Perspektive des weitgehenden Verfügens über die eigenen Lebensbedingungen formuliert werden (Holzkamp 1995). Handlungsfähigkeit lässt sich dann ausdifferenzieren im Hinblick auf die unterschiedlichen Kontexte (Lebensformen, Lebenswelten). Dabei zeigt sich, dass wichtige Elemente einer modernen Persönlichkeit (Freiheit, Selbstbestimmung etc; s. u.) auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlicher Intensität in den verschiedenen Lebensformen und Lebenswelten realisiert werden können.

Um welche Aspekte geht es dabei? Wie in früheren Arbeiten stütze ich mich auch hier auf diejenigen Elemente, die Volker Gerhardt (1999) diskutiert: Selbsterkenntnis, Selbstständigkeit, Selbstherrschaft, Selbstbestimmung und Selbstzweck, Selbstorganisation, Selbstbewusstsein, Selbststeigerung, Selbstverantwortung, Selbstbegriff, Selbstgesetzgebung und Selbstverwirklichung. (Vgl. auch Fuchs 2014 – Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt)

Als Leitprinzip der modernen Persönlichkeit hat sich dabei „Autonomie“ herauskristallisiert. Dabei käme man recht schnell zu einem negativen Ergebnis, wenn man die Messlatte einer „autonomen“ Lebensgestaltung zu hoch legen würde. Daher sind die Überlegungen von Heidbrink (in

Kersting/Langbehn 2007, 161 ff.) relevant:

„Autonomie, so ließe sich ganz allgemein sagen, ist das Vermögen der Selbstbestimmung nach eigenen Gründen. Autonom handelt eine Person dort, wo sie in der Lage ist, ihre Präferenzen und Wünsche auf einer höherstufigen Ebene der Reflexion zu überprüfen und dadurch ihrem Handeln eine bestimmte Richtung zu geben.“ (267 f.)

Er weist allerdings auch daraufhin:

„Die Dominanz der Autonomie lässt die Individuen zu Lebensoptimierern und Daseinsstrategen verkümmern, erzeugt eine Gesellschaft von Ichlingen und Egozentrikern, zersetzt Solidarität und Gemeinsinn und führt zur Entpolitisierung des öffentlichen Raumes.“ (269)

Daher sein Fazit:

„Autonomie ist ohne Elemente der Heteronomie weder denkbar noch realisierbar. Fremdbestimmung ist für die Theorie und Praxis der Selbstbestimmung eine wesentliche Dimension, die in die Lebensführung integriert werden muss.“

Heidbrink entwickelt folgende Kriterien gelingender Autonomie:

„Die Fähigkeit zur Autonomie besteht... darin, dass es Individuen gelingt, ihre Entscheidungen in einem qualifizierten Sinn auf sich selbst zurückzuführen....

Gelingende Autonomie ist... dadurch gekennzeichnet, dass Individuen sich durch kritische Selbstreflexion und effektive Selbstmodifikation selbst beurteilen und bilden...

Gelingende Autonomie besteht somit... darin, mit den Folgen der selbstverantwortlichen Urteilsbildung und selbstständigen Daseinsgestaltung so umgehen zu können, dass hieraus keine substantielle Beeinträchtigung des eigenen Lebens entsteht...

Gelingende Autonomie ist deshalb...dadurch gekennzeichnet, dass Individuen mit den Folgen ihres Handelns innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes leben können.“ (280f.)

Das Grundanliegen von Heidbrink wird in diesem Text geteilt: Es kann nicht darum gehen, dass ein als Monade verstandenes Individuum lediglich die Optimierung seines individuellen Glücks zum Maßstab all seines Handelns macht, sondern es geht vielmehr darum, sich selbst in einem sozialen Kontext zu sehen, was immer auch heißt, gewisse Formen der Fremdbestimmung zu akzeptieren:

„Das Leben ist kein Kunstwerk, sondern Handwerk. Es gelingt nicht durch Optimierung der Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern durch ihre Kompatibilisierung mit vorgefundenen persönlichen Fähigkeiten und bestehenden sozialen Rahmenbedingungen. Darum besteht das Ziel der Lebenskunst auch nicht im persönlichen Glück und der gelungenen Wunscherfüllung. Es besteht vielmehr darin, zwischen individueller Selbstständigkeit und äußeren Widerständen eine zustimmungsfähige Übereinstimmung herzustellen.“ (185)

Dies allerdings setzt ein Können voraus, das sich der Einzelne selbst erarbeiten muss. Denn eine neoliberale Gesellschaft und ihre Institutionen, bei der immer mehr Versorgungsleistungen auf die Schultern der Individuen verlagert werden verbunden mit der Notwendigkeit, das eigene Leben

selbstverantwortlich zu organisieren, wird immer weniger Unterstützung für die individuelle Entwicklung eines solchen Könnens bereitstellen: die Arbeit an der Autonomie wird zunehmen (vgl. 286).

Insgesamt kommt es also darauf an, im Kontext aller Lebensformen und-kontexte des Einzelnen individuelle Lebensziele unter Berücksichtigung der sozialen Umstände zu realisieren. Wir befinden uns hier also in dem Diskurs darüber, was gutes, gelingendes und glückliches Leben bedeuten kann. Hilfreich sind in diesem Kontext die Definitionsversuche von Seel (1995, 127):

„Ein *gelingendes* Leben hat, wem es gelingt, ein auf ungezwungene Weise selbstbestimmtes Leben zu führen.

Ein *glückliches* Leben hat, wem sich in einem selbstbestimmten Leben die wichtigsten eigenen Wünsche erfüllen.

Ein *gutes* Leben hat, wer ein mehr oder weniger glückliches und gelungenes Leben führt.“

Die im Anhang wiedergegebene Grafik versucht, die in diesem Abschnitt vorgestellten Zusammenhänge darzustellen.

## 2. Die Dimension des Ästhetischen in der Lebensführung

Friedrich Schiller gehört den prominentesten Vertretern der Position, dass die Künste und eine ästhetische Praxis die Pathologien in der Moderne vielleicht heilen, zumindest aber erträglich machen. Wie oben erwähnt, fanden sich später immer wieder Autoren, die das ästhetische als Gestaltungsprinzip des eigenen Lebens empfahlen oder zumindest diskutierten. Dies blieb dabei keine bloße Theorie, sondern wurde – vor allem in den zahlreichen Lebensreformbewegungen rund um die Jahrhundertwende 1900 – vielfach in die Tat umgesetzt. Dass dabei mit einer Betonung des Sinnlichen und Emotionalen auch oft genug eine Vernunftfeindschaft einherging, die zum Teil zur Vorgeschichte des Nationalsozialismus gezählt werden muss, ist zu berücksichtigen (Hein 1992).

Die Sozialwissenschaften, vor allem die Soziologie haben das Ästhetische seit über hundert Jahren als wichtiges Gestaltungselement sozialer Prozesse entdeckt. So befasst sich schon früh Georg Simmel in zahlreichen Werken mit künstlerischen Objekten und Praxen (inklusive der Mode). In einem seiner Hauptwerke, der „Philosophie des Geldes“ (Simmel 1994), führt er in Kapitel sechs den „Stil des Lebens“ ein, ein Begriff, der seither in regelmäßigen Abständen eine Konjunktur in der Sozialforschung erlebte. Bourdieu (1987) arbeitet mit diesem Begriff und in der Soziologie einer sich als Postmoderne verstehenden Zeit wird er geradezu zu einem Leitbegriff (Lüdtko 1992). Der Begriff soll dabei helfen, die bislang sich ausschließlich an ökonomischen Kriterien orientierende Sozialstrukturanalyse insofern zu „modernisieren“, als nunmehr ästhetische Präferenzen der Menschen bei der Konstitution des Sozialen einbezogen werden. Es geht um die Formung gesellschaftlicher Zusammenhänge gemäß einem gemeinsamen Geschmack und einer geteilten Werthaltung.

Hintergrund dieser Entwicklung waren festgestellte kulturelle Wandlungsprozesse hin zu postmateriellen Werten. „Die Erlebnisgesellschaft“ von Gerhard Schulze (1992) spielte in diesem Kontext als neue Kultursoziologie der modernen deutschen Gesellschaft eine wichtige Rolle. Prominent wurden die sogenannten „Sinus-Studien“ mit ihrer Identifikation von Lebensstilgruppen und Milieus gemäß

ästhetischer Kategorien. Auch wenn angesichts der Tatsache, dass soziale Ungleichheit und Armut in den letzten 20 Jahren wieder verstärkt ein gesellschaftliches Problem und damit auch Gegenstand der Soziologie wurden, ist ein ästhetisch inspirierter Ansatz relevant geblieben.

In philosophischer Hinsicht ist dies verbunden mit einer Wiederentdeckung des antiken Konzeptes der Lebenskunst durch Foucault, einer Konjunktur der Individualethik verbunden mit der Frage nach dem guten, gelungenen und glücklichen Leben, so wie es auch in der Debatte zwischen Kommunitarismus und philosophischem Liberalismus eine zentrale Rolle spielt.

Zu den elaboriertesten soziologischen Ansätzen gehören sicherlich die Arbeiten von Andreas Reckwitz (2006), der auf der Basis einer Theorie sozialer Praktiken die dominierenden Subjektformen seit über 200 Jahren untersucht. Er unterscheidet „Subjektivationsorte“ (Arbeit, Intimität, Technologien des Selbst; 55ff.) und identifiziert drei große zeitliche Etappen, in denen er jeweils einem bürgerlichen Normalsubjekt ein ästhetisch orientiertes gegenkulturelles Subjekt gegenüberstellt. So ist das gegenkulturelle Subjekt der counter-culture der letzten Jahrzehnte gekennzeichnet durch Stichworte wie (bezogen auf die Subjektivationsorte):

- Arbeit: postbürokratisches Arbeiten, Projektorientierung, unternehmerisches Kreativsubjekt
- Intimität: expressive Intimität, selfgrowth
- Technologien des Selbst: körperorientierte Praktiken, ästhetisierte Körperlichkeit, expressive Emotionalität

Fazit:

„Das postmoderne Subjekt formt sich als verallgemeinertes Kreativsubjekt ästhetischer Erfahrungen ebenso wie es sich als verallgemeinertes Marktsubjekt der Konsumtion und der Wahl modelliert. Der ästhetische und der ökonomische Code stellen sich – zumindest auf einer ersten Ebene – nicht als einander widersprechend dar – eine Konstellation wie sie in der Kultur der Moderne im Antagonismus zwischen Bürger und Künstler und zwischen Angestellten und Bohemien/Beatnik kennzeichnend ist –, sondern als komplementär, einander ergänzend und sich gegenseitig verstärkend.“(599)

Immerhin ist dies ein relevantes Ergebnis: die Kompatibilität des neoliberalen Kapitalismus mit einer ästhetisch-expressiven Lebensform. Dieses Subjekt hat nach Reckwitz folgende Kompetenzstruktur: physische Fitness; emotionale Kompetenz; Netzwerkfähigkeit; semiotisch-symbolische Kompetenz; kognitive Lernfähigkeit; Zeitmanagement; Desedimentierung von Wunschstrukturen; Ambiguitätstoleranz; Reaktionsfähigkeit für Eventualitäten. (608)

Allerdings ist diese Lebensform nicht frei von immanenten Friktionen:

„Auf der abstrakten Ebene ergibt sich dieser Widerstreit (1.) aus der Doppeldeutigkeit einer Kultur expressiv-ästhetischer Subjektivität zwischen Authentizität und Kontingenz, (2.) aus dem Verhältnis zwischen Expressivität und postbürgerlicher Selbstoptimierung, (3.) aus dem prekären Ort des Sozialen zwischen Ästhetischem und Ökonomischem und (4.) schließlich aus dem Spannungsverhältnis zwischen der

Binnenorientierung des Künstlerideals und der Außenorientierung des Marktideals, damit aus dem immanenten Bruch, welcher die ästhetisch-ökonomische Doublette selbst durchzieht.“ (610)

Welche Rolle spielt nun das Ästhetische auf den verschiedenen Ebenen der Subjektkonstitution?

#### Allgemeine gesellschaftliche Ebene

Man spricht seit Jahrzehnten (kritisch) von einer Ästhetisierung des Alltags. Wolfgang Welsch (1990) betonte und kritisierte diesen Trend, indem er darauf hinwies, dass das Übermaß an ästhetischer Gestaltung letztlich stumpf mache: Er sprach von einer An-Ästhetisierung. Ein Teil dieser Ästhetisierung des Alltags ist eine Theatralisierung der Politik, eine Pflege und Kultivierung des schönen Scheins, sowie sie (notwendigerweise?) mit der Entwicklung der elektronischen Medien und der Massenkommunikation verbunden war: Die Welt als Bühne zu verstehen meint eben auch, sich ständig von einer „schönen“ Seite zeigen zu müssen.

#### Institutionen

Die Ästhetisierung des Alltags heißt insbesondere, dass sich die Institutionen als Orte einer Formung des Subjekts an ästhetischen Prinzipien orientieren. Wer nur einige Orte (Arbeitsplatz, Schule, Geschäfte, Wirtschaft inklusive Werbung, Medien) Revue passieren lässt, kann dabei erhebliche Unterschiede feststellen: Zum einen gibt es eine unterschiedliche Intensität in der ästhetischen Gestaltung etwa zwischen der Schule und der modesensiblen Peergruppe oder der Werbung. Zum anderen sind unterschiedliche Intentionen der ästhetischen Gestaltung festzustellen. So geht eine kritische Pädagogik davon aus, dass eine Ästhetisierung des Alltags mit seiner Vermarktlichung und einer Kommodifizierung einhergeht, so dass Widerständigkeit (gegen antiemanzipatorische ästhetische Verlockungen), also eine kritische Distanz, sowie eine Kompetenz zur Entschlüsselung verborgener Botschaften zu wichtigen Bildungszielen wird, die durch eine entsprechende (kritische) ästhetische Alphabetisierung erreicht werden sollen (Bernhard 2011).

#### Lebensführung

Die Rolle des Ästhetischen in der individuellen Lebensführung ist seit Jahrzehnten Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Im Hinblick auf die Jugendforschung waren die Shell-Jugendstudien in den 1980er Jahren maßgeblich, die unter der damaligen Leitung von Jürgen Zinnecker Jugendforschung als Jugendkulturforschung betrieben (in der Tradition der älteren Studien des CCCS in Birmingham). Dort findet man auch eine Auflistung relevanter Praktiken. Ähnlich ist das Vorgehen von Reckwitz (2006), der ebenfalls relevante Praktiken bei seinen Untersuchungen zur Konstitution von Subjektivität untersucht.

Einige Fragen lassen sich an diese Ausführungen anschließen:

1. Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Institutionen im Hinblick auf ihre prägende Kraft? Welche Rolle spielt vor allem eine ästhetisch mehr oder weniger intensiv gestaltete Lebenswelt Schule?
2. Welche Spannungen entwickeln sich in der individuellen Lebensführung zwischen den verschiedenen Handlungserwartungen der notwendig zu praktizierenden Lebensformen des Einzelnen und wie geht der Einzelne damit um?

3. Welches Verhältnis besteht zwischen ästhetischen Lernprozessen in informellen, nonformalen und formalen Bereichen im Hinblick auf die ästhetische Alphabetisierung des Einzelnen?
4. Für welche Bereiche des Ästhetischen sind welche Orte wie relevant?
5. Gibt es Unterschiede in der Nachhaltigkeit der ästhetischen Prägung in den verschiedenen Sozialisationsorten?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es nötig, mögliche Wirkungsdimensionen des Ästhetischen zu erfassen.

### 3. Wirkungsdimensionen des Ästhetischen bei der Konstitution von Subjektivität

An vollmundigen Formulierungen über vermutete oder zugeschriebene Wirkungen von ästhetischer Praxis ist kein Mangel. Die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck (1998) sprach in diesem Zusammenhang von „Versprechungen des Ästhetischen“. Wirkungsfragen sind in der letzten Zeit zu einem wichtigen Forschungsproblem in der Kulturpädagogik geworden. Auch in der Ästhetik und Kunstphilosophie ist dies ein Thema, wobei es dabei immer auch um die Frage nach dem Stellenwert der ästhetischen Autonomie geht.

Hilfreich ist – gegenüber einer kunstreligiösen Überstrapazieren dieses Begriffes – die Differenzierung von Fenner (2013, 71ff.). Sie unterscheidet „externe Funktionen“ von Kunst, etwa ihre Nutzung für politische, religiöse, soziale oder ökonomische Zwecke (als tatsächliche Verletzung der Selbstzweckhaftigkeit von Kunst) von „internen Funktionen“, die nicht in Widerspruch zu ihrer Selbstzweckhaftigkeit stehen, sondern die geradezu ein „artspezifisches Merkmal“ von Kunst sind, etwa die, ästhetische Erfahrungen auszulösen. Weitere solcher Funktionen sind: ästhetisches Verstehen zu bewirken, eine „erfüllende Reflexion“ (Kleimann) zu stimulieren. Zudem gibt es lebensweltliche (!) außerästhetische Funktionen:

„Auf jeden Fall sollte die im 18. Jahrhundert erkämpfte Autonomie nicht mit Funktionslosigkeit verwechselt werden. Leugnete man jeden außerästhetischen Wert und jede lebensweltliche Funktion der Kunst, wird der historisch errungene berechnete Autonomieanspruch deutlich überzogen. Weil die Kunst immer wieder großes öffentliches Interesse auf sich zieht, staatlich gefördert wird und Hunderttausende von Menschen in Museen und Konzertsälen lockt, ist ein rigoroses „Dogma der Kunstautonomie“ höchst unplausibel... Ohne die Annahme eines außerästhetischen Interesses an der Kunst wäre die Existenz eines riesigen Kunstbetriebes schlechterdings absurd. Phänomenologisch betrachtet kann kaum ein Zweifel daran bestehen, dass Kunst unmittelbar und vielfältig auf Menschen wirkt, auch wenn dies vom Künstler nicht direkt intendiert wurde. Sie erfüllt in unserer Lebenswelt verschiedenste Funktionen und wird von vielen wegen ihrer Bedeutung für das persönliche oder gemeinsame Leben rezipiert. Die meisten Künstler wollen nach wie vor in den Rezipienten etwas auslösen, sei es etwa durch die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf bislang Verborgenes, durch Irritation oder Provokation. Vom Gegenwartskünstler Arman stammt das Zitat: „Die Presse hat uns lange vorgeworfen, l’art-pour-l’art zu machen, rein formale Kunst. Aber die gibt es gar nicht. Kunst hat immer eine Funktion. Immer sind wir Künstler entweder Fetischsammler oder Kritiker unserer Gesellschaft.“ (73)



Unter diesen legitimen Funktionen sind einige (direkt oder indirekt) ethisch relevant, weil sie mit Fragen des guten Lebens verbunden sind:

„Kunst kultiviert verschiedene menschliche Fähigkeiten oder Eigenschaften, die für menschliches Handeln im allgemeinen oder ethisch richtiges Handeln im Besonderen wichtig sind“ (75).

Fenner diskutiert dann die folgenden Funktionen:

- Entlastung und Entspannung,
- positive Gefühle und Gefühlskultur,
- Unterhaltung,
- Wahrnehmen und Erkennen,
- Symbolisieren der Transzendenz,
- Förderung der Fantasie,
- Kreativitätsförderung,
- Hygiene und Katharsis,
- Freiheit und Erweiterung des Handlungsspielraums,
- Identitätsbildung, Handlungs- und Lebensmodelle,
- Perspektivenübernahme, Empathie und Solidarität,
- Veranschaulichung moralischer Entscheidungssituationen und Konflikte,
- gesellschaftliches und politisches Engagement.

Als gemeinsame Nenner kann man die Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen verstehen. So auch Bertram (2006): Kunst macht besondere Aspekte der Welt und von uns selbstverständlich. Bertrams Zugang zur Ästhetik ist auch insofern kompatibel mit dem Ansatz dieser Arbeit, insofern er von Kunst als „menschlicher Praxis“ (Bertram 2014) spricht: Kunst wird so zu einer Selbstreflexionspraxis, die zur *conditio humana* gehört. Genauer:

Kunst als bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis

- Selbstverhältnis: Was erfahre ich über mich, über die Art, wie ich Erfahrungen mache (ästhetische Erfahrung als Erfahrung über Erfahrungen)?
- Weltverhältnis: Was erfahre ich über Kunstwerke? Was erfahre ich über andere Menschen? Was erfahre ich über die Natur?
- Beziehung zwischen dem Selbst- und dem Weltverhältnis: Was erfahre ich über mich und meine Stellung zur Welt?
- Wie entwickle ich mich und meine Erfahrungsfähigkeit auf der Basis der oben genannten Gesichtspunkte?

Allerdings kann man auf der (bloß) theoretischen Ebene im Hinblick auf die Frage nach den Wirkungen von Kunst und ästhetischer Praxis nicht sehr viel weiter über diese grundsätzlichen Überlegungen hinausgehen: Welche Wirkungen welche Kunst und ästhetische Praxis in welchen Kontexten zu welchen Zeiten bei was für einem Kreis von Menschen sich wirklich einstellen, muss in empirischen Untersuchungen geklärt werden. Aus einer soziologischen Perspektive, die es weniger mit dem einzelnen Menschen zu tun hat, führen die Studien wie etwa von Bourdieu oder von Reckwitz weiter.

Die Wirkungen auf das einzelne Individuum gehören jedoch in die Zuständigkeit von Pädagogik und Psychologie. Am weitesten dürfte man dabei in therapeutischen Kontexten gekommen sein (Kunsttherapie). In pädagogischer Hinsicht eröffnet sich hierbei aktuell ein offenbar attraktives Forschungsfeld (Rittelmeyer 2010; siehe auch die einschlägigen Texte im online-Handbuch Kulturelle Bildung: [www.kubi-online.de](http://www.kubi-online.de)). Wie oben erwähnt, können hierbei die von Gerhardt (1999) diskutierten Elemente einer selbstbestimmten Persönlichkeit als globale Ziele gelten. Empirisch versucht man vor allem in der Persönlichkeitspsychologie, solche Aspekte zu konzeptionalisieren und zu messen („Big Five“: Extraversion, emotionale Stabilität oder Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen, Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit; andere Ansätze stellen Konzepte wie Selbstverwirklichung nach Rogers oder Selbstwirksamkeit nach Bandura in den Mittelpunkt; vgl. insgesamt Pervin 2000)

#### 4. Die Kulturschule, Lebensführungskompetenzen und das Ästhetische – ein Problemaufriss

Man kann zwar einen Katalog von Lebensführungskompetenzen erstellen: Doch wie kann man überprüfen

- dass diese Kompetenzen tatsächlich erworben wurden,
- wie und wo sie bei der Vielzahl von Bildungssorten erworben wurden und
- dass sie zu dem Erfolg der Lebensführung auch tatsächlich beigetragen haben?

Dazu muss offensichtlich auch bestimmt werden, was „Erfolg der Lebensführung“ überhaupt ist: Eine berufliche Karriere, die Realisierung von Lebenszielen, eine befriedigende Partnerschaft, ein großer Freundeskreis etc. Im Wesentlichen wird man die Festlegung der Lebensziele – als Teil der Individualethik – dem Einzelnen überlassen. Dabei sind auch gültige gesellschaftliche Normen – etwa die durch das jeweilige Rechtssystem abgesicherten Normen – zu berücksichtigen. In jedem Fall bezieht sich die „Evaluation“ der Lebensführung insgesamt auf einen Lebensverlauf, muss also diachronisch, was heißt: rückblickend, erfolgen. Allerdings ist Lebensführung auch diachronisch zu sehen, da die Gesamtheit der Lebensvollzüge zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Blick genommen werden müssen. Eine biografische Zugangsweise bietet sich daher zwar an, doch ist eine solche aufgrund der Laufzeit entsprechender Forschungsprojekte schwer zu realisieren. Auch die Zuordnung zu bestimmten Bildungssorten ist nur schwer möglich.

Diese Problematik betrifft auch die Frage nach der Rolle des Ästhetischen in diesem Entwicklungsprozess. Mangels systematischer Untersuchungen kann man hier auf Biografien einzelner Menschen zurückgreifen, so etwa wenn der Schriftsteller Imre Kertész sagt, dass er Auschwitz nur aufgrund seines auch dort möglichen Schreibens hat überleben können.

Man wird also möglicherweise die Ansprüche an Wirkungsnachweise reduzieren müssen. So sind einige Forschungsprojekte in Planung, in denen – auch auf der Basis persönlichkeits-theoretischer Modelle und Messmethoden – einzelne Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung durch eine ästhetische Praxis überprüft werden (Selbstwirksamkeit, Selbstbild, Selbstbewusstsein etc.). Auch der Kompetenznachweis Kultur hat sich als geeignetes Instrument zum Nachweis individueller Lernfortschritte herausgestellt. Hinblick auf die (Kultur-) Schule wird man die international gut bestückte Debatte über Schulqualität zurate ziehen können. Basis sind hierbei die systematisch angelegten Qualitätstableaus, in denen für

verschiedene Qualitätsbereiche von Schule (Unterricht, Gebäude, Organisation etc.) Indikatoren vorgeschlagen werden. Auch den Qualitätsanalysen der Schule werden solche Tableaus zugrunde gelegt. Eine Erfolgsdimension von Schule sind dabei die verschiedenen Abschlüsse sowie die Ergebnisse von Lernstandserhebungen. Allerdings sagen diese Daten wenig bis nichts über die Qualität der aktuellen oder späteren Lebensführung der Schüler/innen aus. Man geht dabei – oft auch nur implizit – davon aus, dass bestimmte Qualitäten der Schule eine Relevanz für das (spätere) Leben der Schülerinnen und Schüler haben. Getragen wird diese Überzeugung allerdings nicht durch empirische Nachweise, sondern durch einen gesellschaftlichen Konsens darüber, dass Schule sein muss und auch: wie sie jeweils ist. Akzeptiert man diese Reduktion seiner Ansprüche auf Wirksamkeitsnachweise, dann wird auch das Konzept einer Kulturschule evaluierbar. Solche Evaluationen liegen inzwischen international (etwa bei den Evaluationen des Projektes creative partnerships durch OFSTED) und auch auf nationaler Ebene vor. Zudem wurden inzwischen erfolgreich bei den ersten existierenden Kulturschulen Qualitätsanalysen durchgeführt.

Zuzuziehen sind auch Initiativen wie etwa der Deutsche Schulpreis mit seinen elaborierten und praxiserprobten Kriterien. Die folgenden Qualitätsbereiche werden hierbei unterschieden, wobei es auffällt, dass die Leistung der Schule durchaus auf die (zum Teil spätere) Lebensführung bezogen wird: Auch ohne diesen Begriff der Lebensführung zu verwenden, wird eine Verbindung von schulischer Arbeit/schulischer Qualität und der Qualität der Lebensführung unterstellt. Die Qualitätsbereiche und Dimensionen des Deutschen Schulpreises sind die folgenden: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterricht, Verantwortung, Schulleben, Schulentwicklung.

Der Bezug zur Lebensführung wird etwa am Beispiel von Leistung hergestellt wie folgt:

„In der Welt bestehen  
Leistung ist ein menschliches Grundvermögen und Grundbedürfnis, das sich in der Auseinandersetzung mit Aufgaben ausbildet, bewährt und zeigt. Kinder wollen in der Welt bestehen; sie sollen von der Schule darin bestärkt werden, aktiv zur Erfüllung notwendiger Aufgaben zur Verbesserung des Zusammenlebens beizutragen.“ (Fauser u.a. 2007, 9)

im Hinblick auf die Dimension des Ästhetischen kann man feststellen, dass dieses bei der Schulkultur der Preisträgerschulen eine zentrale Rolle spielt, so dass zumindest die Plausibilität eines Zusammenhangs

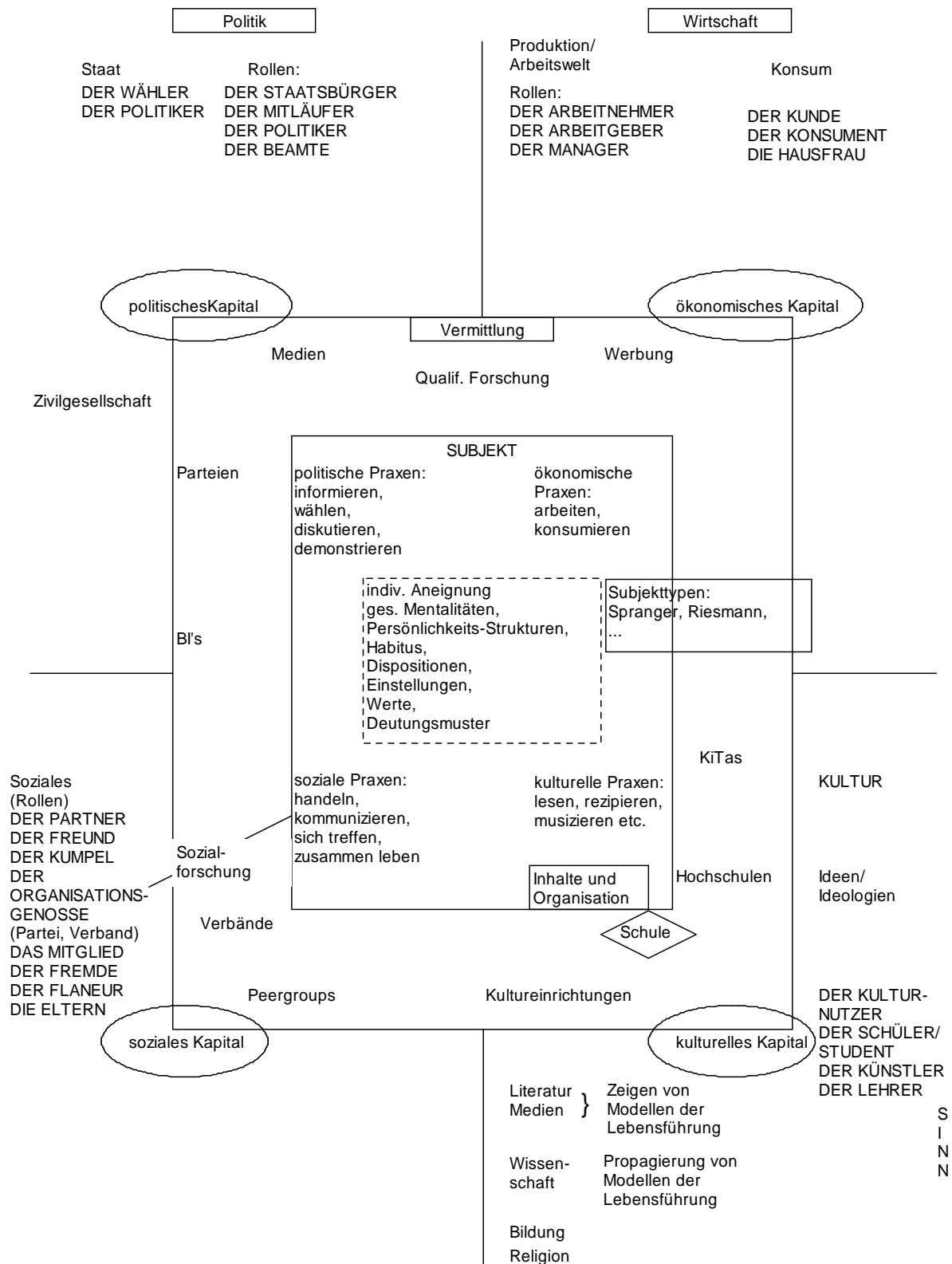
ästhetische Dimension – Kulturschule – Schulqualität – Lebensführungsqualität

gestützt wird.

Allerdings arbeitet man auch in diesem Feld zum einem zum einen mit starken Plausibilitätsannahmen. Zum andern berühren einige Aspekte gesellschaftliche Setzungen (dies betrifft etwa die Gestaltung der Lehrpläne, die Auswahl der Fächer etc.), sind also nur begrenzt wissenschaftlich fundiert: Schule ist eben auch eine Institution, deren Existenz von politischen (und nicht von wissenschaftlichen) Entscheidungen abhängt.

Im Hinblick auf eine weitere Stabilisierung Kultur-Schulkonzeptes wäre es nötig, Langzeituntersuchungen bei Heranwachsenden durchzuführen.

Anhang: Graphik 1



## Literatur

- Abs, Hermann-Joseph/Stecher, Ludwig (2013): Bericht zum Programmmonitoring 2012/13 im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Frankfurt/M.: DIPF.
- Alkemeyer, Thomas. u. a. (Hrsg.) (2013): Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript.
- Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin: Akademie Verlag.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Forum-Verlag.
- Balet, Leo/Gerhard, Eberhard (1979): Die Verbürgerlichung der deutschen Kunst. Frankfurt/M. usw.: Ullstein
- Baumann, Zygmunt (1995): Ansichten der Postmoderne. Hamburg: Argument.
- Baumann, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Frankfurt/M.: Fischer.
- Baumann, Zygmunt(2010): Wir Lebenskünstler. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bayertz, Kurt (1999): Menschenwürde. In: Sandkühler, H.-J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Meiner.
- Behringer, Luise (1998): Lebensführung als Identitätsarbeit: Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Berg, Christa u.a.(Hrsg.) (1987ff.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: Beck.
- Bernhard, Armin (1996): Der Bildungsprozess in einer Epoche der Ambivalenz. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Hohengehren: Schneider.
- Bertram, Georg (2005): Kunst. Leipzig: Reclam.
- Bertram, Georg (2014): Kunst als menschliche Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bieri, Peter (2003): Das Handwerk der Freiheit. Frankfurt/M: Fischer.
- Bieri, Peter (2013): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. München: Hanser.
- Bieri, Peter (2014): Wie wollen wir leben? München: dtv.
- BMFSFJ (Hrsg.)(1995): 5. Familienbericht des Bundes. Bonn.
- Bockhorst, Hildegard (Hrsg.)(2011): Kunststück Freiheit. München: Kopaed.
- Boehme, Gernot (1997): Ethik im Kontext. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hrsg.) (2009): Handbuch Anthropologie. Stuttgart: Metzler.
- Bollenbeck, Georg (2007): Eine Geschichte der Kulturkritik. München: Beck.
- Bolz, Norbert (2005): Blindflug mit Zuschauer. München: Fink.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brandtstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hrsg.)(2007): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, Jochen (2011): Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung. Heidelberg: Spektrum.
- Braun, Tom u.a.(Hrsg.) (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. München: Kopaed
- Braun, Tom (Hrsg.)(2011): Lebenskunst lernen. München: Kopaed.
- Braun, Tom u.a. (Hrsg.) (2012): Wege zur Kulturschule II. München: Kopaed.
- Brink, H. van den/Strasser, H. (2008): Bühne frei! Wie Kinder sich selbst befähigen. Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung 2/2008
- Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.)(1999, 2000, 2001): Lernziel Lebenskunst. 3 Bde. Remscheid: Eigenverlag.
- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Cassirer, Ernst (1912): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Berlin: Bruno Cassirer
- Dahrendorf, Ralf (1979): Lebenschancen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Daniel, Claus (1981): Theorien der Subjektivität. Frankfurt/M.: Campus.
- De Haan, Gerhard u.a.(Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.)(2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. (Ltg. der Kommission: Heiner Keupp). Berlin.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.)(2013): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“. Berlin, Drucksache 17/13300 v.a. Projektgruppe 2: Entwicklung eines ganzheitlichen Wohlstands- und Fortschrittsindikators, S. 231ff.
- Diamond, Jared (2005): Kollaps. Warum Gesellschaften überleben oder untergehen. Frankfurt/M.: Fischer
- Eagleton, Terry (1994).: Ästhetik. Stuttgart: Metzler.
- Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske und Budrich.
- Fausser, Peter u.a.(Hrsg.)(2007): Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Fellmann, Ferdinand (1993): Lebensphilosophie. Reinbek: Rowohlt.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Fenner, Dagmar (2013): Was kann und darf Kunst? Ein ethischer Grundriss. Frankfurt/M.: Campus
- Fischer-Lichte, Erika (1993): Kurze Geschichte des deutschen Theaters. Tübingen: Francke/UTB.
- Flitner, Wilhelm (1961): Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen. Zürich/Stuttgart: Artemis.
- Frevert, Ute/Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.)(1999): Der Mensch des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.:

Campus.

- Fromm, Erich (1979): Haben und Sein. München: dtv.
- Fuchs, Max (1998): Mensch und Kultur. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, Max (2001): Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen: Leske und Budrich.
- Fuchs, Max (2008): Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS.
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2011): Kunst als kulturelle Praxis. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2012a): Die Kulturschule. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2012b): Kultur und Subjekt. München: Kopaed.
- Fuchs, Max (2013): Pädagogik und Moderne. München: Utz.
- Fuchs, Max (2014): Menschenwürde, Bildung, Widerständigkeit. [www.maxfuchs.eu](http://www.maxfuchs.eu), Aufsätze und Vorträge (29.1.2015).
- Fuchs, Max (2014): Schule, ästhetische Praxis und das Subjekt. [www.maxfuchs.eu](http://www.maxfuchs.eu), Vorträge und Aufsätze.
- Fuchs, Max (2014): Subjektivität heute. München: Utz.
- Fuchs, Max (2015): Die Kulturschule als Lebenswelt, individuelle Lebensführung und ästhetische Praxis. [www.maxfuchs.eu](http://www.maxfuchs.eu), Aufsätze und Vorträge (29.1.2015).
- Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. Das Prinzip Individualität. Stuttgart: Reclam.
- Gerhardt, Volker (2006): Partizipation. München: Beck.
- Hamann, Winfried/Klein, Joachim (1984): Das einfache Leben. Reinbek: Rowohlt.
- Hauser, Arnold (1972): Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München: Beck.
- Hein, Peter Ulrich (1992): Die Brücke ins Geisterreich. Reinbek: Rowohlt
- Heitmeyer, Wilhelm/Schröttle, Monika (Hrsg.) (2006): Gewalt. Bonn: BpB.
- Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1993): Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen. Forum Kritische Psychologie 32
- Holzcamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Konzept. In: Das Argument 212.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (1995): Pathologien des Sozialen. Frankfurt/M.: Fischer.
- Husserl, Edmund (1992): Cartesianische Meditationen. Krisis. Hamburg: Felix Meiner
- Israel, Joachim (1972): Der Begriff Entfremdung. Reinbek: Rowohlt.
- Jaeggi, Rahel (2005): Entfremdung. Frankfurt/M.: Campus.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jehle, Peter (2010): Zivile Helden. Hamburg: Argument.
- Kant, Immanuel (1982): Schriften zur Anthropologie und Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Kersting, Wolfgang/Langbehn, Claus (Hrsg.)(2007): Kritik der Lebenskunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Keupp, Heiner (2011): Was Brauchen Kinder der Freiheit? In: Bockhorst 2011, 27 – 47, München: Kopaed.
- König, Helmut (1992): Zivilisation und Leidenschaften. Die Masse im bürgerlichen Zeitalter. Reinbek: Rowohlt.
- Kosik, Karel (1967): Dialektik des Konkreten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kreuder, Friedemann. u.a. (Hrsg.) (2012): Theater und Subjektconstitution. Münster: transcript.
- Lerch, Sebastian (2010): Lebenskunst lernen? Bielefeld: wbv.
- Liebsch, Burkhard/Straub, Jürgen (Hrsg.) (2003): Lebensformen im Widerstreit. Frankfurt/M.: Campus.
- Lüdtke, Hartmut (1995): Expressive Ungleichheit. Opladen: Leske und Budrich.
- Lukacs, Georg (1970): Geschichte und Klassenbewußtsein. Neuwied: Luchterhand.
- Lukacs, Georg (1983): Die Zerstörung der Vernunft: Neuwied: Luchterhand.
- Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Münchmeier, Richard u. a. (Hrsg.)(2002): Bildung als Lebenskompetenz. Opladen: Leske und Budrich.
- Nipperdey, Thomas (1990): Deutsche Geschichte. München: Beck.
- Nolte, Paul (2007): Riskante Moderne. München: Beck.
- Oelmüller, Willi (Hrsg.) (1981): Kolloquium Kunst und Philosophie. München usw.:UTB.
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.)(2015): Handbuch Soziale Arbeit. München/Basel: Reinhardt.
- Pervin, Lawrence (2000): Persönlichkeitstheorien. München: Reinhardt.
- Projektgruppe Alltägliche Lebensführung (1995): Alltägliche Lebensführung. Opladen: Leske und Budrich.
- Rank, Otto (2000 zuerst1932): Kunst und Künstler. Giessen: Psychosozial Verlag.
- Rebentisch, Juliane (2012): Die Kunst der Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist: Velbrück.
- Reinhard, Wolfgang (2004): Lebensformen Europas. München: Beck.
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Oberhausen: Athena.
- Ritter, Joachim/Grüner, Karlfried (Hrsg.)(1980): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 5. Darmstadt: WBG.
- Schiller, Friedrich (1959): Briefe zur ästhetischen Erziehung des Menschen. Sämtliche Werke Bd. 5. München: Hanser.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker(Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt. Konstanz: uvk.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schrödter, Mark (2011): Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? In: Bockhorst 2011, 48 – 59. München: Kopaed.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1995): Versuch über die Form des Glücks. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.



- Simmel, Georg (1989): Philosophie des Geldes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spranger, Eduard (1965, zuerst 1921): Lebensformen. München/Hamburg: Siebenstern.
- Stiglitz, Joseph/Sen, Amartya/Fitoussi, Jean Paul (2009): Mismeasuring Our Lives. New York: The New Press (auch im internet unter [www.stiglitz-sen-fitoussi.fr](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr), letzter Zugriff: 29.1.2015).
- Sturma, Dieter (1997): Philosophie der Person. Paderborn: Schöningh.
- Taylor, Charles (2009): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hrsg.)(2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. München: Kopaed.
- Veith, Hermann (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Frankfurt/M.: Campus.
- Vernant, Jean-Pierre (1996): Der Mensch der griechischen Antike. Frankfurt/M.: Campus.
- Wagner, Peter (1995): Soziologie der Moderne. Frankfurt/M.: Campus.
- Wahl, Klaus (1989) Die Modernisierungsfalle. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weimann, Joachim/Knabe, Andras/Schöb, Ronnie (2012): Geld macht doch glücklich. Stuttgart: Schaeffer-Pöschel.
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Winner, Ellen/Goldstein, Thalia/Vincent-Lancrin, Stephan (2013): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS.